



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS

FAUSTO RICARDO SILVA SOUSA

**VIVÊNCIAS DO EU-BAOBÁ EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NUMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA-MARANHÃO**

IMPERATRIZ
2022

FAUSTO RICARDO SILVA SOUSA

**VIVÊNCIAS DO EU-BAOBÁ EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NUMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA-MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho

IMPERATRIZ
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Fausto Ricardo Silva.

Vivências do eu-baobá em educação antirracista numa escola pública municipal de Açailândia-Maranhão / Fausto Ricardo Silva Sousa. - 2022.

202 f.

Orientador(a): Herli de Sousa Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

1. Educação Antirracista. 2. Racismo. 3. Contra-hegemonia. 4. Movimento Negro. 5. Relações Étnico-Raciais.
I. Carvalho, Herli de Sousa. II. Título.

FAUSTO RICARDO SILVA SOUSA

**VIVÊNCIAS DO EU-BAOBÁ EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NUMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA-MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Herli de Sousa Carvalho (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof. Dr. Francisco Antônio Nunes Neto (Membro Titular Externo)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB

Prof^a Dra. Betania Oliveira Barroso (Membro Titular Interno)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof^a. Dra. Solange Aparecida do Nascimento (Membro Suplente Externo)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Prof^a. Dra. Francisca Melo Agapito (Membro Suplente Interno)
Doutora em Ensino
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Às alunas e aos alunos, vocês me ensinaram a ser professor e a fazer da educação antirracista mais do que um objeto de pesquisa, um estilo de vida.

À minha mãe-baobá Inês de Jesus Silva e meus irmãos-baobás Franco Ricardo Silva Sousa e Flávio Ricardo Silva Sousa, vocês são minha base primária e a sombra que ainda recorro, vocês estão nas linhas e entrelinhas dessa dissertação.

Ao meu filho-baobá, Oliver Ricardo Chaves Silva, o meu super-herói, a pessoa que ressignificou minhas perspectivas e que me dá forças para continuar.

E à minha esposa-baobá, Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas, que esteve ao meu lado, criando um ambiente que me possibilitou concluir esse mestrado, lhe amo.

AGRADECIMENTOS

Considerando que o percurso da construção de mim, em todos os sentidos, foi e está sendo vivenciado em coletividade, da mesma forma, o desenvolvimento da presente dissertação bem como as aprendizagens adquiridas durante o mestrado trazem múltiplas contribuições de diferentes maneiras e sem hierarquias. Assim, gostaria imensamente de agradecer à todas e todos que me acompanharam com palavras e/ou presenças durante as fragilidades, fricções, prazeres e lamentos que definiram o período de tempo em que dediquei boa parte de minhas energias vitais à pós-graduação. Destarte, na impossibilidade de citar a totalidade de quem mesmo com um olhar diferenciado me trouxeram tranquilidade num momento de desespero, agradeço nomeadamente à algumas pessoas de forma específica, porém meu agradecimento é maior, é próprio da cosmovisão africana que lapido em meu ser.

À minha primeira família-floresta formada por quatro baobás. Me refiro carinhosamente assim à minha mãe-baobá Inês de Jesus Silva e a meus irmãos-baobás Franco Ricardo Silva Sousa e Flávio Ricardo Silva Sousa que, sendo eu o quarto componente dessa floresta, resistimos, fomos e somos representação da luta negra não somente por sobrevivência, isso limitaria demais a atuação da afrodescendência brasileira, mas por existência, por usufruirmos plenamente nossa humanidade, o que nos impeliu ao enfrentamento de um sistema racista e classicista que vê o corpo negro como alvo. O que apresento nesta dissertação vem das primeiras aprendizagens que minha mãe nos conduziu. Ela é a personificação de minha referência de ancestralidade e pertencimento, é meu Baobá maior.

À minha segunda família-floresta, aquela que estou construindo em comunhão com minha esposa-baobá Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas, e que fez germinar um novo baobá, o Oliver Ricardo Chaves Silva. A presença diária de minha esposa ao meu lado, cuidando de mim e do ambiente familiar para que se tornasse meu espaço de estudos, escutando e compreendendo minhas inquietações, foi crucial para o êxito no percurso e para que eu conseguisse chegar até aqui. Espero ser para você no seu percurso de mestrado o que foste para mim no meu.

Já nosso filho-baobá é a pessoa que me dá forças, não canso de dizer que ele é meu super-herói. Obrigado imensamente por me oportunizar aprender a ser uma melhor pessoa a cada dia, ao me tornar o pai-baobá que você precisa que eu seja, por me fazer refletir acerca do racismo e do antirracismo como nunca consegui antes.

Ao ex-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores em Práticas Educativas (PPGFOPRED), o Prof. Dr. Witembergue Gomes Zapparoli, por estar

sempre de braços abertos para bem acolher-me/-nos e fazer com que o ambiente da universidade não nos seja hostil. À você todo o agradecimento por ter encabeçado a difícil tarefa, mas já conquistada, de fazer desse programa de pós-graduação em Educação o melhor do Brasil.

À atual coordenadora do PPGFOPRED, a Prof.^a Dra. Betania Oliveira Barroso, por ter a amorosidade a flor da pele e como filosofia de vida, por transparecer a humanização em seu fazer docente e em sua trajetória de vida, por ter abraçado com maestria o desafio de estar conduzindo nosso mestrado e nos manter numa excelência acadêmica não academicista, não nos vendo como números dentro de um contexto educacional, mas como seres humanos que somos, com falhas, exaustões, perrengues, fragilidades. Sou um aprendiz que contempla o seu posicionar no e com o mundo.

À minha querida orientadora, a Prof.^a Dra. Herli de Sousa Carvalho, que soube compreender minhas impaciências e devaneios de escrita. A liberdade criativa que me possibilitou foi crucial para que eu me construísse, durante esses dois anos, num pesquisador de fato, estudioso da educação antirracista. Da mesma forma, as parcerias de escrita, de falas e as orientações me conduziram a ocupar espaços muitas vezes negados aos negros e negras. Sou feliz por tê-la nessa trajetória como orientadora e, porque não, amiga.

Mais uma vez à Prof.^a Dra. Betania Oliveira Barroso, agora em conjunto com as Prof.^{as} Dra. Solange Aparecida do Nascimento e Francisca Melo Agapito e ao Prof. Dr. Francisco Antônio Nunes Neto, por aceitarem estar comigo nesse momento de partilha de aprendizagens. O meu encontro com vocês não é unicamente avaliativo, é um encontro de oportunidades para eu rever fundamentações, posicionamentos, perspectivas, até mesmo para que possa afirmar-me como estudioso da educação antirracista. Não tenho palavras que condensem minha gratidão por terem o trabalho de ler esta dissertação e tecer considerações. Espero que tenham me encontrado nas linhas e entrelinhas aqui grafadas.

Às e aos colegas de mestrado que partilharam comigo diversos momentos de aprendizagens e fizeram alargar minha visão de mundo ao defenderem seus objetos de pesquisa e partilharem vivências. Quero destacar aquelas e aqueles que, rompendo a fronteira do coleguismo, adentraram o campo da amizade, assim cito as amigas Leidiane de Souza Silva Pereira, Lizandra Sodré Sousa, Tatiara Barbosa e Tereza Sabina Souza Reis, e os amigos Adriano da Silva Borges, James Dean Alves Soares, José Ferreira Mendes Júnior e Natan Barros de Oliveira, pessoas que fizeram da trajetória do mestrado um momento de trocas de energias.

Às professoras, supervisor, gestora, secret ria, vigilantes, cozinheira e agentes de serviços gerais da escola que trabalho em Açailândia pela compreensão de minha pesquisa e

pelas palavras de incentivo que recebi quando expliquei meu projeto em reunião no dia 08 de novembro de 2021, e nos dias seguintes até hoje, bem como a toda a comunidade escolar que igualmente acolheu-me como pesquisador.

Às e aos responsáveis das 14 crianças que participaram das rodas de conversa, por permitirem que elas partilhassem comigo histórias e visões de mundo. Levo meu agradecimento às crianças também, por terem abraçado com tamanha responsabilidade o comungar pensamentos colocados em coletividade sem constrangimento e sem constranger, sem vocês eu não teria conseguido alcançar as reflexões formuladas nesta dissertação, não conseguiria alargar meu entendimento acerca da educação antirracista.

Ao grande amigo, de longas datas, Denys Rael Souza Ribeiro, por estar comigo, mesmo distante geograficamente, no processo de escrita. Para elucidar, quase toda a dissertação aqui apresentada foi feita à mão devido a alguns condicionantes de meu dia a dia que impossibilitavam estar com notebook, e por uma preferência particular, e foi esse meu amigo quem se ofereceu para digitar muito do meu material. Não sei como retribuir, senão agradecendo.

Ao grande amigo Fernando da Silva Costa, que me escutou nos momentos de devaneios e euforias, que soube respeitar essa etapa da minha vida, estar no mestrado, e ser paciente com o entusiasmo que eu tinha e tenho em falar da luta antirracista, se propondo colaborar com a formatação e digitação.

À Maria dos Reis Dias Rodrigues, Sônia Maria de Jesus da Conceição e, mais uma vez, à Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas e Inês de Jesus Silva, que mesmo diante da correria do dia a dia, se propuseram a ler material aqui apresentado e tecer observações que me levaram a refletir sobre minha escrita e posicionamento.

À toda luta negra que me possibilitou chegar até aqui e que permite me projetar à novos horizontes. Ser afro-brasileiro é sinônimo de resistência, e foi essa resistência fincada na ancestralidade africana que abriu as portas para que negras e negros, como eu, chegassem à Universidade e sonhassem com mais. Sou imensamente grato.

Porque os negros na África, alguns deles são servos dos portugueses e o racismo são pessoas que fica chamando os outros de macaco, de capelão, de negro, e isso é só discriminação. Por causa, o povo inventaram o Dia da Consciência Negra, e alguns meninos ficam me chamando de neguinho e de preto, e quando me chamaram disso eles me ofenderam. Eu fiquei triste. E que isso não aconteça como aconteceu comigo e que não aconteça com você. E que você tenha um ótimo dia. E, também no dia na guerra, muitos negros morreram na guerra. Feliz Dia da Consciência Negra.

(NASSOR, 2017)

O corpo negro carrega consigo a história de muitos povos. No corpo de cada um de nós, onde quer que estejamos, existem muitas histórias gravadas, que podem ser tanto de negação quanto de luta, de resistência, o que nos incumbe de uma grande responsabilidade, porque não é só a nossa história individual que estamos construindo.

(DEUS, 2020, p. 46)

RESUMO

Nome do autor: Fausto Ricardo Silva Sousa

Título do trabalho: Vivências do eu-baobá em educação antirracista numa escola pública municipal de Açailândia-Maranhão

Linha de pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares

A presente dissertação, “Vivências do eu-baobá em educação antirracista numa escola pública municipal de Açailândia-Maranhão”, é a materialização de uma trajetória de inquietações frente a realidade educacional brasileira hostilizante do corpo negro e de aprendizagens contra-hegemônicas afrodiáspóricas. Tendo por objeto a educação antirracista para além da visão disciplinar e trazendo o cotidiano escolar para a discussão, o trabalho se justifica pela situação-problema complexa da estrutura racista que dinamiza a sociedade brasileira, condicionando os espaços que a população afrodescendente pode ocupar, e pela compreensão de que o antirracismo, que categoriza a atuação do Movimento Negro, fundamenta os saberes de resistência africana e afro-brasileira e possibilita uma reestruturação educacional. Assim, compreender como o racismo está sendo enfrentado no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Açailândia–Maranhão é a inquietação que suleia minha construção. O objetivo que guia o estudo é “Analisar o enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar numa escola de Ensino Fundamental na cidade de Açailândia - Maranhão para a construção de uma educação antirracista” que nesta dissertação é um elemento articulado à luta contra-hegemônica do Movimento Negro, bem como “Escrevivenciar histórias do eu-baobá entrelaçadas com as relações étnico-raciais que coexistem em mim”; “Categorizar raça e racismo na contextualização da situação do negro na sociedade brasileira”; “Compreender discussões pertinentes na contextualização da educação antirracista”; e “Elaborar um caderno pedagógico com atividades necessárias a serem trabalhadas na educação antirracista”. Para tanto, Gomes (2005; 2010; 2017; 2020), Munanga (2020), Deus (2020), Moura (2019), Nascimento (2016), Silva (2011), Trindade (2005; 2009) e outras e outros intelectuais me conduziram na trajetória de aprendizagens que embasam o estudo no campo teórico-metodológico e das análises do ambiente escolar, bem como a construção de um caderno pedagógico que condensa propostas de atividades relevantes para desenvolver o potencial da educação antirracista. Na metodologia faço uso da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação e da Pesquisa-Ação dentro da abordagem qualitativa com foco em três rodas de conversas com 7 alunas e 7 alunos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Tal percurso me permitiu entender visões de mundo distintas e repensar a educação trabalhada. O estudo possibilita enriquecimento nas perspectivas pessoal, social, profissional e acadêmica por trazer questionamentos acerca das bases que direcionam o compromisso da educação escolar de maneira ampla, rompendo com as limitações disciplinares, ao mesmo tempo oportuniza reflexões embasadas numa *práxis* antirracista que está em construção. Para o momento considero que a expressão da luta antirracista no espaço escolar leva em consideração a reeducação das relações étnico-raciais em parceria com entidades do Movimento Negro de tal forma que a escola se posicione frente ao racismo ao passo que se compreende integrante da dialética regulação-emancipação e que está historicamente servindo à regulação, assim, a educação antirracista suscita um repensar as bases epistemológicas que conduzem o fazer educativo desenvolvido nas escolas, a formação docente e de todas e todos funcionários e que o racismo seja discutido no cotidiano escolar, possibilitando seu desvelamento e desconstrução, oportunizando mudanças de posturas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista. Racismo. Contra-hegemonia. Movimento Negro. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

Name of the author: Fausto Ricardo Silva Sousa

Paper title: Experiences of the me-baobab in anti-racist education in a municipal public school in Açailândia-Maranhão

Line of reaserch: Pluriculturality, Interculturality and Interdisciplinary Educational Practices

The present dissertation, “Experiences of the me-baobab in anti-racist education in a municipal public school in Açailândia-Maranhão”, it is the materialization of a trajectory of concerns facing the Brazilian educational reality hostile to the black body and of afro-diasporic counter-hegemonic learning. Having as object the anti-racist education beyond the disciplinary point of view and bringing the school routine to the discussion, the paper is justified by the complex problem-situation of the racist structure that dynamizes brazilian society, conditioning the spaces that the Afro-descendant population can occupy, and by the understanding that anti-racism, which categorizes the Black Movement's activities, underpins the African and Afro-brazilian knowledge of resistance and enables educational restructuring. Thus, understanding how racism is being dealt with in the daily life of an elementary school in the city of Açailândia-Maranhão is the concern that underlies my construction. The objective that guides the study is "To analyze the confrontation with racism in the school routine in an elementary school in the city of Açailândia - Maranhão for the construction of an Anti-racist Education" which in this dissertation is an element articulated to the counter-hegemonic struggle of the Black Movement, as well as “Writing/Living stories of the me-baobab intertwined with the ethnic-racial relations that coexist in me”; “Categorizing race and racism in the contextualization of the situation of black people in the brazilian society”; “Understanding relevant discussions in the context of Anti-racist Education”; and “To elaborate a pedagogical manual with necessary activities to be worked on in Anti-racist Education”. To this end, Gomes (2005; 2010; 2017; 2020), Munanga (2020), Deus (2020), Moura (2019), Nascimento (2016), Silva (2011), Trindade (2005; 2009) et al. and other intellectuals led me on the path of learning that give support to the study in the theoretical-methodological field and the analysis of the school environment, as well as the construction of a pedagogical notebook that condenses proposals for relevant activities to develop the potential of anti-racist education. In the methodology, I make use (Auto)biographical Research in Education and Research-Action within the qualitative approach focusing on three wheels of conversations with 7 boys and 13 girls, all students from a 4th year Elementary School class, this path allowed me to understand different worldviews and rethink education worked. The study enables enrichment in personal, social, professional, and academic perspectives by raising questions about the bases that direct the commitment of school education in a broad way, breaking with disciplinary limitations, at the same time providing opportunities for reflections based on an anti-racist praxis that is under construction. For the moment, I consider that the expression of the anti-racist struggle in the school space takes into account the re-education of ethnic-racial relations in partnerships with Black Movement entities in such a way that the school takes a stand against racism while understanding itself as an integral part of the dialectic regulation-emanicipation and which in historically serving regulation, thus, anti-racist education raises a rethinking of the epistemological bases that lead the educational practice developed in schools, the training of teachers and of all employees and that racism is discussed in the school routine, making it possible its unveiling and deconstruction, providing opportunities for changes in postures.

KEY WORDS: Anti-racist education. Racism. Counter-hegemony. Black Movement. Ethnic-Racial Relations

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCN	Centro de Cultura Negra
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Doença do coronavírus
CP	Conselho Pleno
DF	Distrito Federal
DIPE	Diálogos Interculturais e Práticas Educativas
DOU	Diário Oficial da União
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
dez.	Dezembro
ed.	Edição
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FACIMP	Faculdade de Imperatriz
FEUDUC	Fundação Educacional Duque de Caxias
GT	Grupo de Trabalho
HUUFMA	Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo
IPN	Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos
jan.	Janeiro
jul.	Julho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e outras manifestações de sexualidade
MA	Maranhão
mar.	Março
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MNU	Movimento Negro Unificado
nº	Número
NC	Negro Cosme
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
ONU	Organização das Nações Unidas
Org.	Organizador / Organizadora
Orgs.	Organizadores / Organizadoras
p.	Página
PA	Pará
PAA	Programa de Aceleração da Aprendizagem
PI	Piauí
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGER	Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontífice Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
SE	Sergipe
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
sem.	Semestre
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SP	São Paulo
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
set.	Setembro
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNEGRO	União de Negros pela Igualdade
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UPRI	Unidade Prisional de Ressocialização de Imperatriz
USP	Universidade de São Paulo
v.	Volume

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cidade de Açailândia	23
Figura 2 - Ilustração de mim	39
Figura 3 - Minha primeira família-floresta	43
Figura 4 - Fazendo-me pai no percurso do mestrado	56
Figura 5 - Minha segunda família-floresta	57
Figura 6 - Croqui da escola ambiente da pesquisa	116
Figura 7 – Foto do ambiente interno da escola com destaque às plantas	117
Figura 8 - Foto do ambiente interno da escola com destaque ao chão	118
Figura 9 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Zuri)	136
Figura 10 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Ayo)...	137
Figura 11 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Bintu)..	138
Figura 12 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Ayana).	139
Figura 13 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Amara)	140
Figura 14 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Dalji)...	141
Figura 15 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Adisa)..	142
Figura 16 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Danso).	143
Figura 17 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Erasto).	144
Figura 18 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Jafari)..	145
Figura 19 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Jawari).	146
Figura 20 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Aren)...	147
Figura 21 – Foto da “mandala” de palavras e frases	149
Figura 22 - Primeira carta à escola	160
Figura 23 - Segunda carta à escola	162
Figura 24 - Terceira carta à escola	166
Figura 25 - Quarta carta à escola	169
Figura 26 - Quinta carta à escola	171
Figura 27 - Composição da capa do livro	177

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUZINDO O PLANTAR DO BAOBÁ	16
CAPÍTULO 2 - ESCREVIVENCIANDO HISTÓRIAS DO EU-BAOBÁ ENTRELAÇADAS COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	35
2.1. Uma pequena floresta de baobás.....	38
2.2. O eu-baobá no percurso de escolarização	43
2.3. O eu-baobá no percurso de me constituir professor/educador	48
2.4. A ressignificação de meu mundo ao construir uma nova floresta e ver brotar um rebento baobá.....	55
CAPÍTULO 3 – DISCUSSÕES PARA O ENRAIZAMENTO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	59
3.1. Apontamentos históricos e conceituação de raça como categoria fundante	61
3.2. Racismo e mito da democracia racial	69
3.3. Antirracismo e educação antirracista	75
3.4. A legislação educacional antirracista.....	88
3.5. Educação antirracista no cotidiano escolar.....	99
CAPÍTULO 4 - NO CHÃO DA ESCOLA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PRECISA SER REGADA	110
4.1. Ambiente e colaboradores da pesquisa.....	113
4.2. Bases metodológicas das rodas de conversa	122
4.3. Compreendendo o racismo na primeira roda de conversa.....	126
4.4. Discutindo o posicionamento da escola na segunda roda de conversa	147
4.5. Construindo cartas à escola na terceira roda de conversa	158
4.6. No caminho dos baobás: caderno pedagógico para educação antirracista.....	175
O FLORESCER DAS CONSIDERAÇÕES	179
REFERÊNCIAS	187
ANEXO	192

CAPÍTULO 1 - INTRODUZINDO O PLANTAR DO BAOBÁ

A presente dissertação, intitulada “Vivências do eu-baobá em educação antirracista numa escola pública municipal de Açailândia-Maranhão”, é a culminância de um processo formativo junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Imperatriz, e de uma imersão em minha trajetória docente, de onde vem o olhar sensível para a educação antirracista como necessidade social, olhar que se potencializou em leituras e nas vivências da pesquisa. Desta forma, o trabalho que agora apresento é um entrelaço de mim com a coletividade que me cerca, com o reconhecimento de que a luta antirracista precisa ser ação, precisa ser a resistência inerente à realidade afro-brasileira.

Diante dessa constatação, introduzo meu estudo com a exposição e discussão de alguns elementos importantes para o posicionamento frente à temática do racismo e do antirracismo, sobretudo no ambiente escolar, considerando este como possibilidade de politização e de transformação da realidade racista que marca a sociedade brasileira, e conseqüentemente, a própria educação. Me proponho a discorrer, no presente capítulo acerca de minhas inquietações teórico-práticas e da busca por fazer da educação antirracista meu objeto de estudo.

O reconhecimento de que o Brasil é um país plural, de grande extensão territorial, dotado de diversidades, diferenças regionais, culturais e sociais é início de um processo de construção de consciência acerca da constituição da sociedade brasileira. Porém, é preciso ainda ter entendimento de nossa diversidade étnico-racial, reconhecendo que a sociedade é multirracial e abriga um grande contingente de descendentes de africanos desafrikanizados¹ pelo processo de escravização moderna, uma vez que a história nos mostra a existência de diferentes momentos e formas de escravização, mas a que estou me referindo no presente texto se relaciona a empreendida pelos europeus em relação aos indígenas brasileiros, às africanas e aos africanos e afrodescendentes, e em específico a escravização dos povos africanos ganha centralidade em minha abordagem.

É essa escravização que justifica o início de um novo processo de entendimento de que as populações negras não participaram e não participam dos mesmos processos sociais que as

¹ Faço uso do termo desafrikanizados, à luz da escrita de Munanga (2020), no livro “Negritude: usos e sentidos”. Não parto da ideia de aculturação, como se ao saírem de África as mulheres e homens que foram submetidos ao sistema de escravidão esquecessem a ancestralidade que lhes condizia à pisar no chão e agir com o mundo, como se suas culturas fossem apagadas. A ideia que trago com o termo é de que a saída da África não foi por opção, por vontade própria, mas foi uma diáspora forçada, assim, busco me remeter a brutal violência ocorrida que violou corpos e mentes, transformando realidades, mas que não foi suficiente para que a tradição africana fosse perdida no tempo.

populações não negras, de que os negros desafricanizados e os afrodescendentes brasileiros, mesmo participando ativamente na construção da história e cultura brasileira, mesmo sendo as mãos que edificaram o Brasil, são negados e negativados pela história “única” contada, são desprezados às esferas marginais da cultura nacional, e não participam em equidade das várias instâncias sociais, políticas e econômicas se comparados aos outros povos.

Embora a população negra tenha desenvolvido várias formas de resistência, de busca por dignidade, sofreu e sofre devido a manutenção do racismo, resumidamente compreendido como a crença na ideia de que existem raças inferiores e superiores. No Brasil o racismo configura-se como a soberania da raça branca sobre as demais: negras e indígenas. Por esse princípio, que se plastifica em ações, as histórias e culturas negras, que são africanas e afrodescendentes, são objetos de inferiorização e negatização, ou seja, não são contadas como ativamente participantes da construção da sociedade brasileira, mas quando reconhecidas são compreendidas como sinônimo de algo ruim.

Nilma Lino Gomes² postula tanto no livro “O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação” (2017), como no texto “Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões” (2010) que mesmo atualmente uma parcela significativa da população já reconheça a existência do racismo, ainda temos a atuação forte deste e do mito da democracia racial que impera sobre o imaginário coletivo e mascara as desigualdades étnico-raciais. O referido mito é tido como narrativa e ideologia que se transfigura em práticas, concebido na década de 1930, mas que vai se adaptando às mudanças sociais ao longo do tempo, propagando a não existência do racismo, de preconceitos e de discriminações raciais, e que, pelo contrário, nosso país é um paraíso étnico em que há igualdade de oportunidades à todas e todos, encobrando assim as profundas desigualdades existentes e os impactos do racismo na vida das populações negras.

Nesse sentido, de acordo com Gomes (2010), o Movimento Negro, como coletividade dos povos negros brasileiros, reconhecendo o cenário social, político, econômico e educacional que se instaurou no Brasil, e representando os anseios e demandas específicas da realidade afro-brasileira, mesmo fazendo parte de um contexto maior que é o dos movimentos sociais, comungando com estes algumas características, atua denunciando o racismo, as mazelas as quais negras e negros estão sujeitos, a invisibilidade das causas específicas que acometem a

² Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), militante negra, estudiosa das relações étnico-raciais. Doutora em Antropologia, foi a primeira reitora negra de uma universidade federal brasileira, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) (2013-2014). Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016).

população afrodescendente, enfim, figura-se como porta-voz de denúncias e reivindicações. Embora este movimento tenha alguns momentos específicos, é possível reconhecer, assim como aponta Gomes (2010; 2017), que a educação sempre foi vista por ele como espaço de construção, de ressignificação da história nacional.

Contudo, não basta que a escola, como ambiente da educação institucionalizada, seja sensível à diversidade e às especificidades étnico-raciais, é necessário que se mostre como instituição realmente democrática e que emane em suas ações um projeto de educação emancipatório, incluindo o debate acerca do racismo no seu cotidiano, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no currículo desenvolvido, objetivando a desconstrução do racismo. Em outras palavras, não é suficiente que a escola reconheça a diversidade étnico-racial e a existência do racismo, é preciso que valorize essa diversidade ao passo que enfrenta o racismo, desenvolva práticas com as quais a comunidade escolar possa compreender a realidade social negra e a estrutura racista da sociedade brasileira, de modo a possibilitar rupturas e transformações. Assim, o Movimento Negro clama por uma educação antirracista.

Destaco que por cotidiano da educação antirracista não trago somente às práticas educativas em relação aos conteúdos curriculares objetos do processo de aprendizagem. Se tratando da escola como objeto de estudo, cotidiano da educação antirracista é ver, além da forma como os conteúdos trazem a representação negra, a forma como se dá os relacionamentos e interações entre os vários sujeitos escolares à luz dos direcionamentos normativos e guiados por suas próprias compreensões da realidade. Assim sendo, permeia as formas relacionais de enfrentamento ao racismo no dia a dia escolar, extrapolando o fazer docente da sala de aula, mas não excluindo-o.

Nessa perspectiva, o estudo acerca da educação antirracista necessariamente vai se remeter a Lei nº 10.639/2003³ (BRASIL, 2013) que legitimou em âmbito nacional a obrigatoriedade dos estabelecimentos das redes pública e privada de educação básica até os cursos de formação de professores trabalharem a história e cultura africana e afro-brasileira comprometendo-se com a quebra de visões preconceituosas e racistas sobre a atuação negra na formação da sociedade brasileira.

Contudo, corre-se um sério risco de esvaziamento sociopolítico olhar a temática aqui levantada a partir da referida lei porque quando se amplia o olhar, vê-se o Movimento Social

³ Consciente da existência da Lei nº 11.645/2008, que institui o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, me remeto à Lei nº 10.639/2003 em maior intensidade no decorrer da escrita por reconhecer que o foco do estudo realizado centra especificamente à esta, uma vez que institui o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996.

Negro em sua amplitude atitudinal de organizar e sistematizar saberes e conhecimentos específicos produzidos pela população negra ao longo das experiências social, cultural, histórica, política e coletiva, podendo-se compreender esta lei e outros aparatos legais posteriores como frutos, conquistas e resultados de esforços que surgiram na luta contra-hegemônica negra.

Desta forma, se faz necessário, para discutir acerca da educação antirracista, reconhecer que a Lei nº 10.639/2003 é uma grande expressão de luta e conquista, mas também que a atuação do Movimento Negro é fundamental para não ocorrer uma infidelidade das lutas sociais ao ofertar destaque unicamente aos aparatos legais. Sendo assim, inicialmente é preciso reconhecer o Movimento Negro como produtor de conhecimentos oriundos de saberes práticos e de experiências reais. Contudo, de acordo com Gomes (2017), há uma grande dificuldade de os saberes produzidos pelos grupos não hegemônicos adentrarem os currículos escolares, as políticas públicas e os projetos educacionais, uma vez que a educação, agindo pela regulação da sociedade, não reconhece a existência desses saberes.

É necessário observar e estudar o Movimento Social Negro, que embora esteja nomeado no singular mostra-se heterogêneo em suas peculiaridades temporais e espaciais, para a partir de então poder compreender a importância social, político e educacional da história e cultura africana e afro-brasileira, da educação antirracista, para que seja foco da práxis educativa.

Nesse contexto, o âmbito educacional é reconhecido como um espaço e momento oportuno para a amplificação e construção de saberes referentes a quebra dos paradigmas eurocêntricos que ditam a racionalidade histórico-cultural brasileira. Sendo assim, é justificável que, a partir de 2003, com o Movimento Negro ganhando representatividade política, tenhamos como resultado de lutas emancipatórias longínquas e atuais a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a introdução em âmbito legislativo nacional da necessidade de uma educação antirracista que afirma-se em outros documentos legais.

Os referentes documentos oficiais servem para organizar a educação brasileira no que diz respeito a história e cultura africana e afro-brasileira e ao desenvolvimento da educação antirracista, contudo, do papel à realidade das salas de aula têm-se uma distância que muitas vezes impõe barreiras para que as escolas possam incluir de fato nas práticas pedagógicas cotidianas atividades que desconstruam a danosidade do racismo e do mito da democracia racial, que contemple as reivindicações históricas da população negra por uma educação de qualidade e que reconheça o valor da pluralidade étnico-racial brasileira e a riqueza cultural e histórica das áfricas existentes tanto no Continente Africano como no Brasil.

Kátia Evangelista Regis⁴, no texto “O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no Brasil e da história e cultura africana e local em Moçambique: desafios e possibilidades” (2015) argumenta que uma das barreiras apresentadas pelos sistemas de ensino para a instrumentalização da Lei nº 10.639/2003 é que o conteúdo relativo à história e cultura africana e afro-brasileira não consegue adentar o currículo praticado nas escolas de educação básica e nos cursos de formação docente. De acordo com a autora, isso se deve a uma má compreensão, em primeiro lugar da Lei e em segundo da atuação de professores e professoras e demais profissionais da educação. Contudo, na teorização de Zélia Amador de Deus⁵, no livro “Caminhos trilhados na luta antirracista” (2020), esse processo é traduzido a partir da força do racismo que impede que a reeducação das relações étnico-raciais se torne uma realidade objetiva nas escolas, não se tratando assim de má compreensões não fundamentadas, mas de uma negação ao trabalho que valorize a cultura e história africana e afro-brasileira fundamentada no racismo atuante na estruturação das relações sociais e da própria instituição escolar.

O racismo dentro da escola, desta forma, traduz-se na insistente argumentação de que a referida Lei propõe uma substituição dos conteúdos já ensinados. Porém, a proposta é que os conteúdos que já faziam parte dos currículos escolares sejam analisados para que se quebre a visão preconceituosa e racista com relação a atuação negra na história brasileira e que, além disso, sejam incluídos novos conteúdos, especificamente referentes a história e cultura africana e afro-brasileira, mas sem deixar de lado os demais, sem que se crie uma nova hegemonia dos conhecimentos escolares.

Com relação às professoras, aos professores e demais profissionais da educação, a atuação do racismo mostra-se na argumentação de que somente a disciplina de história deva trabalhar a temática. De acordo com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004) a reeducação das relações étnico-raciais deve permear todas as disciplinas e ações escolares, não contemplando somente datas comemorativas, mas ressignificando o saber escolar para que haja positivo desenvolvimento da perspectiva antirracista na educação. E,

⁴ Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP), Mestra e Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA, discutindo principalmente temas educacionais na área das relações étnico-raciais e currículo escolar.

⁵ Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestra em Estudo Literários pela UFMG, Doutora em Ciências Sociais pela UFPA. É Professora da UFPA, atriz e diretora de teatro. Foi vice-reitora da UFPA (1993-1997). Ativista do Movimento Negro, sendo co-fundadora do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA).

embora o mesmo documento aborde as disciplinas de história do Brasil, literatura e educação artística como ambientes férteis, não restringe a elas as modificações de postura, levando o chamamento à toda a rotina escolar, observando a relevância de incorporar as relações étnico-raciais e a história e cultura africana e afro-brasileira no PPP das instituições de tal maneira que o cotidiano escolar seja antirracista.

Além do baixo grau de instrumentalização do aparato legislativo antirracista, Regis (2015) ainda destaca dois outros fatores importantes: as secretarias de educação dos municípios e estados desenvolvem poucas ações alusivas às relações étnico-raciais e a inexistência de regulamentação das leis e da promoção das Diretrizes, de modo que ainda se tem muito a caminhar para que as escolas deixem, por um lado, de fazer ações pontuais e referentes a datas comemorativas, mas que não conseguem articular plenamente a promoção de boas relações étnico-raciais, e por outro lado, de ainda verem a história e cultura brasileira unilateralmente a partir das explicações e visões eurocêntricas. Nesse sentido, ainda há uma grande frente de luta contra-hegemônica para que o racismo na educação consiga ser violado por práticas que contemplem uma educação antirracista de fato.

De maneira geral, a resistência com relação a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas e nos cursos de formação docente, propondo uma ressignificação da visão acerca dos povos brasileiros, se dá pela carga preconceituosa e racista que precisa ser enfrentada pela própria educação, como argumentam Gomes (2010; 2017), Regis (2015) e Deus (2020). Nesse mesmo sentido, Eleonora Félix da Silva⁶, no texto “Por uma educação para as relações étnico-raciais: entre desafios e possibilidades” (2015), destaca a escola como ambiente de transformação, de mudanças de atitudes, de novas aprendizagens, de construção de humanidade, sendo assim espaço propício para minimizar e até eliminar os preconceitos e discriminações de todas as formas, sobretudo às étnico-raciais.

Contudo, partindo para a compreensão de Paulo Freire⁷, no livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educacional” (1996), compreendo esse processo como potencialidade, ou seja, caso a escola aceite o desafio e traga a realidade social de discentes ao encontro com os conhecimentos escolares, será agente de transformação, nesse caso, de desenvolvimento de educação antirracista; mas caso não dê vasão, não dê espaço para que as

⁶ Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Especialista em Historiografia e Ensino de História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Mestra em História pela UFCG. Professora das redes municipal e estadual do estado da Paraíba e formadora da Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela UFCG.

⁷ Patrono da Educação Brasileira, educador popular, graduado em direito pela Universidade de Recife, se dedicou à educação, formulando pensamentos e reflexões que embasam a pedagógica crítica.

experiências das alunas e dos alunos adentrem o ambiente escolar, e isso faz referência a toda a construção identitária brasileira, se torna agente de manutenção das estruturas, ou seja, de permanência de preconceitos e discriminações raciais.

Sendo assim, muito mais do que as barreiras apresentadas para que a educação escolar possa cumprir sua função de agente de transformações sociais, além de política, é preciso que atitudes de modificação da realidade preconceituosa e marginalizadora com relação a pluralidade cultural brasileira se tornem realidade. É necessário que a história e cultura africana e afro-brasileira adentre às escolas e cursos de formação docente de modo a ressignificar as práticas e compreensões, a quebrar com visões cristalizadas acerca da função social da população negra na história do Brasil, a propor relações étnico-raciais numa perspectiva qualitativa e positiva como transformação da realidade. Desta forma, dialogar em relação a educação antirracista é dar vazão a discussão das potencialidades e barreiras reais para a promoção de modificações qualitativas na educação brasileira, é reconhecer a necessidade de germinar mudanças significativas.

Frente à esse cenário, destaco que a pesquisa que culminou com a presente dissertação traz como problemática observações desenvolvidas na docência em educação básica. Apesar de me reconhecer identitariamente como negro, de ter tido experiências em que o racismo se mostrou atuante e de ter em meu eixo familiar uma discussão e preparação para reconhecer e combater o racismo, foi a partir de 2010, no fazer-me professor, observando os relatos, os olhares, ações e silêncios que a inquietação de compreender o cotidiano da educação antirracista nasceu, se tornou estudo e se materializou pesquisa frente ao PPGFOPRED.

O objeto de estudo levantado que sulcou⁸ a pesquisa firma-se na busca por conhecer a realidade educacional da rede municipal açailandense no que diz respeito ao desenvolvimento da educação antirracista tomando como ambiente de estudo uma escola específica. Desta forma, a pesquisa está vinculada a perspectiva intercultural da educação, em específico à área de estudo das Relações Étnico-Raciais e a Educação, estando respaldada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-HUUFMA) a partir do Parecer nº 5.446.209, constante em anexo.

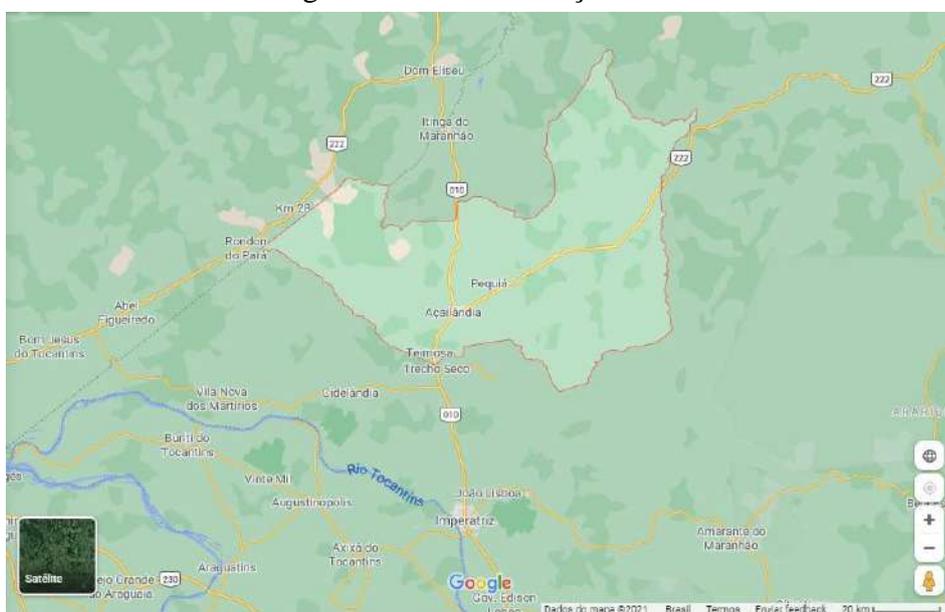
Assim, a cidade de Açailândia, local em que realizo a prática educativa como docente concursado, *lócus* da pesquisa, está situada na mesorregião do Oeste do Estado do Maranhão, estado pertencente a região nordeste brasileira. Açailândia é a oitava maior cidade do Maranhão

⁸ Adoto o termo sul em contrapartida ao termo norte, da mesma forma que o termo sulevar em contrapartida ao nortear. Compreendo que o estudo se firma na contra-hegemonia do pensamento eurocêntrico, pensamento do norte, surgindo assim dos anseios e demandas das populações subalternizadas que constroem as epistemologias do sul. Assim, ao fazer tal inversão estou me firmando num campo prático de atuação negra que busca quebrar com a hegemonia do pensamento eurocêntrico.

e importante polo industrial do Estado, contudo, não se trata de compreender o município somente por sua relevância regional e econômica, mas ao mesmo tempo de vê-lo como uma rede educacional aberta a investigações, propícia a questionamentos referentes ao dinamismo interno articulado com os direcionamentos legais. Assim, fazer da cidade de Açailândia um laboratório educacional, social, acadêmico e científico, e voltando-se especificamente ao estudo de como se efetiva a educação antirracista mostra-se como possibilidade para encorpar os estudos da temática, saindo das cidades maiores e vindo ao encontro de novas realidades.

Trago na Figura 1 a localização geográfica da cidade de Açailândia para melhor situá-la.

Figura 1 - Cidade de Açailândia



Fonte: *Google Maps* (2021)

A cidade de Açailândia, pelo censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possuía uma população de 104.047 habitantes, sendo 78.237 em área urbana e 25.810 em área rural. Embora eu não tenha conseguido a quantidade de habitantes por raça/cor, alguns números demarcam a desigualdade que a população afrodescendente açailandense vivencia. De acordo com o mesmo censo, a quantidade de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever, por autodeclaração de cor ou raça é a seguinte: amarela, 197 pessoas; branca, 2.496 pessoas; indígenas, 34 pessoas; parda, 8.262 pessoas; preta, 1.691 pessoas. Desta forma, dos 12.680 habitantes de Açailândia com idade igual ou superior a 15 anos e que não sabiam ler e escrever, em 2010, 9.953 formavam o grupo negro (pretos e pardos), isto significa uma porcentagem de aproximadamente 78,5%. A

situação educacional da população negra da cidade campo da pesquisa demonstra um tratamento desigual que precisa ser problematizado.

Essa desigualdade não fica somente no campo educacional. Ainda de acordo com o censo demográfico de 2010, o valor do rendimento mensal total nominal, por cor/raça, é tido da seguinte forma: amarela, R\$ 617,00; branca, R\$ 1.004,00; indígena, R\$ 559,00; parda, R\$ 678,00; preta, R\$ 656,00. Compreendendo que não devemos dissociar os campos como se fossem realidades paralelas, a dimensão econômica da população negra, muito inferior em relação a da população branca, reflete na escolarização, na permanência nas escolas, no rendimento escolar. Desta forma, por esses dois eixos de análise da desigualdade étnico-racial existente na cidade de Açailândia, é possível vislumbrar que a população afro-brasileira local enfrenta os processos genocidas evidenciados em outras realidades e que trazem como fundamento o racismo.

Nessa medida, tendo em vista a amplitude do estudo do antirracismo no ambiente escolar e para não faltar com os critérios necessários para compreender as informações coletadas durante o processo de pesquisa, e me remetendo agora ao percurso metodológico, utilizei de rodas de conversa com 7 alunas e 7 alunos que estudaram no ano de 2021 o 4º ano turma "B". Sendo assim, o estudo foi desenvolvido numa escola da rede municipal de educação situada no bairro Vila Ildemar, o mais populoso da cidade. A escola ambiente da pesquisa, que não nomearei para cumprir com um acordo firmado com a direção escolar, atua com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, tendo 5 salas de aula funcionando nos turnos matutino e vespertino, totalizando assim 10 turmas.

As rodas de conversa aconteceram nos meses de novembro e dezembro do ano de 2021 e tiveram como foco a fala discente oportunizando a partilha de suas experiências e visões de mundo, de modo que expressaram as compreensões acerca da temática racismo e de como o ambiente escolar pode colaborar para a transformação da realidade social brasileira, isto é, para que seja desenvolvida uma educação antirracista. No total foram três rodas de conversa, destas, duas seguiram predominantemente através da oralidade como forma de diálogo, e uma foi direcionada para a escrita de cartas à escola, em que as alunas e os alunos se dedicaram ao relato escrito sobre o que queriam comunicar à escola acerca da temática racismo/antirracismo, inspiração tirada do livro "Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis", de Paulo Freire (2015).

De maneira geral, o que se tem como propósito da pesquisa é analisar o desenvolvimento de uma educação antirracista nesse cenário, trazendo assim o que é colocado por autoras e autores que embasaram a pesquisa, tais como Nilma Lino Gomes (2005; 2010; 2017; 2020),

Kabengele Munanga (2020), Zélia Amador de Deus (2020), Clóvis Moura (2019), Abdias Nascimento (2016), Petronilha Beatriz Nascimento e Silva (2011), Azoilda Loretto da Trindade (2005; 2009), dentre outras pessoas que trabalham a história e cultura africana e afro-brasileira, o compromisso com o enfrentamento ao racismo e de que a educação antirracista precisa se fazer em situações cotidianas, indo além de eventos pontuais em datas comemorativas, por exemplo. Juntaram-se ainda alguns documentos oficiais para a discussão da temática, como a Lei nº 10.639/2003, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, o Parecer CNE/CP nº 03/2004, a Lei nº 11.645/2008, dentre outros textos que compõem o que denominamos de legislação educacional antirracista.

Nesse sentido, as perguntas que suleiam a pesquisa são: Como o racismo está sendo enfrentado no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Açailândia–Maranhão? Como estou escrevivenciando histórias do eu-baobá entrelaçadas com as relações étnico-raciais que coexistem em mim? De que forma as categorias raça e racismo interferem nas vivências negras na sociedade brasileira? Quais as discussões pertinentes na contextualização da educação antirracista? e, Quais atividades necessárias para elaborar um caderno pedagógico a ser trabalhado na educação antirracista?

Compreendo que as questões formuladas possibilitaram a apreensão do fenômeno objeto de estudo no entendimento de como o enfrentamento ao racismo é visto, praticado ou não, no contexto escolar e como se concretiza na rotina educacional, de modo que possamos ter uma educação antirracista. Além disso, tanto o campo quanto o estudo bibliográfico e documental, que se constituíram a partir das perguntas expostas, forneceram sul para a construção de material de apoio a professores e professoras, um caderno pedagógico.

Por tais apontamentos e tendo a educação antirracista como objeto de pesquisa, compreendo a necessidade de traçar objetivos de estudo para que a pesquisa seja capaz de cumprir com seu rigor científico e ao mesmo tempo tenha profundidade condizente com a temática trabalhada. Sendo assim, tive como pretensão de alcance os objetivos: Analisar o enfrentamento ao racismo no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Açailândia–Maranhão; Escrevivenciar histórias do eu-baobá entrelaçadas com as relações étnico-raciais que coexistem em mim; Categorizar raça e racismo na contextualização da situação do negro na sociedade brasileira; Compreender discussões pertinentes na contextualização da educação antirracista; e Elaborar um caderno pedagógico com atividades necessárias a serem trabalhadas na educação antirracista.

Desta forma, tendo a pesquisa delineada pelos objetivos citados, busquei desenvolver um estudo profundo que compreendesse o pensar e o fazer da educação antirracista e que, além

disso, servisse de material de apoio para professoras e professores, além de outros profissionais da educação, para que aprofundem seus conhecimentos trazendo assim modificações em suas práticas e, muito mais do que reconhecendo a existência do racismo, enfrentem-no em seus fazeres pedagógicos no cotidiano.

Para alcançar tais projeções, a presente dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro é o que compõe a presente exposição e que introduz meu estudo, em que apresento as razões que fundamentam minha conduta enquanto pesquisador da educação antirracista. No segundo, sob o título “Escrevivenciando histórias do eu-baobá entrelaçadas com as relações étnico-raciais”, percorro por minha história de vida, relatando e buscando refletir sobre fatos e acontecimentos que me levaram a tornar a educação antirracista o objeto deste estudo. Fazendo uso da categoria *escrevivência*, formulada por Conceição Evaristo, uma estudiosa, professora e escritora negra, vou compondo reflexões estruturais acerca da condição de homem negro e que se relacionam com minha história de vida, partindo de um questionamento ao tratamento dado ao baobá no livro “O pequeno príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry (2015), em que a árvore é tida como uma praga que deve ser arrancada do solo, e da ressignificação afrodiaspórica em relação a mesma árvore trazida por Rodrigo França (2020) no livro “O pequeno príncipe preto”, suscitando a ancestralidade e o pertencimento como aspectos da africanidade que são representados pelos baobás.

Assim, o termo baobá surge na dissertação como tentativa de compor uma sociopoética na escrita, mas acima de tudo como forma de relacionar em minha história de vida o pertencimento afro e as raízes fincadas na ancestralidade, tendo minha mãe-baobá como pessoa que personifica tais aspectos em minha trajetória. Da mesma forma que não me construo negro sozinho, não me construo pesquisador da educação antirracista no isolamento, sendo assim várias pessoas importantes para que tais construções acontecessem estão presentes no texto em quatro momentos: um que reflete minha formação familiar inicial, o segundo traz considerações sobre a minha escolarização, no terceiro são debatidas as interfaces da minha profissionalização docente, e no quarto momento reflito acerca da minha segunda formação familiar, e para finalizar o capítulo são apresentadas palavras conclusivas que me inserem nesse momento de escrita e de apresentação da dissertação.

O terceiro capítulo, intitulado “Discussões para o enraizamento da educação antirracista”, é composto por reflexões necessárias para a compreensão da realidade em relação à população negra e para o entendimento da educação antirracista como necessidade social urgente. Contudo, para alcançar tal proposta parto de África, do contato inicial entre os colonizadores europeus com africanas e africanos que tiveram violentamente suas vidas

violadas pelo processo de escravização do corpo negro. Nesse contexto, mecanismos de dominação foram suscitados para reprimir a reação negra, se moldando ao longo do tempo e expressando a ideologia da superioridade eurocêntrica, que foi construída desde o período colonial a partir de categorias relacionadas ao contato étnico-racial, e dentre elas trabalho no terceiro capítulo com três: raça, racismo e mito da democracia racial.

Partindo do debate acerca da categoria raça, trago a compreensão biológica, em que pondera a existência de raças humanas inferiores, a negra no caso, e superiores, e a compreensão política que rompe com a perspectiva biológica e ressignificar a raça para se relacionar a discussão em relação a realidade social afro-brasileira e a um pertencimento que se fundamenta na luta por transformações. Depois reflito sobre racismo que se mostra estrutural na sociedade brasileira, sendo assim determinante para divisão de classes, e sobre o mito da democracia racial, ideologia que prega a inexistência do racismo no Brasil, que é tido como um paraíso étnico, mas servindo de discurso reprodutor de práticas racistas. Em tais discussões e no desenvolvimento da compreensão no tocante a educação antirracista, o Movimento Negro é trabalhado como articulador da luta antirracista, possibilitando avanços substanciais nas relações étnico-raciais.

Em seguida parto para uma categorização do antirracismo, de modo a fundamentar toda a discussão no que concerne à necessidade por um novo modelo educacional que rompa com o eurocentrismo hegemônico. Compreendendo que a sociedade brasileira é estruturalmente racista, sendo uma ameaça às negras e aos negros, o antirracismo se mostra como categoria construída na trajetória de luta do Movimento Negro, sendo expressão de contra-hegemonia e de luta por emancipação⁹, não se limitando a ser denúncia da existência do racismo e a ser contra este, sobretudo buscando transformações sociais, a reestruturação da sociedade a partir da ruptura com o racismo e da construção de relações sociais pautadas numa verdadeira justiça social, trazendo de forma equânime os grupos étnico-raciais com suas culturas, histórias, saberes e expressões para um diálogo verdadeiramente intercultural.

Nesse sentido, visualizando no antirracismo a luta negra por transformações que se ramificam nas várias instâncias e instituições sociais, a educação antirracista surge como demanda negra por uma educação comprometida política e pedagogicamente com a

⁹ Trabalho com a categoria emancipação a partir da luta negra. Desta forma, como pontua Gomes (2017, p. 67), no contexto da luta negra, “trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência. A vivência da raça faz parte dos processos regulatórios de transgressão, libertação e emancipação vividos pelos africanos e seus descendentes”.

reestruturação das relações étnico-raciais. Para tanto, inicialmente há a necessidade de transformação de si e do sistema educacional que é marcadamente racista, dessa forma, suscitando um repensar as bases epistemológicas que sustentam o fazer educativo nas instituições escolares. Nesse pensamento, discuto a legislação antirracista não como maior expressão e fundamento para a construção do antirracismo no meio educacional, mas como conquista de espaços de poder político do Movimento Negro, sendo assim uma parte dos saberes contra-hegemônicos e que, igualmente à própria educação antirracista, possui bases fundantes na trajetória de luta negra. Por fim, trago o cotidiano escolar para discussão por compreender que a educação não se resume a sala de aula, assim, para a construção de uma educação antirracista se faz necessário romper com a limitada visão disciplinar que cerca a temática o que implica um olhar abrangente para o cotidiano.

O quarto capítulo, “No chão da escola a educação antirracista precisa ser regada”, está composto por uma breve explicitação acerca das metodologias que permitiram a inserção no espaço escolar e o tratamento deste como ambiente de pesquisa. Além disso, conduzindo as reflexões dos dados coletados na escola que acolheu a pesquisa, teço considerações sobre o PPP que vigorava na referida instituição durante o ano de 2021, que sinteticamente não reflete um compromisso institucional com a luta negra por ressignificação. Trago ponderações interpretativas sobre as rodas de conversas, que são trabalhadas como instrumento metodológico, pedagógico e de luta antirracista a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros e que foram realizadas com alunas e alunos de uma turma de 4º ano do ano de 2021, nos meses de novembro e dezembro de 2021. Para finalizar o capítulo, firmo considerações em relação ao caderno pedagógico que foi produzido como produto junto ao mestrado e sobretudo como apoio para a construção da educação antirracista.

Com o propósito de conhecer outras produções acadêmico-científicas e as múltiplas perspectivas pelas quais a educação antirracista é feita de objeto de estudo, trago um breve Estado da Arte de modo a compreendermos a partir de quais perspectivas a educação antirracista está sendo analisada nas pesquisas de mestrado e doutorado em Educação, servindo de suporte teórico para entender a perspectiva de escrita e abordagem do antirracismo educacional como integrantes de uma amplitude inerente à demanda negra pela transformação da educação e da sociedade.

De maneira geral, a escrita Estado da Arte se fundamenta na pesquisa de produções acerca de uma mesma temática e da análise dos elementos que compõem essas produções, sendo assim espaço para conhecer as diferentes formas como um mesmo objeto de estudo está

sendo investigado, dinamizando os estudos acadêmicos ao servir de material com abordagens que precisam de aprofundamento ou de um olhar mais sensível e analítico.

Recentemente, 2021, em colaboração com a professora Dra. Herli de Sousa Carvalho¹⁰, que tenho o privilégio de ter como orientadora no mestrado, produzimos um texto com essa mesma dinâmica, fazendo uso do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que, a partir da palavra-chave educação antirracista, analisamos quatro trabalhos que trazem o termo pesquisado de forma explícita no título, foram duas dissertações e duas teses (SOUSA; CARVALHO, 2021).

A primeira dissertação analisada foi escrita por João Raphael Ramos dos Santos (2019), intitulada “IPN: da criação às experiências de um curso de pós-graduação entre memória, educação antirracista e produção de saberes”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob orientação do professor doutor Amílcar Araújo Pereira. Nessa produção o autor, fazendo uso da história oral como metodologia investiga o percurso histórico da construção do Curso de Especialização em História e Cultura Africana(s) e Afro-Brasileira(s), promovido pelo Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN), e, em parceria com a Fundação Educacional Duque de Caxias (FEUDUC).

O ponto de análise da educação antirracista adotado na dissertação de Santos (2019) é o currículo compreendido como espaço de disputa, como ambiente de conflitos sociais e que se fazem educacionais. Nessa abordagem o currículo maciçamente praticado nas escolas é visto e desenvolvido por atuação do eurocentrismo agindo como mecanismo de exclusão e anulação da atuação negra na história do Brasil e invisibilidade de toda a carga racista que estrutura a sociedade brasileira. O desenvolvimento de uma educação que seja antirracista, nessa realidade, perpassa pela construção de um currículo antirracista que atenda aos direcionamentos e demandas das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, dentre outras normativas antirracistas.

O curso de pós-graduação *latu sensu* em História e Cultura Africana(s) e Afro-Brasileira(s) promovido pelo IPN é discutido na dissertação de Santos (2019) como espaço formativo dentro da perspectiva da educação antirracista que possibilita a compreensão desta a

¹⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestra em História Social pela Universidade Severino Sombra, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), UFMA, *campus* Imperatriz – MA. Membro do grupo de pesquisa Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE), estudando Comunidades Quilombolas, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dentre outros.

partir de um currículo que rompe com o eurocentrismo e que vai ao encontro das demandas sociais, históricas e culturais das populações negras, trazendo outras epistemologias para a educação a partir de um currículo antirracista.

A segunda dissertação analisada é intitulada “Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: Reflexões curriculares”, escrita por Francisco Thiago Silva (2013), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da professora doutora Lívia Freitas Fonseca Borges. O autor faz uso de materialismo histórico-dialético para compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais se faz presente nos currículos modelados por professores e professoras dos anos iniciais da educação pública do Distrito Federal, partindo da justificativa de que, passados 10 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, observa-se tanto a invisibilidade curricular da história e cultura africana e afro-brasileira como a redução da temática à ações isoladas em datas comemorativas.

Silva (2013) parte da análise dos currículos dos cursos de graduação em História e Pedagogia de várias Instituições de Educação Superior (IES) de modo a compreender como é o processo de incorporação da luta antirracista na formação docente nessas duas áreas. A partir de então, e de pesquisa junto os anos iniciais da Educação Básica do Distrito Federal, o autor traz considerações em três perspectivas: o currículo dos anos iniciais em referência à trajetória antirracista, a história de luta por escolarização dos povos afro-brasileiros, e a formação docente para a efetivação da educação antirracista.

Considero interessante destacar que no percurso da pesquisa, Silva (2013) evidencia a existência de dois tipos de currículos voltados para a temática. O primeiro é o currículo festivo em que a temática negra é trabalhada em datas específicas, ou até mesmo em ações menos esporádicas, mas não havendo um compromisso político-social de luta negra, e, não havendo a incorporação da necessidade de ressignificação da educação. O segundo é o currículo antirracista em que tem-se a proposta e conduta por uma educação emancipadora e transformadora comprometida com a trajetória da luta negra e com a reestruturação da sociedade a partir de uma educação crítica que rompa com o racismo e o eurocentrismo.

Já com relação às teses analisadas por nós (SOUSA; CARVALHO, 2021), a primeira traz o título “Tornar-se: literatura infantil e educação antirracista”, escrita por Sônia Regina Vinco (2019), apresenta ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com a orientação da professora doutora Mailsa Carla Pinto Passos. A proposta trazida pela autora é de que as práticas educativas de Literatura Infantil sejam espaços de luta contra o racismo, que haja um rompimento com o eurocentrismo que

marca a visão acerca do negro na literatura hegemônica, e sejam incorporadas literaturas comprometidas com a realidade social afro-brasileira.

Vinco (2019) traz algumas reflexões a respeito do cotidiano escolar, mas se aprofunda na análise do trabalho com a literatura nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, refletindo sobre a construção da identidade étnico-racial de crianças negras e não negras e sobre a atuação interventiva docente no trabalho com textos literários. Contudo, a construção teórica da autora se vincula a história e cultura negra discutindo sobre os processos histórico-sociais do Brasil ser estruturalmente racista e como a educação é absorvida por essa realidade, e como pode se vincular a luta antirracista, sendo que para ocorrer o enfrentamento ao racismo se faz necessário mergulhar na memória cultural afro-brasileira, e, nesse sentido, a literatura é vista como espaço de possibilidades para alcançar transformações à luz do antirracismo.

No trabalho de Vinco (2019) a utilização da Literatura Infantil para a promoção da educação antirracista extrapola a perspectiva de construção de identidades étnico-raciais críticas e traz possibilidade de ruptura com o racismo estrutural tanto da sociedade como da educação. Compreendendo que a literatura é um retrato escrito da realidade social, a autora destaca que o trabalho docente que exponha a realidade afro-brasileiras e a atuação do racismo, mas também que valorize e respeite a história e cultura africana e afro-brasileira, possibilita transformações sociais e educacionais e o desenvolvimento crítico de aprendizagens antirracistas.

O último trabalho por nós analisado (SOUSA; CARVALHO, 2021) foi escrito por Caroline Felipe Jango da Silva (2018), com o título “Extensão e diversidade étnico-racial no IFSP: caminhos para a construção de uma educação antirracista”, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob orientação da professora doutora Ângela Fátima Soligo. A educação antirracista neste trabalho é vista a partir das políticas públicas de ações afirmativas para a promoção da diversidade étnico-racial do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Para chegar na discussão acerca das ações afirmativas e da educação antirracista, Silva (2018) traz inicialmente uma reflexão do porquê que o racismo brasileiro é estrutural, trazendo para o debate a existência e atuação tanto do mito da democracia racial como da ideia de branqueamento. Desta forma, compreendendo a sociedade é possível compreender a educação, uma vez que, sendo o racismo estruturante da sociedade brasileira, também é da educação escolar, o que permite visualizar as políticas de ações afirmativas para a promoção da diversidade étnico-social como expressão de luta antirracista.

Observando o acesso ao IFSP de alunas negras e alunos negros por meio de ações afirmativas, a autora discute a necessidade de se praticar uma educação antirracista para que, além do acesso, seja promovida a permanência qualitativa da população negra na referida instituição, o que suscita a mudança de práticas educativas para que se tornem expressão da Lei nº 10.639/2003 e demais legislações educacionais antirracistas. Desta forma, a autora afirma que a permanência de alunas negras e alunos negros no IFSP passa necessariamente por um modelo de educação que valorize a história e cultura negra, que problematiza a realidade social das populações afro-brasileiras, que busque o rompimento com o racismo na educação e na sociedade.

Na apresentação escrita por Nilma Lino Gomes (2020) ao livro “Caminhos trilhados na luta antirracista”, de Zélia Amador de Deus (2020) algo me inquietou com relação a análise das produções até então apresentadas: nenhuma faz parte do eixo norte-nordeste. Na referida apresentação, Gomes (2020) destaca a necessidade de conhecermos as produções além do eixo sul-sudeste brasileiro. Sendo assim, e não satisfeito com a reescrita de análise de nosso texto de Estado da Arte (SOUSA; CARVALHO, 2021), decidi nordestear a educação antirracista. Para tanto, faço uso dos Anais publicados a partir das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) da região Nordeste, ocorridas em 2016, 2018 e 2020 utilizando como critério de seleção trabalhos apresentados ao GT-21, Grupo de Trabalho destinado as pesquisas em Educação e Relações Étnico-Raciais, e que tragam no título a categoria educação antirracista, e, nesse processo foram encontrados dois textos que serão brevemente analisados.

O trabalho intitulado “Sem SECADI e SEPPIR como caminhar para desenvolver uma educação antirracista? A experiência do GENEJEQUI na formação continuada em ERER” foi apresentado na XXV Reunião Científica Regional Nordeste da ANPED, ocorrido em 2020 na Universidade Federal da Bahia – UFBA, tendo Marcelo Siqueira de Jesus (2020) como autor. O Resumo expandido traz reflexões acerca de experiências extensionistas do GENEJEQUI (o autor não especifica o significado da sigla) na promoção de formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) à docentes da rede estadual de Educação Básica da região do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. Jesus (2020) parte do reconhecimento do trabalho da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no desenvolvimento de ações em prol de uma educação antirracista. Contudo, com o desmonte dessas secretarias a formação continuada para a promoção de uma educação antirracista fica governamentalmente

desarticulada. É nesse cenário que a formação promovida pelo GENEJEQUI é pensada, abrindo 40 vagas, tendo 26 inscrições, 16 desistências e, 10 cursistas concluintes.

Pensada a partir da formação continuada por meio da Pesquisa-Ação, a educação antirracista é vista no trabalho de Jesus (2020) como espaço de transformação da *práxis* docente, de forma que a escola se torne ambiente em que as diferenças étnico-raciais sejam respeitadas e, que, as manifestações racistas sejam combatidas socialmente. Por meio da integração entre as áreas do conhecimento, a educação antirracista é vista a partir da complexidade das desigualdades raciais no Brasil ao longo da história e na contemporaneidade, ou seja, a possibilidade de transformação promovida pela educação antirracista na realidade sócio-histórica brasileira.

Já o trabalho escrito por Clesivaldo da Silva (2020) também apresentado a XXV Reunião Científica Regional Nordeste da ANPED com o título “A educação étnico-racial na base nacional comum curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista”, discute a partir do entendimento de que a legislação educacional da década de 1990 possui um caráter conservador por não abarcar as demandas levantadas pela população negra, mas que a partir de 2003, com o início do governo do presidente Lula e a abertura política aos movimentos sociais, as políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais são incorporadas ao processo educacional. Contudo, na atualidade temos de um lado a obrigatoriedade de desenvolver uma educação antirracista expressa sobretudo pela Lei nº 10.639/2003, e, de outro lado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se torna o documento orientador na prática dos currículos da Educação Básica.

Silva (2020) traz a evidenciação de que a necessidade por desenvolver uma educação antirracista não está na obrigatoriedade legislativa advinda a partir da Lei nº 10.639/2003, mas sim por conta da realidade histórica brasileira de inferiorização das negras e dos negros que culmina na marginalização em todas as instâncias da sociedade, de modo que é no campo das políticas públicas que o autor desenvolve suas reflexões.

De maneira geral Silva (2020) interpreta que a educação antirracista não é contemplada pela BNCC. O que se tem no atual documento curricular nacional é a indicação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais em conteúdos disciplinares estabelecidos. A postura é de que não há a necessidade de reformulação educacional uma vez que as disciplinas possuem componentes que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira, sendo que as habilidades direcionadas não trazem em seu bojo nenhum conhecimento ou prática que efetivamente seja promotora de uma educação antirracista. A conclusão do autor é de que, ao privilegiar o atendimento as demandas das avaliações externos e a instrução docente, a BNCC não se volta

ao desenvolvimento de uma educação cidadã e comprometida com a transformação social, não se volta para a realidade negra, não se propõe a ser uma educação de fato antirracista.

A análise tanto das dissertações e teses como dos resumos expandidos nos mostra a pluralidade de perspectivas de análises da educação antirracista nos fazendo compreender que na vastidão de possibilidades o presente estudo traz a educação antirracista a partir do cotidiano escolar, se enquadrando como componente da diversidade necessária para compreender a dimensão holística do fenômeno antirracista na educação. Além disso, reafirmo o que pontuei noutro texto de Estado da Arte (SOUSA; CARVALHO, 2021), de que embora possam parecer poucos trabalhos que versem sobre a temática da educação antirracista, por estar trazendo seis a partir dos critérios de seleção, o que compreendo é que existe o uso recorrente do termo Educação das Relações Étnico-Raciais, dentre outras possibilidades.

Desta forma, os trabalhos analisados compõem uma pequena parte da vasta discussão elaborada acerca da educação comprometida com a transformação socioeducacional a partir dos saberes produzidos pela população negra, mas que nos servem de lampejo da relevância social da temática, de que meu trabalho não está sozinho e de que minha perspectiva se faz necessária para expandir os estudos subsequentes.

Contudo, compreendo também que os seis trabalhos que compõem o pequeno estado da arte que trago para localizar minha pesquisa em relação a demais produções não sintetizam a ampla literatura já existente tanto sobre a realidade social brasileira como especificamente da educação antirracista, que traz alguns nomes como Abdias Nascimento, Lélia González, Sueli Carneiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Marcus Vinicius Fonseca, Ana Célia da Silva, Muniz Sodré, Marco Aurélio de Oliveira Luz, Luís Paulo da Moita Lopes, Marlene Hernandez Leites, dentre outros, alguns tenho o prazer em dizer que fundamentam esta dissertação, e outros que ainda não tenho aprofundamento teórico e assim não posso referenciá-los em minhas discussões.

Por conseguinte, os pontos levantados no presente capítulo introdutório mostram sumariamente um percurso de minha abordagem de pesquisa acerca da educação antirracista, que está sendo analisada a partir da desconstrução da visão disciplinar. Ditas tais palavras, parto então para um diálogo em que eu, Fausto Ricardo Silva Sousa, apresento alguns aspectos de minha construção identitária negra e de como a educação antirracista se apresentou à mim como objeto de estudo, que, de antemão, afirmo, vai além disso, torna-se uma filosofia de atuação frente às demandas observadas em quase 12 anos de docência.

CAPÍTULO 2 - ESCRIVIVENCIANDO HISTÓRIAS DO EU-BAOBÁ ENTRELAÇADAS COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Onde queres revólver, sou coqueiro
E onde queres dinheiro, sou paixão
Onde queres descanso, sou desejo
E onde sou só desejo, queres não
E onde não queres nada, nada falta
E onde voas bem alta, eu sou o chão
E onde pisas o chão, minha alma salta
E ganha liberdade na amplidão.

(CAETANO VELOSO, 1984)

A música “O queres”, de Caetano Veloso¹¹ (1984), que trago um fragmento como epígrafe deste capítulo, demonstra, numa interpretação particular, a inconsistência entre as vontades alheias e o meu ser. No presente texto, a poesia musicalizada de Veloso (1984) ganha sentido na contradição que sou. Mesmo sendo fruto de uma sociedade que busca incessantemente me moldar, que eu atenda às suas vontades, teço atuações com o intuito de não me enquadrar em arquétipos pré-estabelecidos e que limitam minha potencialidade. Sou fruto de uma dialética social traduzida na regulação-emancipação, e diante de uma sociedade que me quer num padrão construído de normalidade, que aprisionaria a negritude que trago em mim, estou buscando ser quem sou, não somente para mim, mas para a coletividade que caminha comigo, no dia a dia e na ancestralidade.

Desta forma, com o objetivo de escrevivenciar como as relações étnico-raciais se apresentam na minha história de vida, parto para visitar algumas memórias que de alguma forma marcaram minha trajetória e colaboraram para que eu aqui chegasse. Convido para conhecerem um pouco de minha história de vida, compreenderem que a educação antirracista não se apresenta à mim somente como um objeto de estudo junto ao programa de mestrado, mas como um compromisso frente a realidade racista que marca a sociedade brasileira, como uma forma de ver o potencial transformador expresso por uma educação comprometida com a justiça social e como a humanização das relações sociais, de maneira ampla, e educacionais, de maneira específica.

As reflexões que aqui busco desenvolver têm por fundamento metodológico a escrita autobiográfica. De acordo com Carvalho, na tese “No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara – Maranhão”

¹¹ Músico, produtor, arranjador e escritor brasileiro, com uma carreira de mais de 50 anos. Consagrado nome da Música Popular Brasileira, com canções de grande valor intelectual e poético.

(2016, p. 55), “a autobiografia inova o jeito de escrever sobre si mesmo por razões advindas dos constantes questionamentos das escritas que se reconstituem pelas palavras carregadas de lembranças trazidas na grafia de signos”. Desta forma, a escrita autobiográfica se firma na busca de conexões entre o escrevente, suas vivências, e as conjunturas sociais almejando um processo autoformativo ao tratar com criticidade as próprias realidades.

Sendo um admirador e apreciador da literatura, no percurso do aflorar de minha identidade negra tive contato com algumas obras pertencentes a Literatura Afro-Brasileira, mas foi em 2020, no início da pandemia de COVID – 19 que mergulhei na escrita de uma autora que tenho admiração e que recomendo as obras para muitas pessoas de meu convívio: Conceição Evaristo. É com o estilo de escrita dessa autora que busco a base para reconstruir minhas memórias, a partir da categoria Escrevivência.

Marcelo de Jesus Oliveira¹² (2021, p. 43), ao fazer da categoria escrevivência seu objeto de estudo junto ao mestrado, afirma em sua dissertação, intitulada “Considerações teórico-conceituais inerentes à escrevivência evaristiana em Becos da memória (2017)”, que:

[...] o texto o qual recebe a nomeação escrevivência, para além de delinear traços da personalidade da autora ou do autor, nasce com um objetivo que ligeiramente o difere da autobiografia [...]. Na escrevivência, portanto, há uma tentativa consciente de revisitação e compreensão histórica dos fatos apresentados, contrariando, conseqüentemente, os discursos fascistas que escreveram a história dita oficial sob e a partir de derreamento de sangue negro e da subalternização de sujeitos minoritários, o que permite-nos afirmar com segurança que esta modalidade de escrita, emergida excepcionalmente pelo corpo, condição e a experiência de quem o faz, nasce imbricada na história e pela democratização e descolonização dela.

A partir da escrita do Oliveira (2021), compreendo que para além de um relato de acontecimentos e situações que vivenciei, me proponho a buscar os condicionantes sociais que se mostraram efetivos à minha condição de homem negro, empobrecido e periférico, numa sociedade marcada pelo racismo e elitismo, dentre outras características.

Sou consciente da perspectiva feminista negra que colabora à compreensão do que é a escrevivência, uma vez que no trabalho de Oliveira (2021) o que se observa nas falas de Conceição Evaristo, que foram extraídos de entrevistas concedidas, é a correlação do termo com a realidade das mulheres negras. Assim sendo, busco inspiração na escrevivência para mergulhar em mim e na sociedade em que vivo, não busco uma distorção metodológica dessa

¹² Açailandense graduado em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e doutorando em Letras: linguagens e representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

categoria, mas uma forma de pensar-me a partir das relações sociais numa sociedade marcada pelo racismo estrutural.

Quero pontuar que a escrivivência para mim é uma inspiração metodológica de escrita, e se faz ainda necessário pontuar mais uma especificidade acerca da composição do presente texto. No percurso de me construir professor, que vivencio a cada dia e que terá uma seção própria no capítulo, durante um determinado período, e influenciado pela midiatização da “literatura branca”, hegemônica, trabalhei maciçamente com o livro “O pequeno príncipe”, escrito por Antoine de Saint-Exupéry e publicado inicialmente no ano de 1943, recebendo várias edições e traduções, contudo, um elemento muito me inquietava nesse livro: o tratamento dado aos baobás. Uma das partes do livro mais significativa acerca desse tratamento é a seguinte:

De fato, no planeta do pequeno príncipe havia, como em todos ou outros planetas, ervas boas e más. Consequentemente, semente boas, de ervas boas; e sementes más, de ervas más. Mas as sementes são invisíveis. Elas dormem nas entranhas da terra até que uma cisme de despertar. Então ela se espreguiça e lança, timidamente, para o sol, um inofensivo galinho. Se for de roseira ou rabanete, podemos deixar que cresça à vontade. Mas quando percebemos que se trata de uma planta ruim, é preciso que arranquemos imediatamente. Ora, havia semente terríveis no planeta do pequeno príncipe... as sementes de baobá. O solo do planeta estava infestado. E quando não se descobre que aquela plantinha é um baobá, nunca mais a gente consegue se livrar dela, pois suas raízes penetram o planeta todo, atravancando-o. E, se o planeta for pequeno e os baobás, numerosos, o planeta acaba rachando (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 14-15).

O que pude observar é a compreensão de que os baobás são pragas, são maléficos e que precisam ser exterminados. Essa forma de enxergar essa grandiosa árvore é justificada no percurso do livro pelo tamanho do planeta do pequeno príncipe, contudo, isso não me parecia suficiente, e embora eu tenha tardado em buscar conhecer a realidade acerca de tal árvore, quando o fiz tive um impacto muito forte, pois, ela está totalmente vinculada à realidade negra, à ancestralidade africana. Nesse contexto, para as culturas africanas, os baobás representavam pertencimento, ancestralidade, firmeza e profundidade nas tradições. Essa perspectiva é evidenciada no livro “O pequeno príncipe preto”, escrito por Rodrigo França (2020).

Se no livro de Saint-Exupéry (2015) há uma busca por eliminar os baobás, no livro de França (2020), a busca é de espalhar os baobás por outros mundos. Na minha atual leitura, que busco ser crítica, vejo que ambos os livros retratam nossa realidade. No primeiro, a realidade que se mostra é a hegemônica, de tentativa infrutífera de apagamento das raízes africanas, da ancestralidade africana e da identidade afro-brasileira, de ver a nós, negras e negros, como pragas a serem eliminadas. Já no segundo livro a realidade que se mostra é a contra-hegemônica, de valorização da ancestralidade e identidade negra, de busca por um

pertencimento étnico-racial e pela difusão valorativa dos saberes. É por essa segunda realidade que estou aqui, escrevendo minha dissertação e buscando qualificação junto ao mestrado, mas é na primeira realidade que tive e tenho minha vivência que serão apresentadas e que justificam minhas inquietações.

É me referindo a ancestralidade que me guarda e que me trouxe até aqui, possibilitando que passasse a produzir conhecimento, e não somente reproduzir, que tomo a liberdade de trazer os baobás para meu texto, tanto nos títulos das seções como em momentos em que ousarei ensaiar uma escrita que vague nas palavras e suas representações. Os baobás são afrodiaspóricos, assim como a história afro-brasileira. Somos resistência!

Nesse sentido, trago para meu texto algumas pessoas cruciais para a construção de mim enquanto homem negro no/com o mundo e que me fizeram hoje ocupar o lugar de estudioso da educação antirracista. Nas memórias e relatos que serão apresentados, algumas pessoas personificam, para mim, o sentido de baobá na dimensão valorativa da cultura e história africana e afro-brasileira, são elas: minha mãe Inês de Jesus Silva, meus irmãos Franco Ricardo Silva Sousa e Flávio Ricardo Silva Sousa, minha esposa Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas, meu filho Oliver Ricardo Chaves Silva e algumas alunas e alguns alunos que tomo liberdade de apresentar posteriormente. Sem essas pessoas eu não seria quem sou e não estaria onde estou. Me considero um Baobá em desenvolvimento e que não está só.

Feitas estas ponderações, me dedico agora a tratar de meu ensaio de escrevivência, que está organizado em quatro seções. A sedimentação do texto se mostra como um recurso didático da escrita, em nada corresponde a separação de minhas experiências, pelo contrário, elas estiveram e estão entrelaçadas a partir de diferentes dimensões de relações sociais. Contudo, na busca por um diálogo mais profundo e comprometido, trago um texto em seções. Assim, o presente capítulo aborda quatro realidades que me trouxeram até aqui e são decisivas para a construção de minha identidade negra: a família, a escolarização, a profissionalização e me tornar pai. Após esses quatro momentos farei novas ponderações.

2.1. Uma pequena floresta de baobás

Dedico esse trabalho e todo o contexto que ele envolve à minha mãe, Inês. Toda vitória, toda luta, toda conquista a ela, sem meias palavras, sem tentar acrescentar retórica ao já dito. Ainda, decido aos meus irmãos, Franco e Fausto. Por muito tempo, fomos nós três e

minha mãe contra o mundo. Sem essa primeira união familiar nada seria possível.

(FLÁVIO RICARDO SILVA SOUSA, 2021)

Inicio essa seção por um texto que não é meu, mas que está intimamente relacionado ao meu ser social. O texto é de meu irmão Flávio Ricardo Silva Sousa (2021), escrito na dedicatória da monografia intitulada “Locke, Montesquieu e Rousseau: a construção ideológica do constitucionalismo moderno”, apresentada ao Curso de Direito na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz. O recorte que trago como epígrafe causou muita sensibilidade em nossa família por recordar, retratar, documentar, afirmar processos de resistência de quatro baobás que se mantiveram firmes e que tinham numa casa um lar de formação e discussão acerca de nosso pertencimento étnico-social e de classe social. Minha mãe foi e continua sendo nosso alicerce e nossa referência de visão de mundo, de posicionamento crítico, de entendimento do que é ser negro numa sociedade racista e o que é ser pobre numa sociedade capitalista. Eu e meus dois irmãos fomos e somos nutridos pela sabedoria de nossa mãe. Mas, antes de aprofundar em minhas relações familiares, devo me apresentar, para tanto, trago a Figura 2.

Figura 2 - Ilustração de mim



Fonte: Jawari (2021)

Esse sou eu, Fausto Ricardo Silva Sousa, um homem negro, que me reconheço como tal e que busco em minha negritude embasamento para me por com o mundo, desenhado pelas talentosas mãos artísticas do querido aluno/amigo Jawari (paz amorosa), estudante do 4º ano, turma “B”, turno vespertino, da escola em que trabalho 40 horas semanais na cidade de Açailândia - Maranhão. Esse desenho foi produzido no dia 19 de outubro de 2021, numa terça-feira. Após as aulas de matemática e de arte, faltando ainda 15 minutos para o término do horário de aula, as alunas e os alunos me pediram para fazerem desenhos livres, decidi aceitar a solicitação da turma e permiti, já que fazia muito tempo que não faziam tal atividade. E, no final da aula fui presenteado com esse desenho-registro de como sou visto.

Como geralmente faço ao me apresentar, suscito meu pertencimento geográfico dizendo que “sou nascido, crescido, criado e “adoecido” em Imperatriz-Maranhão”, nossa cidade natal, minha e de meus irmãos, e onde ainda residimos. Sou o terceiro filho que nasceu-brotou do ventre de Inês de Jesus Silva, mulher negra que sustentou com maestria um lar e conduziu os três filhos à compreensão crítica de nossa condição de homens negros e na condição de pobreza. Meu irmão mais velho é Franco Ricardo Silva Sousa, nascido em 15 de setembro de 1986, e meu segundo irmão é Flávio Ricardo Silva Sousa, nascido em 15 de janeiro de 1988, e para completar a tríade, nasci em 29 de maio de 1990.

Quando eu tinha 10 meses de nascido-brotado, meu pai abandonou o lar. As referências que faço a minha mãe não são somente por gratidão por tudo o que fez e deixou de fazer para ensinar pelo exemplo, pela vivência e não pelo discurso, mas também de reconhecimento e valorização de sua presença em nossas vidas, minha e de meus irmãos. Toda a base de consciência racial e de classe que tenho veio dela, dessa mulher preta que inspira a poética desse texto, que personifica o significado dos baobás que trago nessa dissertação. Assim, à ela faço referências, e não ao meu pai (que não dou o título de baobá) que se ausentou da terra fértil que chamo de lar.

Nesse e em outros sentidos minha história se entrelaça com as de inúmeras outras crianças negras que cresceram sem a figura paterna no dia a dia, que viram suas mães abrirem mão de se alimentar dignamente para que os filhos pudessem comer mais um pouco, que presenciaram as mães se triplicarem para sustentar financeiramente a casa, que viram suas casas serem constantemente assaltadas porque ali não morava um homem adulto que na visão difusa socialmente iria proteger a família. Não, essa história não é só minha, ela se replica em diferentes contextos. Contudo, preciso dizer, esses relatos fazem parte de mim. Alguns foram marcantes em minha vida como os vários assaltos que tivemos, e creio que por isso não abdiquei a oportunidade de comprar minha casa num condomínio fechado. Vivenciar a violência marcou

minhas memórias. Outras especificidades de minha trajetória somente tomei consciência quando adulto. Me lembro de minha mãe dizendo várias vezes que estava sem fome, que poderíamos comer, hoje compreendo que essa falta de fome não era falta de fome, mas um renunciar de si pelos filhos.

Talvez um ponto diferencie a mim e meus irmãos de muitas outras crianças negras que não cresceram com a figura paterna, nós tivemos momentos com nosso pai, passávamos algumas férias escolares na casa dele com a então nova esposa, com quem teve quatro filhos e posteriormente mais um filho com outra mulher. Recentemente, em abril de 2021, meus irmãos e eu fomos à Dom Eliseu, uma pequena cidade no estado do Pará, para convencermos nosso pai a fazer alguns exames, aparentemente podia estar com depressão, e foi num dueto/duelo de praticamente duas horas, em que ele e eu éramos os personagens e tínhamos meus irmãos, minha tia, meu primo e a atual companheira do meu pai como plateia, que expressei a razão porque estou citando-o aqui. Depois de ter me dito que eu não podia julgá-lo/condená-lo por ter se separado de minha mãe, eu disse: “eu dou graças a Deus por vocês terem se separado, porque eu não sei como seríamos e estaríamos se o senhor ainda vivesse conosco”. Essa é a razão por eu falar dele, não por sua presença, mas por sua ausência, que se tornou pedagógica e nos ensinou que nossa mãe era capaz de manter viva a pequena floresta de baobás, a nossa família.

Como essa ausência colabora para a construção de minha identidade racial? Em muito. A ausência de uma figura paterna machista e sem pertencimento étnico-racial potencializou a presença da mãe que exalava consciência étnica e que cercou o lar por uma atmosfera de fertilidade, mesmo rodeada pela terra desntrida de nosso bairro, em que se via a reprodução da marginalização negra. Estávamos vizinho de usuários de drogas e assaltantes, e se minha memória não falha, todos negros. Mas nossa pequena floresta era diferente, era criada e conduzida para não aceitar essa realidade. E foi por essa e outras que meu irmão Flávio Ricardo escreveu que éramos nós quatro contra o mundo.

Não posso deixar de pontuar que, além da literatura, a música sempre esteve muito presente em nosso lar, desde muito cedo comecei a ter contato com músicas de denúncia e de “revolta”. Assim, aprendi através das músicas acerca da ditadura militar, o que é ser pobre e nordestino no Brasil e, além de outras coisas, o que é racismo e qual a nossa situação de pessoas negras. Destaco, nesse sentido, a música “Racismo é burrice”, do rapper Gabriel, O Pensador¹³, que farei referência em outras partes dessa dissertação.

¹³ Rapper, compositor, escritor e empresário brasileiro. Autor do livro autobiográfico “Diário Noturno”, e dos livros infantis “Um Garoto Chamado Rorbeto” e “Meu Pequeno Rubro-Negro”.

A todo momento faço menção ao desenvolvimento da leitura de mundo tendo como eixo a divisão de classes sociais e o pertencimento étnico-racial, porque ambas são delimitadoras da forma como sou visto e interpretado na sociedade. Tomando como suporte a escrita de Clóvis Moura¹⁴, no livro “Sociologia do negro brasileiro” (2019), hoje compreendo academicamente o que minha mãe ensinou aos três filhos, que não há como dissociar classe social de raça na realidade brasileira. Ser negro é quase que sinônimo de ser pobre, isso porque a divisão de classes sociais no Brasil tem por base o racismo, a subjugação da população negra por uma compreensão de que existe uma raça superior e outra inferior resultando na dicotomia que promove a inferiorização social desta.

Assim sendo, no seio da pequena família-floresta de quatro baobás, o letramento racial era acompanhado do letramento de classe social. Nesse sentido, compreendo meu privilégio por ter no ambiente familiar uma base para ler o mundo e atuar nele. Para além disso, atuo com o mundo. Conforme aponta Gomes (2005), no texto “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”, crescer numa sociedade racista, como é o Brasil, condiciona a vivência negra, faz com que aprendamos a rejeitar o corpo negro, a cultura e a história afro-brasileira e passemos a valorizar o corpo, a cultura e a história branca da classe dominante.

A base de pertencimento étnico-racial fornecida aos meus irmãos e eu, por nossa mãe, foi singular, está em nossas memórias mais saudosas, contudo, não vivemos somente em nossa família-floresta. Lá vivenciamos uma labuta contínua para que compreendêssemos a nós mesmos como negros e em situação de pobreza, mas fora dali, o que tinha era uma sociedade racista que marginaliza e demoniza o corpo negro. Mesmo sendo privilegiado por crescer num lar que emanava contraversão, nunca estive imune ao racismo.

Não posso prosseguir em minhas reflexões sem apresentar essa família-floresta que tanto reflete a luta negra não somente por sobrevivência, mas por existência. Assim, na Figura 3, trago um registro atual de minha mãe, meus dois irmãos e eu.

¹⁴ Falecido em 2003, foi jornalista, sociólogo, escritor e pioneiro do ativismo negro, integrando o Movimento Negro Unificado (MNU) e a União de Negros Pela Igualdade (UNEGRO).

Figura 3 - Minha primeira família-floresta



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Da esquerda para a direita lhes apresento Flávio Ricardo Silva Sousa (34 anos), Inês de Jesus Silva (62 anos), Franco Ricardo Silva Sousa (35 anos) e eu, Fausto Ricardo Silva Sousa (31 anos). A foto foi feita no dia 08 de maio de 2022, no segundo domingo do mês, dia das mães. Como é de costume, nos reunimos para um almoço em comemoração à data e aproveitamos o cenário em um dos shoppings da cidade para registrar o momento. Muito mais do que rostos numa imagem, somos corpos no mundo, corpos que resistem e fazem germinar oportunidades de transformação de nós e de outras pessoas, cada um em seu eixo de atuação.

2.2. O eu-baobá no percurso de escolarização

Escrevivenciar acerca de meu processo de escolarização é em muito relatar a existência do racismo ambíguo que afirma-se na própria negação, como pontua Gomes (2005; 2010). A postura que marcou a conduta docente e escolar durante minha permanência discente na Educação Básica foi tanto da negação da existência do racismo como do silenciamento diante da situação histórico-social afro-brasileira.

Por tantas vezes escutei, depois de ser chamado ou de presenciar alguém ser chamado pejorativamente de preto ou negro, com tom de voz de repulsa, de nojo, de discriminação, que eu ou a outra pessoa deveria aceitar ser negro. Não era a prática racista a culpada ou a ofensiva, mas o fato de eu ser negro e me afetar com a forma como era tratado. Meu pertencimento racial

não me dava o direito de reivindicar respeito, de procurar intervenção para a mudança de uma realidade. Não, eu não tinha esse direito.

Ser o negro era sinônimo de não ser o bonito, de não ser arrumado e de ser o fedorento. Sim, passei por isso em minha escolarização básica assim como muitas outras alunas negras e alunos negros passaram e infelizmente ainda hoje passam, mostrando como a estrutura racista afirma-se e propaga-se na “invisibilidade” escancarada do racismo. Como resposta a essa situação, a invisibilidade também se apresentou a mim como um recurso, mas como um recurso de sobrevivência, de poder estar no ambiente escolar a ser hostilizado em menor quantidade. Assim, a timidez, a baixa autoestima e a insegurança se tornaram marcadores de minha personalidade e que ainda atuam em minha existência.

Com relação ao silenciamento acerca da situação histórico-social negra, trago uma breve explicitação de como os conhecimentos curriculares praticados em sala de aula não se filiavam a uma luta antirracista, já que, pelo evidenciado, o cotidiano escolar também não se comunicava com tal luta. Tanto antes como depois da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre a cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas de Educação Básica públicas e privadas a partir de uma postura contra-hegemônica, rompendo com o eurocentrismo, não houveram práticas docentes que demonstravam uma releitura negra da história brasileira e do conhecimento escolar. Pelo contrário, fui ensinado a valorizar a atuação da Princesa Isabel na libertação dos escravizados, que meus antepassados foram escravos e não escravizados, que somos todos iguais e que assim devemos nos comportar, que a história brasileira passa pela Europa, mas não pela África, enfim, que é natural, e não social e política a situação da população negra brasileira.

Se por um lado eu vivenciava uma educação escolar marcada pelo racismo camuflado, por outro era educado em meu lar a não aceitar a marginalização negra e a ser crítico diante da realidade racista. Desta forma, na confluência desses dois modelos de educação, dessas duas formas de ler o mundo, eu era formado cidadão. E mesmo que não pudesse me esquivar ao racismo, sabia de sua existência e sabia que iria sofrer suas consequências. E sofri, mas não sucumbi, fui resistência mesmo antes de saber o que isso significava.

Em 2008 iniciei minha primeira graduação, comecei a cursar Pedagogia na Faculdade de Imperatriz (FACIMP). Antes de mim, meus irmãos também adentraram em cursos superiores, Franco no curso de Pedagogia em 2005, e Flávio no curso de Farmácia em 2006, todos nós através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), um dos programas governamentais que concretiza a política de acesso à Educação Superior para populações que tiveram historicamente esse direito negado, dentre elas a população negra. Assim, os irmãos

cursaram cada um o primeiro curso superior com bolsa de estudos paga pelo governo federal durante a primeira e segunda gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que desde o processo eleitoral de 2002 se mostrou aberto as reivindicações dos movimentos sociais, dentre eles, o Movimento Negro.

Antes de escrevivenciar acerca das memórias durante a graduação em Pedagogia, gostaria de pedir licença para desviar um pouco a atenção de como as relações étnicas-raciais se apresentam em minha história de vida para relatar algo que me marcou. Ao reencontrar minha antiga professora de geografia de parte das Séries Finais do Ensino Fundamental e do 1º Ano do Ensino Médio, ao relatar que estava cursando Pedagogia, escutei: “você está jogando inteligência fora”. Essa frase me marcou profundamente por representar a desvalorização social que uma licenciatura possui, que a formação para docência recebe, mesmo eu sabendo que uma pedagoga ou um pedagogo não necessariamente se torna professora ou professor ou até mesmo vá trabalhar na educação. A forma como a sociedade nos leva a pensar os cursos de licenciatura é definida pela hierarquização dos cursos superiores. Desta forma, jogar minha inteligência fora ao fazer o curso de Pedagogia significa dizer que tal curso, assim como outras licenciaturas, é de menor prestígio, é reservado para quem não possui condições intelectuais para cursar uma formação de bacharelado. Trago esse episódio comigo como uma marca de luta, de minha luta diária pela valorização de minha formação profissional.

Mas, voltando ao fio condutor desse momento, preciso considerar que estar em uma instituição privada como bolsista negro e num curso de baixo privilégio social não foi fácil. Assim, tal qual ocorreu em minha escolarização na Educação Básica, o curso de Pedagogia também foi marcado pelo silenciamento diante da situação das negras e dos negros e da forma como o conhecimento científico fazia a manutenção da naturalização desse cenário social, vivenciei um racismo ambíguo institucional. Se em 2003 a Lei nº 10.639 já sinalizava a necessidade de uma releitura contra-hegemônica acerca da história brasileira e africana e das contribuições negra para o desenvolvimento do Brasil e, em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana firmavam a formação docente como pilar para alcançar a efetivação da demanda negra condensada na lei acima citada, isso significa que antes de eu iniciar a graduação em Pedagogia já tínhamos documentação que trazia de forma explícita a necessidade de reformular os currículos das licenciaturas almejando uma conduta contra-hegemônica.

Mais uma vez entendo que esta realidade não é somente minha, não foi isolada, pois como aponta Gomes (2010, p. 103-104)

Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores(as) negros(as). A implementação da lei 10.639/03 também encontra os cursos de formação de professores em nível superior com pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática racial e, muitas vezes, é permeada pela resistência a sua própria inserção nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura.

A crítica da autora circunda uma explicação difundida socialmente para a implementação da Lei nº 10.639/2003, o imaginário de que a responsabilidade em praticar a Educação das Relações Étnico-Raciais é de quem se identifica politicamente com a luta e de docentes negras e negros. Essa visão rasa, além de ser equivocada, é expressão de um racismo invisível que não se escancara, mas que atua para limitar e condicionar a realidade negra. Foi nesse contexto que me graduei em Pedagogia, num contexto em que mesmo tendo cursado a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, no 7º período, a luta antirracista não era identidade do curso, não houve preparação docente para o enfrentamento subversivo da realidade racista que se apresentava no ambiente escolar. Minha leitura é de que a presença de tal disciplina no currículo do curso se mostra como uma adaptação à demanda expressa nas Diretrizes Curriculares e demais documentos que firmam a temática, mas não uma reformulação da proposta do curso para formar profissionais num novo paradigma, numa nova proposta educacional.

Tendo terminado as disciplinas e defendido a monografia no último semestre de 2011, coleei grau em 2012, e no segundo semestre do mesmo ano iniciei uma nova graduação no curso de Ciências Humanas com habilitação em Sociologia, na UFMA, Campus Imperatriz. Uma nova realidade se apresentava a mim e possibilitaria um desenvolvimento identitário a partir de algumas confluências. O momento em que passei cursando essa segunda graduação foi de inquietação vinda de meu ambiente de trabalho, criando uma demanda que foi em parte sanada por essa nova trajetória formativa.

Como aponta Gomes (2005; 2020) é na coletividade que se constroem as identidades, é no contato com pessoas que vivenciam a identidade negra que há a possibilidade da própria identidade negra ser aprendida. Por essa explicação compreendo a necessidade de o ambiente escolar ser expressão da diversidade para possibilitar que as várias identidades se expressem e se (re)construam. Entendo que para o presente momento essa é uma grande diferença entre a UFMA, campus Imperatriz, e as demais instituições educativas que frequentei no percurso da escolarização, eu visualizava a força da diversidade que não estava somente em uma disciplina para cumprir uma determinação política, mas que estava no cotidiano, na vivência, na sociabilidade. Eu via na UFMA não uma floresta de baobás, mas uma floresta constituída por

árvores de diferentes origens. Pude então me desvencilhar da camuflagem de invisibilidade que carregava comigo e pude potencializar minha identidade negra que havia sido gestada ainda no seio familiar-florestal.

O meu corpo passou a expressar a africanidade que residia/reside em mim. Contudo, esse movimento não pode ser relacionado somente à escolarização na UFMA, Campus Imperatriz, compreendo que a instituição ainda precisa caminhar muito para instrumentalizar com potência a reeducação das relações étnico-raciais para além das licenciaturas. Como já afirmei, a confluência de várias situações foi determinante para a expressividade da negritude que caracteriza meu ser. Se por um lado a força de minha família-floresta, expressa na existência de minha mãe, marcava a germinação de meu pertencimento étnico-racial, por outro lado a quebra com o ciclo da escolarização marcada pela hegemonia “branca”, que via na diversidade um prejuízo para a educação e um problema a ser solucionado (CANDAU, 2012), deu vazão ao meu pertencimento afro-brasileiro sem sanção nos processos de sociabilidade. Porém um terceiro lado também foi crucial, as expressões profissionais. Foi este terceiro lado que me impulsionou a não ter o lapidar étnico-racial como uma necessidade unicamente pessoal, mas também coletiva e na realidade da educação escolar. Esses três lados foram fertilizados por minha maturidade de não ser mais criança nem adolescente, mas um adulto que traz consigo uma bagagem que precisava florescer, se mostrar e emergir das entranhas racistas da sociedade.

Minhas experiências profissionais, o terceiro lado da confluência para o florescer de minha identidade negra, foi a base para minha monografia apresentada ao curso de Ciências Humanas, em 2020. Não irei escrevivenciar acerca do divisor de águas para o olhar diferenciado à Educação das Relações Étnico-Raciais agora, irei me remeter no próximo tópico. Mas com relação ao meu segundo trabalho monográfico devo pontuar, iniciei em 2016 a pesquisar acerca do movimento de malabarismo de rua na cidade de Imperatriz - Maranhão, a partir das teorias da Sociologia Urbana, mas em 2017, em uma atividade na turma de 3º ano que eu lecionava no turno matutino em uma escola da rede municipal de educação de Imperatriz, especificamente no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, resolvi mudar de objeto de pesquisa, resolvi fazer de minha inquietação a área de estudo e de compromisso docente.

A partir do segundo semestre de 2018 e durante todo o ano de 2019 mesmo estando na reta final da segunda graduação, “nos finalmente” como minha família-floresta costuma dizer, me distanciei do estudo universitário para me dedicar a uma nova realidade trabalhista. Em 2019 voltei à UFMA Campus Imperatriz para cursar as poucas disciplinas que faltava e em dezembro defendi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob o título “Entre possibilidades e entraves: um olhar acerca do ensino de história e cultura africana e afro-

brasileira à luz de teorias e práticas”, tendo o professor Salvador Tavares de Moura como orientador, um amigo que nas disciplinas de História da África e de Identidade e Gênero nas Religiões de Matrizes Africanas, especificamente, mas não somente nelas, conduziu a turma à aprendizagens que compreendo como decoloniais.

O estudo desenvolvido no TCC do curso de Ciências Humanas se tornou pré-projeto de pesquisa submetido a segunda turma do PPGFOPRED, na linha 2: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares, da UFMA, Campus Imperatriz. Tive a grande felicidade de ser selecionado para cursar o Mestrado e dar prosseguimento a pesquisa na área da Educação e Relações Étnico-Raciais, agora tendo a professora Herli de Sousa Carvalho como orientadora. Contudo, se faz necessário afirmar que a presente dissertação é resultante do processo de pesquisa e produção de conhecimento que se iniciou na inquietação de 2017 no âmbito do me constituir professor/educador. Agora me dedicarei a escrevivenciar acerca das experiências docentes e explicitar a inquietação que fundamenta minha produção.

2.3. O eu-baobá no percurso de me constituir professor/educador

No ano de 2010, ainda estudante do 5º período de Pedagogia, iniciei a ministrar aulas numa escola da rede pública municipal de Imperatriz tendo assumido a vaga através do processo seletivo para admissão temporária de professor. Comecei assim o percurso de me constituir professor/educador a partir de exercícios profissionais. Minha primeira experiência docente foi numa turma do Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA), numa escola municipalizada no bairro Parque São José, bairro que abrigou os primeiros crescimentos de meus irmãos e meus sob a proteção-sombra de uma consistente mãe. Sim, principiei a lecionar numa escola no bairro onde cresci.

O PAA foi um programa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que sumariamente se definia pelo remanejamento de crianças das turmas 3º, 4º e 5º anos que estivessem em defasagem idade-série e que não apresentassem desenvolvimento condizente com a série em que estavam para uma turma em que seriam trabalhadas práticas docentes com o objetivo de potencializar as aprendizagens de letramento e alfabetizações. Minha mãe foi designada para coordenar esse programa e eu, iniciante na carreira docente, estava inserido numa realidade muito complicada para o meu curto repertório de práticas educativas. Mas, foi graças a essa realidade inicial e as formações que tínhamos, uma vez que professoras e professores do programa a cada 15 dias nos reuníamos para socializarmos experiências e estudarmos em coletividade, que aprendi que na profissão docente nosso olhar precisa ser atento

a todas e todos, contudo, carece ser mais apurado para aquelas e aqueles que mais necessitam da escola como espaço de liberdade. Foi ali naquela escola, em 2010, que compreendi a educação como uma prática social.

Me uno ao pensar de Paulo Freire (2015) no livro “Educação como prática de liberdade” em que o autor traz subsídios para que pensemos a educação não como forma de domesticação do ser humano, mas como ambiente do florescer, da nutrição das possibilidades que me cercam e das que busco. Desta forma, o entendimento de que a educação é uma prática social se apresentou a mim, na trajetória de minha construção ainda em vigência de ser docente, como um chamamento à ação, à uma ação embasada.

Porém, talvez por ingenuidade, por imaturidade ou mesmo por estar influenciado pela sociedade racista que nos ensinava que o fracasso é individual e dissociado de questões raciais, não percebia, na época, que a esmagadora maioria das alunas e dos alunos da turma eram negras e negros, compreendia que haviam “falhado”, e não conseguia enxergar a relação entre o fracasso escolar e a cor da pele daquelas crianças. Assim, mesmo tendo minha mãe como coordenadora, na sala de aula eu esquecia da base crítica que me forneceu e lecionava sem considerar a “raça” daquelas crianças como elemento que limitava e condicionava a escolarização delas, porém, tive êxito ao final do ano, se levar em consideração as aprendizagens de alfabetizações e letramentos.

Em 2012 fiz um novo seletivo da SEMED de Imperatriz - MA e, passando fui trabalhar numa escola municipalizada no bairro Parque Sanharol. Nessa nova experiência docente eu já estava graduado em Pedagogia, o que supostamente me subsidiava capacidade e habilidade para lecionar na turma de 3º ano na qual fui lotado. De maneira geral, fui condizente com as demandas curriculares da turma e com o que se espera de aprendizagens para o ano escolar, mas eu ainda não havia florido, não estava maduro suficiente para compreender que minhas práticas atendiam a um sistema educacional que é marcado pela negação da diversidade, inclusive da étnico-racial. Desta forma, vejo que as amarras sociais ainda era muito ativas em mim e eficazes no meu fazer docente em sala de aula.

Findado o ano de 2012, só retornei à docência em 2015, através de dois seletivos municipais. No primeiro seletivo, para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fui lotado numa escola no bairro Centro Novo, zona rural do município de Imperatriz, a 11km de minha casa, trabalhando no turno matutino. No segundo seletivo, para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), fui lotado, por escolha, na extensão que funcionava na Unidade Prisional de Ressocialização de Imperatriz (UPRI) de uma escola municipal, atuando no turno vespertino, e a noite estudava a graduação em Ciências Humanas com habilitação em

Sociologia. Para o contexto do objetivo que suleia o presente texto, o ano de 2015 foi determinante para introduzir a inquietação que culmina no dia 20 de novembro de 2017 com a decisão de trazer a Educação das Relações Étnico-Raciais como objeto de estudo, inicialmente para que eu melhorasse minhas práticas em sala de aula, depois como objeto de estudo monográfico e, novamente junto ao mestrado.

Irei primeiramente escrevivenciar um pouco acerca da experiência como docente na UPRI. Tendo iniciado a trabalhar no ambiente prisional em 2015, através do seletivo municipal, permaneci como professor lá até fevereiro de 2017, sendo que a partir de 2016, com o término do contrato municipal, passei num seletivo estadual e permaneci docente no mesmo contexto, uma vez que na referida extensão haviam professoras e professores tanto do município como do estado. O ambiente prisional se apresentava a mim como pesado, com uma atmosfera que trazia uma degradação da humanidade, e, conseqüentemente, da sanidade de quem ali permanecia. Trabalhei como professor alfabetizador e busquei em Paulo Freire, nas palavras geradoras sobretudo, suporte teórico-metodológico para ressignificar minhas práticas, pois tinha consciência de que o trabalho na EJA era totalmente diferente do trabalho no Ensino Fundamental com crianças.

Com relação a construção de minha identidade negra, o período que estive professor na UPRI me levou a questionar a cor do crime, me fez refletir do porquê que a maioria esmagadora dos presidiários eram negros e pobres, e por conseguinte a marginalização e criminalização da pele negra saltava aos olhos naquele ambiente. Nesse período me aproximei da música “A carne”, na interpretação de Elza Soares¹⁵ (2002), que, das várias realidades traduzidas na letra, reitero que “A carne mais barata do mercado é a carne negra; Que vai de graça pro presídio e para debaixo do plástico; E vai de graça pro subemprego e pros hospitais psiquiátricos; A carne mais barata do mercado é a carne negra”.

A revolta que embasa o fragmento da música citada me encanta, não somente por sua beleza poética, mas sobretudo por suas implicações sociais. A compreensão do não-valor do corpo negro estava materializada na minha frente durante o período que lecionei aos apenados. Perceber que a grande maioria das pessoas que estavam ali encarceradas eram negras e não alfabetizadas me assustou e eu não estava preparado para tal realidade. Eu estava preocupado com uma pequena parte do problema, com a forma como a educação escolar era dinamizada, mas ainda não estava suficientemente embasado para o choque de realidade que depois compreendi ao ler as obras de Munanga (2020) e Moura (2019).

¹⁵ Cantora, compositora e puxadora de samba-enredo. Reconhecida nacionalmente por sua trajetória de vida e por sua força ao cantar. Faleceu em 2022, aos 91 anos.

Nesse contexto, e como já afirmado, na confluência de realidades que me fazem um baobá, não pude ser inocente e achar que aquela era algo natural. Não! Não era e nunca será, pelo contrário, tal situação faz parte da plasticidade do movimento de desenvolvimento social brasileiro que tem por base a cor da pele como mecanismo de estruturação das classes sociais (MOURA, 2019) e da estratégia que vem se resignificando desde o período colonial de difundir o preto/negro como algo ruim e demonizado, assim como a cultura e história africana e afro-brasileira, ao mesmo tempo que afirma o branco, a tradição europeia, que está viva em nosso pensamento como correta e boa (MUNANGA, 2020).

Assim, de maneira geral, a realidade vivida no presídio se mostrou a mim como revolta social que embora faça parte da construção de minha identidade negra, não se traduziu em ímpar inquietação pedagógica, não foi o grande divisor de águas para o olhar diferenciado acerca da educação. Este eu obtive no trabalho junto a escola no bairro Centro Novo, onde trabalhei por três anos, 2015, 2016 com a renovação do contrato, e em 2017 por um novo processo seletivo. Foi nessa escola que passei a refletir acerca das necessidades de alunas e alunos afrodescendentes por uma educação que fosse diferenciada, que se traduzisse como prática social real, e não como demanda de um sistema que busca a anulação das diferenças.

Assim, como a identidade negra não se constrói no isolamento (GOMES, 2005; 2010), as memórias aqui escrevivenciadas não são exclusivamente minhas, pelo contrário, são dependentes das relações com outras pessoas e, nesse sentido, peço licença para apresentar algumas alunas negras e alguns alunos negros que me ensinaram a ser professor, me ensinaram que eu precisava romper com as determinações curriculares que aprendi na primeira graduação e que direcionavam a minha presença em sala de aula como docente. É com lágrimas nos olhos que escorrem em meu rosto e caem no papel que escrevo à mão que trago essas crianças para o texto. Conheci-as ainda em 2015, pois de janeiro a junho estive professor volante, ministrando as disciplinas de História e Geografia nas turmas de 1º a 4º ano, as turmas que funcionavam no turno matutino. De agosto de 2015 a dezembro de 2017 estive à frente da turma de 3º ano sendo professor titular, e devo ainda pontuar que em 2015 minha mãe foi remanejada para efetivar uma intervenção na escola, então durante esse referido ano estive atuando numa luta antirracista em dupla, não estava sozinho.

Começo apresentando cinco discentes que embora uma não seja irmã de sangue, não consigo deixar de trazê-las e trazê-los como irmãs/irmãos. Os nomes que trarei para designar cada uma e cada um são fictícios e de origem africana, selecionados de acordo com a personalidade de cada criança. Niara (aquela que tem grandes propósitos) é a mais velha e que não é irmã biológica, é uma criança que muito sofreu com o abandono e desde cedo teve que

lutar duras batalhas para sobreviver até encontrar numa família um lar e ter irmãs e irmãos. Mandisa (doce, meiga) é uma menina muito amável, tímida e que assim como fiz, busca na invisibilidade uma camuflagem para conseguir não sofrer tanto no ambiente escolar e na sociedade em geral. Garai (tranquilo) é dono de um sorriso lindo e contagiante, de um abraço amoroso e de uma presença sempre alegre e tranquila, reagia a severidade da sociedade com um semblante alegre. Esses três discentes estudavam juntos e pude aprender com elas e ele durante todo o ano de 2015.

Akin (homem valente) é o quarto irmão e diferentemente de Garai, reage ao mundo com revolta, com agressividade e rebeldia, isso num primeiro momento, pois com ele pude aprender efetivamente o quanto que a educação pode ser agente transformador quando cumpre com sua função social. Lecionei para ele no primeiro semestre de 2015 e durante todo o ano letivo de 2016, quando foi para o 3º ano. Desde cedo a existência de Akin no ambiente escolar foi mal compreendida e teve que inúmeras vezes escutar que não aprendia ou não se comportava devido à ação do demônio na sua vida. Sim, eu cheguei a escutar essa fala de professoras, o que gerava discussões. Creio que o intuito de proteção fez com que eu me afeiçoasse à Akin, assim como das e dos demais irmãs/irmãos, e foi em 2016, quando aprendeu a ler e escrever que sua postura mudou. Se existia um demônio agindo negativamente na vida de Akin era a sociedade e a própria escola que o condenava, criminalizava desde muito cedo, porém, depois de aprender a ler, escrever e poder se desenvolver na trajetória escolar, Akin passou a parecer muito com o irmão Garai.

A quinta irmã é Jana (criança saudável), a única que não tive a oportunidade de ser professor, pois ela iniciou a estudar no 1º ano em 2017, quando eu lecionava no 3º ano e que foi o último ano que trabalhei naquela escola.

De várias memórias relacionadas às e aos irmãs/irmãos, irei trazer duas. A primeira é que pela primeira vez via crianças que não gostavam das férias escolares e, buscando saber o porquê, descobri que diferentemente de tempo para brincar, como muitas crianças compreendem férias, para estas cinco crianças, férias significava ir para uma fazenda trabalhar quebrando coco para ajudar a avó a conseguir o sustento da família. A segunda foi que numa manhã, ao final do turno de trabalho, fui deixar uma cesta básica na casa da mãe das crianças e conheci a realidade social/familiar com que viviam, uma casa de madeira caindo de tão gasta e antiga, de chão batido com um imenso buraco na parte da sala, com uma porta que não trancava e com uma mãe que sofria de severa depressão, e que constantemente tentava suicídio. Não chorei na frente das crianças para não violar a alegria delas por eu estar ali, mas ao entrar em meu carro, desabei em lágrimas de tristeza, de revolta, de empatia, e nesse dia foi a primeira

vez que dirigi sem escutar música, eu só conseguia chorar e tentar saber o que fazer. Minha mãe e eu passamos a ajudar essa família com alimentos, roupas e brinquedos. Tempos depois a mãe das crianças faleceu e foram morar com a avó. Essas crianças são resistência negra, não sucumbiram diante da sociedade e me ensinaram qual meu propósito.

Devo trazer ainda duas crianças para o texto. Kalifa (brilhante) é uma menina de rápida reação, que não baixava a cabeça facilmente, mas desde muito cedo conviveu com a opinião coletiva e explícita de que era feia, que seu cabelo era ruim, que a sua cor era de sujeira, e mesmo sendo criada por uma avó que lhe dizia o contrário, foi afetada pela forma como era vista pela sociedade. O trabalho com Kalifa era sobretudo de ver a beleza em si. E fico feliz em ter visto bons resultados.

Nassor (vitorioso) é uma criança ativa e que sempre se mostrou pronta para aprender, lecionei para ele no primeiro semestre de 2015, quando estudava o 1º ano, e depois durante todo o ano de 2017, no 3º ano, e foi ele que trouxe a culminância de um processo que se iniciou dois anos antes. Durante o ano de 2017 eu já havia iniciado o debater sobre o racismo em sala de aula, através de vídeos e livros que traziam uma visão não hegemônica acerca das populações negras, tanto africanas como afro-brasileiras. E, foi no dia 20 de novembro de 2017 que depois de assistirmos a um vídeo e relembrarmos numa roda de conversa com toda a turma as discussões e aprendizagens acerca da história e cultura negra e direcionar as alunas e os alunos a fazerem uma produção textual, Nassor (2017) apresentou o texto que trago como uma das epígrafes desta dissertação e que tomo a liberdade de mencionar novamente aqui:

Porque os negros na África, alguns deles são servos dos portugueses e o racismo são pessoas que fica chamando os outros de macaco, de capelão, de negro, e isso é só discriminação. Por causa, o povo inventaram o Dia da Consciência Negra, e alguns meninos ficam me chamando de neguinho e de preto, e quando me chamaram disso eles me ofenderam. Eu fiquei triste. E que isso não aconteça como aconteceu comigo e que não aconteça com você. E que você tenha um ótimo dia. E, também no dia na guerra, muitos negros morreram na guerra. Feliz Dia da Consciência Negra (NASSOR, 2017, s/p).

Fiquei muito sensibilizado pela produção de Nassor primeiramente devido ao teor crítico com que escreveu demonstrando análise da sociedade, segundo porque conseguiu fazer uma referência a conteúdos trabalhados em várias disciplinas, o que me permite compreender o texto como interdisciplinar, e em terceiro, que me fragilizou enquanto pessoa, foi a projeção de si no texto, do racismo que sofria em forma de apelidos e brincadeiras, mas que ele sabia e sentia que era muito mais que isso, e de sua humanidade ao desejar que isso não acontecesse com outras pessoas. Na hora do intervalo, não me contive e pedi para que Nassor lesse o texto

para que eu pudesse filmar. Guardo esse vídeo com muito amor. Mas, também me arrependo por não ter fotografado o texto, de modo que a transcrição aqui apresentada é extraída da leitura contida no vídeo.

A produção textual de Nassor é meu divisor de águas. Toda realidade vivida nos três anos de docência naquela escola do bairro Centro Novo me direcionou a tornar a realidade negra uma problemática de pesquisa e da Educação das Relações Étnico-Raciais um compromisso de atuação o que requeria estudo que se tornou tema monográfico e depois pesquisa junto ao mestrado. Mas a atuação profissional não para por aqui. Me detive em maior profundidade aos anos de 2015, 2016 e 2017 porque foram neles que direcionei a tornar meu fazer docente práticas antirracistas pelo viés da educação.

Em 2017 ainda trabalhei, no turno vespertino, numa turma de 5º ano numa escola urbana no bairro Parque Amazonas por meio de processo seletivo. E a noite comecei a lecionar, no mês de junho, no curso de Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia da UFMA, no campus avançado Bom Jesus, em Imperatriz - MA, através de processo seletivo para professor substituto. Foi essa oportunidade de trabalhar com a Educação Superior que me fez escolher me distanciar temporariamente da segunda graduação. Em novembro de 2018 organizei junto a coordenação do curso de Ciências Naturais a “I Noite Cultural e de Diálogo: olhares sobre a cultura e história africana e afro-brasileira”, como forma de levar a discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais para além das amarras disciplinares. Meu contrato com a UFMA terminou em dezembro de 2018.

Em 2018 não trabalhei como professor na prefeitura de Imperatriz porque assumi uma vaga no concurso público para trabalhar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da zona urbana da cidade de Açailândia - MA, distante 70 km de Imperatriz. Desde o dia 06 de março de 2018 leciono numa escola no bairro Vila Ildemar, nos turnos matutino e vespertino, 40 horas semanais. É no ambiente dessa escola que desenvolvi a pesquisa que apresento em forma de dissertação. Em 2019 e 2020 trabalhei como professor substituto na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Campus Açailândia, onde tive a oportunidade de lecionar a disciplina de Literatura Afro-Brasileira para uma turma do 4º período do Curso de Letras. Na oportunidade/desafio tive que aprofundar os estudos na área da literatura e ultrapassar a barreira de mero admirador. Foi nesse momento que conheci a categoria escrevivência.

Por fim, compreendo que as escrevivências trazidas até aqui são suficientes para considerar que o objetivo para o presente capítulo foi alcançado, mas me permitirei

escrevivenciar acerca de uma nova realidade, que passou a ser combustível para que prosseguisse com o estudo sobre a educação antirracista.

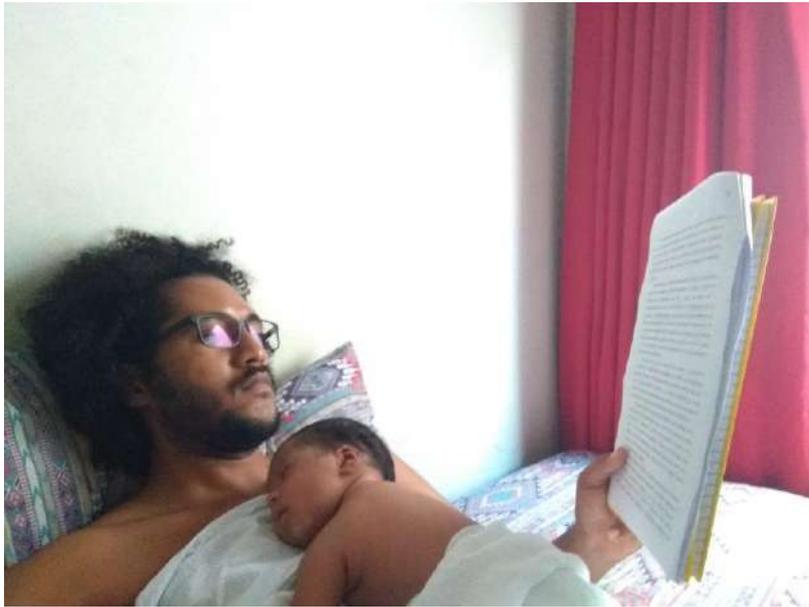
2.4. A resignificação de meu mundo ao construir uma nova floresta e ver brotar um rebento baobá

O livro “O pequeno príncipe preto” (FRANÇA, 2020), que cito no início de minhas escrevivências, foi o primeiro livro que comprei para meu filho Oliver Ricardo Chaves Silva. É com esse material que fertilizo o solo para o crescimento de uma nova árvore, de um novo baobá. É com esse livro que transito de estudioso e incentivador da Educação das Relações Étnico-Raciais para agora também pai preocupado com a sociedade em que meu filho crescerá e com a educação escolar que terá contato.

A constituição de uma nova família se mostrou afirmação de minha identidade negra. Ter Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas como esposa significa para o presente objetivo escrevivenciado ter uma parceira na expressividade de nosso pertencimento étnico-racial. Tenho comigo a coletividade que propicia o cultivo da negritude que nos identifica. A construção de uma identidade é contínua e precisa ser nutrida. Considerando que mesmo sendo a minha identidade negra gestada ainda na família-floresta composta por quatro baobás que resistiram, tendo minha mãe como protetora e direcionadora para a criticidade que marcou o crescimento dos três filhos, é no contexto do surgimento de uma nova família que potencializo meu posicionamento negro lado a lado com o de uma mulher que exala luta contra-hegemônica.

Contudo, foi com o nascimento de nosso filho Oliver Ricardo que o sentido de minha identidade negra mudou, da mesma forma que o estudo sobre educação antirracista foi resignificado. Trago a Figura 4 para ilustrar esse momento.

Figura 4 - Fazendo-me pai no percurso do mestrado



Fonte: Arquivo Pessoal (2021)

A foto, feita no dia 30 de agosto de 2021, 44 dias após o nascimento do Oliver Ricardo, tem muito significado para mim. Foi assim, com ele dormindo sobre meu peito geralmente coberto por uma fralda devido ao calor intenso em Imperatriz que li muitos dos textos que fundamentam a presente dissertação. Essa foto, e muitas outras, sintetiza para mim a afirmação de que a luta se ampliou. Além do compromisso comigo e com alunas e alunos, as inquietações perpassaram agora ao pensar igualmente a função de propiciar um ambiente familiar que seja fértil para a construção da identidade negra dele e para prepará-lo, se isso for possível, para vivenciar o processo de resistir, para ser resistência consciente de que tem no pai, e certamente na mãe, a proteção e parceria necessária para estar de pé, por ter raízes profundas na ancestralidade negra. A Figura 4 também ilustra esse novo momento que vivencio.

Figura 5 - Minha segunda família-floresta



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

A foto que apresento faz parte do ensaio em comemoração ao 1 ano do Oliver Ricardo. É na correria do dia a dia, que mescla trabalho docente, estudos com o mestrado e dedicar-me à família que vou me construindo, além de outras coisas, esposo e pai, que vou me encontrando na fragilidade de meu ser para gestar uma potência que não se resume a mim, mas que vai ao encontro de Suzana e Oliver. Por vocês eu sou resistência.

Para não me alongar, finalizo essa parte da minha escrita autobiográfica discorrendo um pouco do percurso de mestrando. É Oliver quem me fornece a força para prosseguir, ele é meu super-herói que tem o poder de trazer felicidade para minha vida, para nossas vidas. Não sei se teria equilíbrio para chegar até aqui sem ele, sem esse filho que nasceu na confluência de muitos desequilíbrios: uma pandemia, as ressignificações do trabalho docente, e o percurso de mestrado vivenciado em dupla, por mim e por Suzana. Nesse vendaval de acontecimentos, Oliver veio para equilibrar a balança, para sulear nossas lutas.

É neste sentido que trago as palavras conclusivas para o momento, em que retorno de uma partida. Na escrevivência de minhas memórias relativas a construção de minha identidade negra e do encontro com a Educação das Relações Étnico-Raciais, especificamente educação antirracista como objeto de estudo e de pesquisa, penetrei no solo em busca das raízes que me sustentam e que me propiciaram estar onde estou e ser quem sou. Foi uma imersão em mim,

mas definida pela coletividade. Não houve um momento sequer de minha escrevivência que me apresentei no isolamento. Sempre estive cercado pela história e cultura negra e que aqui retrato a partir dos baobás, árvores que personificam o sentido da ancestralidade e do pertencimento para os povos africanos. Contudo, também estive cercado por uma sociedade estruturalmente racista, e foi na confluência dessas dimensões dialéticas que parti para novas experiências e ao percurso do mestrado.

Por fim, na (in)conclusão deste capítulo, considero relevante trazer um fragmento da música “Tudo para ontem” (2020), de Emicida¹⁶ com participação de Gilberto Gil, em que é afirmado que “viver é partir, voltar e repartir”. Interpreto a palavra repartir em dois sentidos: o primeiro e mais aparente seria um partir novamente; o segundo é um repartir-partilha. Compreendo que o mestrado é uma imersão em si e no conhecimento, sendo assim uma partida. Desta forma, volto agora para repartir-partilhar aprendizagens, repartir-partilhar minha crença na necessidade de construirmos uma educação antirracista e na possibilidade de que ela seja real.

¹⁶ Rapper, cantor, letrista e compositor brasileiro. É considerado uma das maiores revelações do hip hop do Brasil da década de 2000. De 25 de julho à 21 de outubro de 2021 esteve na Universidade de Coimbra participando de palestras, intervenções artísticas, rodas de conversa e entrevistas, devido ao reconhecimento da relevância do documentário “AmarElo – É Tudo Pra Ontem”.

CAPÍTULO 3 – DISCUSSÕES PARA O ENRAIZAMENTO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.

(ADICHE, 2019)

Gostaria de iniciar as discussões que serão realizadas neste capítulo trazendo uma breve reflexão acerca do livro “O perigo de uma história única”, escrito por Chimamanda Ngozi Adiche¹⁷ (2019). Embora a autora não esteja se referindo ao contexto brasileiro quando organizou seu texto, podemos facilmente observar nossa realidade a partir do que é definido como “história única”, expressão que utilizarei para sustentar o que considero como história brasileira hegemônica e estereotipada em relação aos povos subalternizados. Assim, cabe inicialmente destacar o entendimento de que farei uso da história no presente capítulo de modo a embasar o desenvolvimento da luta antirracista a partir das categorias que serão trabalhadas, contudo, meu propósito não se insere numa reprodução de relatos históricos, mas na reflexão crítica acerca deles.

Deste modo, a história brasileira é marcada por uma “história única” contada pelos colonizadores e, no decorrer do tempo, a partir de sua ideologia para explicar o mundo, sobretudo o Outro¹⁸, o diferente. Uma história que marginaliza as etnias não europeias, tidas como não civilizadas. Para o contexto brasileiro, de maneira geral, essas etnias marginalizadas são as indígenas e as africanas escravizadas e seus descendentes. É com relação a esses grupos étnicos, plurais, que se criam estereótipos e pontos de vista que os veem como indivíduos explicáveis por algumas características descontextualizadas e incompletas.

O movimento de se contar uma “história única” cria representações acerca dos Outros ao mesmo tempo que apregoa uma forma de ver a sociedade, uma maneira de interpretar a realidade social em que se vive, negando assim outras histórias, interpretações, enfim, outras contribuições para a formação da sociedade.

O presente trabalho se insere numa perspectiva de rompimento com a tradicional “história única” brasileira, propondo-se a expressar a atuação contra-hegemônica, compreendendo que a hegemonia, pensamento predominante que direciona a visão de mundo

¹⁷ Nigeriana, escritora, ensaísta e ativista das causas negras e feministas.

¹⁸ Faço uso do termo Outro para me referir à populações subalternizada, à minorias, tendo como apoio teórico a formulação de Miguel G. Arroyo, no livro “Outros sujeitos, outras pedagogias” (2014).

difundida socialmente, está justamente na “história única”, que explica a realidade brasileira a partir da visão marcada pelo eurocentrismo que podemos sumariamente compreender como o entendimento de que a racionalidade europeia, sua história e cultura são centrais e servem de parâmetro para analisar toda a produção de conhecimento humano, e compreendendo ainda que a contra-hegemonia historicamente vem de contribuições subalternizadas como as indígenas e negras que propõem outras formas de explicarmos a realidade. Partindo das vivências e experiências negras e indígenas, há uma urgência de que os estereótipos sejam questionados e superados na medida em que os Outros não sejam explicados pelo de fora, pelo pensamento eurocêntrico, e assim seja possível romper com a “história única”, marcada pelas várias formas de preconceito e discriminação.

Nessa dimensão, me coloco num movimento que vem se consolidando ao passar dos anos, mas que ainda enfrenta grandes resistências por questionar as bases estruturais da sociedade. Alargando a luta contra-hegemônica, conseguimos percebê-la em vários contextos que não necessariamente são étnico-raciais, como por exemplo, a luta feminista, dos/das/des lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e outras manifestações de sexualidade (LGBTQIA+), dos sujeitos do campo, dentre outros. Contudo, consciente de minha limitação de produção teórica para trazer essas contribuições para a discussão, trabalho com a contra-hegemonia das relações étnico-raciais, especificamente a construída acerca da realidade negra brasileira, que é africana e afrodescendente, histórias plurais que rompem com a miudeza contextual criada pela “história única”.

É nesse sentido que concordo que “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para esfoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHE, 2019, p. 32), ou seja, que as histórias plurais são diferentes formas de agir no mundo, o que por um lado representa a inferiorização por ser diferente, e por outro lado um pertencimento que potencializa as transformações sociais necessárias.

O reconhecimento da pluralidade étnico-racial brasileira é patamar essencial para que seja possível pensar em dignidade, contudo, esse reconhecimento não garante a efetivação daquela. Para além disso faz-se necessário a reformulação da história brasileira a partir da emergência de outras histórias não contadas e não integrantes na tradição brasileira. Nossa “história única” acerca da população negra proliferou inúmeros estereótipos e justificou preconceitos e discriminações, serviu para nos espoliar e caluniar, despedaçando nossa dignidade e inferindo-nos a lugares subalternos na sociedade, subjugando e inferiorizando-nos.

Faz-se necessário que a história seja recontada do ponto de vista negro, seja de fato enegrecida, sendo assim espaço de empoderamento e de humanização, de construção de dignidade, mas não de substituição por uma “nova história única”. O que se propõe com o oportunizar que a voz negra se expresse, é que visões errôneas sejam corrigidas, que a pluralidade social se traduza em pluralidade histórica na medida em que a história brasileira, deixando de ser única, consiga abraçar as várias representações constituintes das identidades do Brasil sem a construção de estereótipos, com a valorização e reconhecimento da participação de todas as pessoas para a construção da sociedade brasileira.

Desta forma, objetivando discorrer acerca da educação antirracista, não posso me furtar o direito e a oportunidade de escrever sobre o movimento que se propõe a releitura da história, ao passo que, evidenciando a existência de estereótipos, busca a inclusão da história e cultura negra na tradição histórico-cultural brasileira. Assim, minha argumentação no presente capítulo se destinará a criar um ambiente propício em que compreendamos a necessidade de uma educação antirracista e ao mesmo tempo que esta seja tida como uma prática social.

Por tal dimensão, trarei cinco momentos: no primeiro discuto a raça como uma categoria fundante e agregado a ela trago apontamentos históricos inerentes a temática; no segundo, partindo da compreensão de raça, discuto a categoria racismo e sua camuflagem através do mito da democracia racial; no terceiro momento trato sobre o entendimento de antirracismo e de educação antirracista, fundamentado na luta do Movimento Negro; no quarto problematizo a legislação educacional antirracista que sustenta politicamente a efetivação da reeducação das relações étnico-raciais; e no quinto momento, não compreendendo educação antirracista somente a partir do falar de sala de aula, discuto sobre o cotidiano escolar.

3.1. Apontamentos históricos e conceituação de raça como categoria fundante

Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui.

Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de
nós?

Alvos passeando por aí.

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir à
sobrevivência

É roubar um pouco de bom que vivi.

Por fim, permita que eu fale, não as minhas
cicatrizes

Achar que essas mazelas me definem é o pior
dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir
(EMICIDA, 2019)

A música “AmarElo”, de Emicia (2019), que tem um pequeno fragmento como epígrafe deste tópico, nos mostra a constante luta negra por não sermos resumidos a nossas cicatrizes, que em meu entendimento, ainda estão abertas. O Racismo, o preconceito, a discriminação, os estereótipos, enfim, toda a marginalização e subjugação que os povos negros vivenciaram e vivenciam são cicatrizes em nossas histórias, e vivemos com elas continuamente, definindo nossos corpos e direcionando nossas experiências. Contudo, somos mais do que essas cicatrizes. Não podemos ser definidos por visões errôneas que nos veem como corpos e não como humanos. Não aceitamos a categorização de inferiores. Somos mais, somos histórias diferentes, somos resistência, somos protagonistas. Não podemos ser resumidos a sobrevivência, nossa vivência é recheada de singularidades e de experiências que vão além da “história única” contada e recontada. Enfim, é com essa postura, tratada na música acima, que inicio esse tópico e as discussões que nele farei.

Para tratar da situação da população negra na sociedade brasileira, trago para discussão a categoria raça fazendo uso da história para compreendermos que, por um lado, o que chegou até nós acerca da África, de seus povos e da cultura e história africana e afrodescendente é contada pelo que anteriormente argumentei como “história única”, e, por outro lado, que a atual situação que negras e negros estão inseridos é uma construção sócio-política, não ocorreu por acaso, pelo contrário, tem raízes bem fundadas no pensamento racional. Contudo, destaco que minha proposta não é de fazer uma trajetória histórica, mas sim de discutir acontecimentos pertinentes à compreensão da temática suscitada.

No livro “O negro no Brasil de hoje”, Kabengele Munanga¹⁹ e Nilma Lino Gomes (2016) destacam que a definição de que o Brasil pode ser determinado, dentre outras características, como um país de grande diversidade cultural, abarcando dimensões artísticas, musicais, religiosas, culinárias, dentre outras, enfatizando a pluralidade sociocultural brasileira, não é o suficiente para compreender a complexidade da sociedade e das relações nela desenvolvidas. Para tanto, faz-se necessário conhecer a história e a cultura dos vários povos que participaram e participam da construção do Brasil.

¹⁹ Africano nascido na República Democrática do Congo e naturalizado brasileiro, professor do departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e estudioso da realidade racial, cultural, histórica e política brasileira e africana.

Desta forma, não posso fugir ao direito, e no meu entendimento, à obrigação de partir da África, de partir do contexto sociocultural durante o período colonial, primeiramente, pois as organizações sociais africanas fundamentam, em partes, as relações entre senhores coloniais e escravizados no contexto brasileiro, e segundo, porque, como veremos com maior profundidade posteriormente, a quebra com estereótipos acerca da história africana é cara tanto para o desenvolvimento da educação antirracista como para a construção da identidade negra.

Assim sendo, faço uso das palavras de Munanga (2020, p. 21), que no livro “Negritude: usos e sentidos” afirma:

Quando os primeiros europeus desembarcaram na costa africana, em meados do século XV, a organização política dos Estados africanos já tinha atingido um nível de aperfeiçoamento muito alto. As monarquias eram constituídas por um conselho popular, no qual as diferentes camadas sociais eram representadas. A ordem social e moral equivaliam à política. Em contrapartida, o desenvolvimento técnico, incluída a tecnologia de guerra, era menos avançada. Isso pode ser explicado pelas condições ecológicas, socioeconômicas e históricas da África daquela época, e não biologicamente, como queriam alguns falsos cientistas.

Infiro três situações contidas no exposto: a primeira diz respeito ao nível de aperfeiçoamento da organização sociopolítica dos povos africanos, a segunda quanto a condição ecológica em que as sociedades estavam inseridas que não necessitava de um poder bélico equiparado ao europeu, e a terceira relaciona-se à envergadura de, negando todo o visível aperfeiçoamento dos Estados africanos, negando as condições ecológicas as quais estes mesmos estavam situados, os europeus subjugar e africanos, traçando explicações ancoradas na perspectiva biológica, isto é, olhando para estas e estes como animais biologicamente inferiores, não reconhecendo que o não aperfeiçoamento tecnológico e bélico, em específico, devido às condições já citadas, tenha sido fator decisivo para o sucesso do empreendimento europeu que resultou na escravização.

Temporalmente distante da invasão europeia na África, que ocorreu no século XV, houve a invasão do território brasileiro, já no século XVI, que historicamente nos ensinaram a chamar de descobrimento. Em 1500 os portugueses chegaram em terras brasileiras, que se tornaram economicamente valorizadas como fonte de extração de riquezas. Nesse contexto, surgiu a necessidade de mão de obra barata e abundante para o trabalho braçal que movimentava a exploração portuguesa na colônia brasileira.

Os povos indígenas foram os primeiros a se tornarem essa mão de obra diante de um contexto de questionamento de sua humanidade e da evidência de suas diferenças com relação aos portugueses, diferenças culturais e físicas. De acordo com Munanga e Gomes

(2016) a dominação dos portugueses sobre os indígenas estava encoberta por belos discursos e de “boas intenções” vistas, sobretudo, no processo chamado de Missão Civilizadora, que por meio da evangelização e do ensino dos costumes europeus, ditos civilizados, promovia a tentativa de aculturação. Para o autor e a autora, o tipo de trabalho praticado pelos indígenas deu início a escravidão no Brasil colônia. Essa escravidão destituiu “populações indígenas de todos os seus direitos sobre a terra de seus ancestrais e de seus direitos humanos, transformando-os em força animal de trabalho” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 16), assim, os povos indígenas foram animalizados para representarem unicamente força de trabalho.

Contudo, os povos indígenas ofereceram resistência à escravização. Sendo conhecedores das florestas, se escondiam em áreas de difícil acesso e/ou desconhecidas pelos portugueses. Os que resistiam à dominação eram caçados por cães e exterminados com o uso de armas de fogo. Além disso, vários povos indígenas foram dizimados pelas doenças trazidas pelos europeus. Esses fatos, por mais que não sejam o ponto forte de minha discussão, são necessários para nosso entendimento por duas grandes razões: a primeira porque o processo de racialização e subjugação que negras e negros sofreram e sofrem no Brasil acomete os povos indígenas; e segundo porque foi devido à situação de resistência e extermínio desses que os portugueses passaram a ver a África como um depósito de mão de obra gratuita (escravizada) e inesgotável.

A resistência dos povos indígenas ao processo de escravização teve duas consequências notáveis: a sua massiva exterminação e a busca dos africanos que aqui foram deportados para cumprir o que os índios não puderam fazer. Assim, abriu-se caminho ao tráfico negreiro que trouxe ao Brasil milhões de africanos que aqui foram escravizados para fornecer a força de trabalho necessária ao desenvolvimento da colônia (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 16).

A escravização negra africana se torna a base econômica da exploração portuguesa em terras brasileiras, passando a configurar-se como parte da organização colonial. Conforme exposto anteriormente, a não equiparação do poder bélico dos povos africanos em comparação ao dos europeus foi decisiva para a dominação executada na África, contudo, era a ideia de supremacia europeia que sustentava o empreendimento da escravização e a desterritorialização para servirem economicamente aos senhores de escravos.

A ocupação colonial efetiva da África pelo Ocidente no século XIX tentou dismantlar as suas antigas instituições políticas. Alguns reinos resistiram e subsistem até hoje, embora num contexto totalmente diferente. Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham a priori desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiravam. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontam

pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais (MUNANGA, 2020, p. 21 – 22).

A partir da argumentação de Munanga (2020) infiro que a ocupação colonial da África pelos europeus foi nutrida por uma concepção etnocêntrica²⁰, em que a cultura europeia era concebida pelos próprios europeus como superior às demais e, num processo de diferenciação do Outro, vê as culturas africanas, suas representações e concepções de mundo como inferiores, como desvios. Aliada a essa postura etnocêntrica estava a necessidade econômica por mão de obra para empreender a exploração nas colônias na América. O resultado foi a postura europeia em descaracterizar a humanidade de africanas e africanos, em não considerá-las/-los em suas aptidões e histórias, mas sim como animais desnudos de intelectualidade e propícios à dominação e à escravização.

Ainda nesse contexto do contato entre as brancas e os brancos da Europa e as negras e os negros da África, estas e estes são classificados, enquadrados, desqualificados a partir da concepção de ser humano e de cultura construída por aquelas e aqueles. Assim, africanas e africanos passaram a ser definidas e definidos como primitivos e inferiores, como animais que, mesmo não sendo totalmente irracionais, não chegavam a plenitude humana já que não partilhavam da cultura superior europeia, tida como civilizada e que seria responsável por levar a população negra à civilidade pelo mesmo processo que os povos indígenas brasileiros sofreram, a Missão Civilizadora, que mascarava a dominação sob a prerrogativa de conduzir ao nível de desenvolvimento de humanos plenos.

Além da visão de que africanas e africanos, e as/os afrodescendentes, são inferiores e primitivos, a cultura europeia ainda criou, munida de etnocentria extrema que se traduziu em racismo, uma visão única do que é ser negro, negando as diferenças culturais e físicas encontradas em África e se prendendo a extrair traços comuns para caracterizar a população negra. Esses traços são unicamente físicos, e dizem respeito a cor da pele, ao tipo de cabelo, ao formato do nariz, dos lábios e da cabeça, dentre outros. Os traços culturais remanescentes para definir a negritude estão totalmente vinculados às características físicas, sendo destas dependentes, e se relacionando com a visão negativa exaltada pela Igreja Católica à cor preta, que socialmente está expressa na cor da pele negra.

²⁰ De acordo com Gomes (2005, p. 53), “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”.

A vinda de africanas e africanos desaffricanizados e escravizados para o Brasil colônia acentuou a visão deturpada, para não dizer racista, em relação a negritude, e agregou outras características devido ao determinismo que a escravização direcionava, relacionando às características físicas a situação trabalhista subalterna de escravizadas e escravizados.

Defendo, em minha construção teórica, a ideia de que as negras e os negros foram escravizadas e escravizados, e não que eram escravas e escravos. Quando nos remetemos à população afro-brasileira como descendente de escravas e escravos, por um lado colocamos que a condição trabalhista colonial fazia parte da essência negra, que foi um processo natural, que biologicamente africanas e africanos estavam “programados” para serem escravas e escravos e conseqüentemente as e os afrodescendentes possuem essa mesma essência. Por outro lado, essa associação anula toda relação de poder e de dominação existente no processo, é como se, sendo por essência um fato dado a população negra ser escravizada, a escravidão, tal como ocorreu, era um processo histórico inevitável e que os europeus colonizadores estavam simplesmente exercendo sua predisposição.

A história brasileira está recheada de posturas, pensamentos e atitudes que desqualificam a humanidade da população negra e, mesmo consciente de que não abarqueei a totalidade de elementos marcantes da história afro-brasileira, entendo ter conseguido criar uma condição suficientemente oportuna para conceituar a categoria raça. De maneira geral, as discussões feitas até agora estão alicerçadas no entendimento desta categoria a partir de explicações biológicas, a partir de interpretações pseudocientíficas que foram o suporte necessário para a escravização e a colonização.

Contudo, vivemos num momento de ressignificação da raça a partir da politização do termo, por isso Gomes (2005, p. 45) alerta que “ao ouvirmos alguém se referir ao termo *raça* para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil [...] devemos ficar atentos para perceber o sentido em que esse termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge”. Em origem, raça reflete o processo de diferenciação entre o Eu europeu (quem está em primeira pessoa por ocupar a posição de poder na relação) e o Outro africano, em que se apregoa a ideia de raças superiores (brancas) e raças inferiores (não brancas). Nesse processo, a pessoa negra se torna o antagonismo da branca europeia que, como já visto, era a expressão de civilidade. Desta forma, sendo o inverso do que se colocava como correto e moral, a população negra passou a representar uma raça inferior, passando a ser vista primeiramente pela cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz e dos lábios, dentre outras características físicas.

As diferenças entre povos europeus e africanos eram visíveis, não somente na questão fenotípica, mas na organização sociopolítica, e, sendo antagonistas à civilidade europeia, a população africana e afrodescendente tornou-se a selvagem, a atrasada. As ciências passaram, no século XIX, a tentar comprovar que o atraso e os outros “desvios” socioculturais negros estavam relacionados a cor de pele, sobretudo. Desta forma, o conceito biológico de raça foi utilizado para justificar a dominação colonial e escravista sob a prerrogativa de levar a civilidade aos não civilizados.

Interessante no momento perceber que o destaque às características físicas como elementos que explicam a população negra e nos definem como inferiores e primitivos chega à atualidade. Os processos de socialização, assim educacionais, desde o Brasil colônia estão fundamentados na ideia de raças superiores e inferiores e no processo de dominação. Desta forma, antecipando o entendimento de que o racismo é estruturante da sociedade brasileira, e que raça é categoria fundante para ele, pontudo que o conhecimento científico biológico de raças esteve nutrindo as relações sociais e trabalhistas desde o colonialismo aos dias atuais, e porque não já antecipar também que a educação serviu e ainda serve a essa manutenção da estrutura racista que subjuga a população afro-brasileira.

Contudo, num momento mais contemporâneo da história brasileira,

Os militantes [do Movimento Negro] e intelectuais [sobretudo da sociologia] que adotam o termo *raça* não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo *raça* atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo *étnico-racial*, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil (GOMES, 2005, p. 47).

Por intervenção do Movimento Negro e de estudiosas e estudiosos, sobretudo da Sociologia, a categoria raça passa por uma ressignificação, adota uma postura política frente a realidade brasileira e rompe com a determinação biológica. A partir de então, compreende-se raça como uma categoria fruto de construções políticas, culturais e sociais, manifestadas nas relações sociais e nos processos históricos que se produzem nas relações de poder. Desta forma, passa-se a ver os jogos de poder traçados socialmente ao longo da história que criaram e criam estruturas preconceituosas e discriminatórias para justificar as práticas de violência, simbólica e/ou física, que negras e negros sofreram e sofrem ao serem vistos primeiramente e majoritariamente por sua cor de pele.

É essa nova perspectiva relativa a raça que possibilita maior entendimento acerca da situação de africanas, africanos e afrodescendentes na sociedade brasileira. A partir dela compreende-se que a estrutura colonial que teve por base o trabalho escravizado, e todas as ressonâncias que marginalizaram a história e cultura negra e que vem condenando inúmeros indivíduos à relações sociais degradantes, moradias insalubres, trabalhos humilhantes, dentre outras situações, foi uma construção social, foi humanamente pensada para desumanizar os povos negros e seus descendentes e nos limitar a sermos visto por características estereotipadas e folclóricas que não traduzem as realidades por nós vivenciadas.

Articulado ao termo raça surge a etnia, termo que ganhou notoriedade a partir do reconhecimento das atrocidades desenvolvidas pelos nazistas durante a II Guerra Mundial, que não sendo marcada pela herança biológica, traz as dimensões histórica e cultural para a discussão das relações étnico-raciais. De acordo com Gomes (2005) alguns intelectuais postulam a necessidade de deixar o termo raça em desuso e que em substituição se passe a utilizar o termo etnia, isso devido a compreensão de que a utilização daquela categoria reforça a hierarquização biológica em superiores e inferiores, mesmo que esse entendimento já tenha sido superado pela genética.

Contudo, a politização da raça trouxe novos significados à categoria, sendo assim termo que implica reflexão e posicionamento frente à realidade negra, repercutindo, juntamente com o termo etnia e criando uma nova categoria, a Étnico-Racial, a construção histórica, cultural, política e social das diferenças. Destaco a necessidade de compreendermos ainda que a substituição do termo raça pelo de etnia não causaria alterações na estrutura racista da sociedade brasileira. Nessa discussão, Gomes (2005, p. 46) questiona:

Por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo.

Diante do exposto, somos apresentados a três grandes respostas que mostram a necessidade da discussão acerca da raça. Além da postura perante o período escravista, o que

se percebe na história brasileira, perpassando todas as instâncias e instituições sociais é a pertinência em enquadrar os povos negros por suas características físicas em situações e realidades preconceituosas e discriminatórias que possuem como fundamento o racismo que por sua vez tem por base a ideia de raça na perspectiva de superiores e inferiores. Por isso considero raça uma categoria fundante para o trabalho. A partir dela criou-se toda uma estrutura de dominação entre diferentes povos, europeus e africanos, e que se plastificou na realidade brasileira inferindo patamar menor à parcela afrodescendente.

Portanto, é na desconstrução da ideia biológica de raças e na difusão da compreensão política da mesma, aliada ao posicionamento histórico-cultural trazido pela categoria etnia, que proponho reflexões na discussão em relação a educação antirracista. Contudo, ainda considero necessário evidenciar outros elementos relevantes para a discussão.

3.2. Racismo e mito da democracia racial

O racismo é burrice, mas o mais burro não é o racista
 É o que pensa que o racismo não existe
 O pior cego é o que não quer ver
 E o racismo está dentro de você
 Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
 Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
 E desde sempre não pára pra pensar
 Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar
 E de pai pra filho o racismo passa
 Em forma de piadas que teriam bem mais graça
 Se não fossem o retrato da nossa ignorância
 Transmitindo a discriminação desde a infância
 E o que as crianças aprendem brincando
 É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando
 Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de racismo - se justifica
 Ninguém explica
 Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural.

(GABRIEL, O PENSADOR, 1993)

A música “Racismo é burrice”, de Gabriel, O Pensador (1993), primeiramente encontra-se como epígrafe deste tópico por ser uma construção musical fortemente marcada pela

consciência tanto da existência do racismo, pela sua invisibilidade e sua difusão através de processos educacionais. Em segundo lugar, porque essa música tem gosto de infância para mim, ela faz parte do repertório que ainda hoje trago na cabeça quando rememoro as melodias que embalavam o cotidiano em família, juntamente com meus irmãos e minha mãe. Sendo assim, nesse duplo sentido por fazer uso dessa música, tenho nela um rico recurso de discussão acerca da realidade racial no Brasil.

O debate em relação ao racismo é extremamente complexo, uma vez que envolve diferentes concepções. Parto da conceituação formulada por Gomes (2005, p. 52) para posteriormente agregar algumas reflexões que considero essenciais para o presente trabalho.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Gomes (2005) apresenta três aspectos no debate acerca do racismo, todos ligados ao contexto discutido no tópico anterior. O primeiro escancara o resultado da visão negativa com relação ao Outro em que, por meio da evidenciação das características observáveis como cor da pele e tipo de cabelo expressam-se em comportamentos e ações de repulsa pela diferença racial. O segundo está intimamente ligada a ideia biológica de raças superiores e inferiores, em que a crença nessa ideologia leva os indivíduos de uma sociedade a hostilizar os que integram o imaginário de grupo inferior. Já o terceiro, que se integra aos demais, está relacionado com a noção de cultura, expressam-se por um extremismo do etnocentrismo. Para a autora, racismo e etnocentrismo não são equivalentes, contudo, quando este se torna extremo, em que o dito diferente é biologicamente inferiorizado, pode se transformar naquele.

Como podemos notar, a base da ideia de racismo está na categoria raça. Devido a isso, e tendo consciência da politização deste termo, a discussão acerca dele não se torna obsoleta na sociedade brasileira. Como vimos no tópico anterior, as ideias de raças superiores e inferiores estão alicerçadas primeiramente na construção da diferença, que em primazia se dá pelas características físicas/biológicas notáveis e, a partir delas, cria-se um quadro de justificação científica para legitimar a dominação e propagar a crença de que, devido a cor da pele, a população negra, em específico, é culturalmente primitiva e essencialmente inferior. Deste modo, embora Gomes (2005) tenha colocado o conceito de racismo em três aspectos, eles não podem ser separados. A explicação do racismo que traz apenas um desses aspectos se torna

incompleta da mesma forma que olhar a situação das pessoas negras na sociedade brasileira sem discutir as questões econômica e de diferença de classe social se torna incompleta, como bem aponta Moura (2019).

Gomes (2005) traz para a discussão o racismo em duas formas interligadas: a individual e a institucional. Resumidamente, o racismo na forma individual é praticado nas relações sociais indivíduo-indivíduo em que são manifestados atos discriminatórios com fundamento na visão racializada, podendo chegar ao extremo, que é a violência física. Vale destacar que não estou aqui categorizando que a violência psicológica é uma violência menor, ou menos agressiva que a física, se é que há hierarquia de violências, contudo, a física se torna extrema, para a discussão, pois se expressa na violação do corpo, se concretiza visivelmente.

Já o racismo na forma institucional se mostra mais sorrateiro, pois se concretiza em práticas discriminatórias que são direta ou indiretamente estimuladas pelo Estado, assim temos o remanejamento da população negra para determinados contextos, como bairros, escolas e empregos específicos, ou ainda temos a disseminação de visões estereotipadas, por isso, a visão de “negras e negros como escravas e escravos” ou com suas imagens deturpadas e folclorizadas ou até mesmo a ausência delas e deles nos livros didáticos são fortes expressões do racismo em sua forma institucional.

Para o presente trabalho, se faz necessário dar um breve destaque ao livro didático, uma vez que ele se traduz como forte elemento que direciona o olhar docente para os conteúdos curriculares. A forma como a realidade negra é tratada nos livros didáticos pode se tornar reprodutora do racismo ou base para o rompimento com ele. Tradicionalmente, o que se observa é a ausência da história e cultura negra, africana e afro-brasileira, nos livros didáticos a partir de uma epistemologia comprometida com uma visão de mundo diferenciada, contra-hegemônica, que possibilite a desconstrução do racismo. Contudo, isso não equivale a um apagamento completo da negritude. As imagens de pessoas negras com frequência são trazidas para ilustrar o período da escravidão ou se relacionando a mazelas, sobretudo à pobreza, isto é, negras e negros são reduzidas e reduzidos a indivíduos servís, à mão de obra e/ou a marginais, nesse sentido, servindo para reproduzir o racismo.

Se referindo tanto ao racismo individual ou ao racismo institucional, o que se observa é que essa diferenciação se faz didaticamente necessária, mas não equivale a formas de racismos, como se fossem dissociadas. Assim, podemos perceber que, das visões de mundo legitimadas ou impulsionadas pelo Estado até as práticas individuais, temos a reprodução cotidiana do racismo. Nesse sentido, a complexidade deste não se dá unilateralmente por conta de sua difícil conceituação, mas também na compreensão dos mecanismos de sua atuação que podem se

mostrar tanto no silenciamento da população negra, até a perseguição sistêmica e ao extermínio físico, a limpeza étnica ou a tortura.

Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. Outras vezes, mesmo que as pessoas e o próprio poder público tenham conhecimento da distorção presente no discurso da harmonia racial brasileira, usam-no política e ideologicamente, argumentando que não existe racismo no Brasil e, dessa forma, julgam que podem se manter impassíveis diante da desigualdade racial (GOMES, 2005, p. 56 – 57).

Antes mesmo de discorrer sobre a ideologia da existência de uma harmonia racial, gostaria de destacar outro ponto levantado pela autora, tido como uma das grandes características do racismo existente na sociedade brasileira: a ambiguidade. No Brasil, o racismo afirma-se no ato de negar-se. Estamos num momento em que as discussões acerca da atuação do racismo encontram-se efervescentes e produtivas de posturas contra-hegemônicas, ou melhor, o próprio desvelamento de que existe racismo no Brasil e que ele é estruturante é fruto de luta emancipatória desenvolvida pelo Movimento Negro. Contudo, isso não significa inversão de posturas ou mudanças de pensamento social de forma abrangente. Pelo contrário, em contrapartida ao movimento de escancarar o racismo temos a hegemonia tradicional que insiste em explicar a realidade por outros vieses, de maneira geral, tirando o racismo da discussão, como apontou Gomes (2005).

Compreender que o movimento de ressignificação da categoria raça embasou as reflexões e críticas desenvolvidas no tocante a atuação e existência do racismo é crucial para a problematização da situação de afrodescendentes na sociedade brasileira. Isto é, o entendimento de que a situação marginal a qual a população afro-brasileiro é remanejada não se explica simplesmente por fatores de classe, mas também pela cor da pele, que ainda nos condiciona a determinadas experiências e vivências, suscitando assim um posicionamento político frente a realidade brasileira, foi e é indispensável para as reflexões relativas a atuação do racismo.

E ainda, compreender as reflexões que frutificaram na categorização da existência do racismo e na ressignificação da raça são movimentos contra-hegemônicos significa dizer que são movimentos insurgentes, nasceram das experiências negras, das vivências e das situações de exploração e marginalização que a maioria da população brasileira sofre por conta de suas características físicas, em particular por conta da pele negra.

É preciso elucidar isso, pois na tradição hegemônica brasileira não existe racismo e somos levados a crer nessa falácia devido a atuação da ideologia de que o Brasil é um paraíso étnico-racial e que somos um país em que reina a harmonia racial. Somos educados a partir da ideologia da democracia racial, de uma visão de mundo marcada pela invisibilidade do racismo e pela crença em sua inexistência. Essa ideologia, tida atualmente como um mito, é analisada por Abdias Nascimento²¹, no livro “O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado” (2016, p. 98) pelo seguinte entendimento:

O mito da "democracia racial" [...] orgulha-se com a proclamação de que o "Brasil tem atingido um alto grau de assimilação da população de cor dentro do padrão de uma sociedade próspera". Muito pelo contrário, a realidade dos afro-brasileiros é aquela de suportar uma tão efetiva discriminação que, mesmo onde constituem a maioria da população, existem como minoria econômica, cultural e nos negócios políticos.

Nesse sentido o mito da democracia racial, que legitima a atuação do racismo ao encobri-lo, pode ser tomado como uma ideologia que falseia a realidade brasileira em suas relações sociais, criando assim narrativas que muito mais do que não corresponder à realidade nos conduzem a interpretações incorretas. Assim, o mito da democracia racial é tido como uma corrente ideológica que nega a existência de desigualdades raciais, e que na contramão, institui e propaga a falsa explicação de que vivemos num país em que há igualdade de oportunidades e de tratamento entre esses grupos étnico-raciais. Para tanto, o mito explica que as diferentes posições sociais ocupadas pelos grupos raciais ocorrem pela incapacidade dos que ocupam posições menores, ou seja, faz uso do pensamento pseudocientífico que legitimou a ideia da existência de raças superiores e inferiores, apregoando que a negra é essencialmente inferior, por isso está em desvantagem na sociedade, desta forma, mesmo sendo maioria da população, representativamente é minoria em todos os aspectos sociais.

Como se percebe há um total apagamento quanto às relações de poder e de dominação racial. O que temos é uma supervalorização da miscigenação brasileira como forma identitária nacional, como se os processos sociais que levaram à essa miscigenação tenham sido harmônicos tais quais as relações raciais na atualidade, ideia que Nascimento (2016) condena ao tecer considerações de como o processo de miscigenação se pautou na violação sexual do corpo negro

²¹ Intelectual de referência ao Movimento Negro, fazendo de sua atuação militante e pessoal uma perspectiva de transformação, sobretudo com o Teatro Experimental do Negro, do qual foi criador, em 1948, sendo pioneiro na luta pela valorização da cultura afro-brasileira. Foi ator, diretor, dramaturgo, ativista e professor universitário, senador pelo Rio de Janeiro (1997-1999), dentre outras atuações. Recebeu o título de Doutor Honoris Causa da UERJ, da UFBA, da UnB, da UEBA, e da Universidade Obafemi Awolowo em Ilé-Ifé, Nigéria. Sua defesa dos direitos humanos dos afrodescendentes lhe rendeu uma indicação ao Prêmio Nobel da Paz em 2010.

feminino praticada por homens brancos. Desta forma, se por um lado o mito da democracia racial institui a inexistência de discriminação racial contra as populações negras ao afirmar que temos igualdade de oportunidade e de tratamento, por outro lado, perpetua estereótipos racistas da mesma forma que perpetua preconceitos e discriminações, por meio da naturalização e invisibilidade destes.

Assim, pelo mito da democracia racial somos ensinados a crer na inexistência do racismo, a definir a afrodescendência por uma essência inexistente, a minimizar as relações de poder e de dominação que fundaram a sociedade brasileira, ao entendimento de que as diferenças sociais se dão por incapacidades naturais e não em decorrência de um processo histórico, político, social, cultural e econômico planejado para propagar esse pensamento e a reproduzir estereótipos.

Portanto, pelo racismo somos conduzidos, sobretudo, a ter desprezo pelas várias características negras, desde a história à cultura em todas as suas expressões. Nesse contexto, e sendo o agente condutor de todas essas discussões, temos a atuação do Movimento Negro, que propiciou que chegássemos às compreensões que fundamentam este trabalho dissertativo, questionando a realidade racial brasileira. De maneira geral, interessa para o presente momento, uma vez que partiremos a discussão de como a educação escolarizada se insere no contexto problematizado, compreender a perspectiva pedagógica desse movimento social.

Gomes (2017) aborda como perspectiva pedagógica/educacional dos movimentos sociais a produção e ressignificação de saberes científicos. A postura contra-hegemônica dos movimentos sociais expressa-se, além de outras dimensões, pela crítica a conceitos, categorias e conhecimentos marginalizantes que serviram e servem de legitimadores de posturas socialmente segregatórias e discriminatórias. Desta forma, ao criticar a realidade brasileira e propor novos saberes condizentes com as vivências e experiências dos grupos socialmente excluídos, os movimentos sociais reeducam as ciências, fornecem novas demandas de pesquisa e reflexão, e, além disso, reeducam as próprias relações sociais e políticas diante de uma hegemonia que busca a permanência e o velamento das práticas excludentes.

Sendo assim, o Movimento Negro é central, tanto na construção de um entendimento por educação antirracista como para a luta por sua efetivação. A educação escolarizada, assim como aponta Gomes (2017), sempre foi vista como instância para conquistas do Movimento Negro, sendo reconhecida como um espaço e momento oportuno para a amplificação e construção de saberes referentes a quebra dos paradigmas eurocêtricos que ditam a racionalidade histórico-cultural brasileira. Contudo, o que se observa é uma tradicional filiação da educação escolarizada à estrutura racista.

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - primário, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas, [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 2016, p. 113)

Nascimento (2016), evidencia como a estrutura educacional brasileira está servindo para a propagação do racismo ao ser um instrumento de manipulação do que é ou não legítimo. A ausência da discussão valorativa relativa a África, com suas expressões históricas e culturais, da mesma forma que a anulação ou tratamento estereotipado quanto a realidade da população afro-brasileira não se traduz como algo inocente, pelo contrário, faz parte de um processo alienante que busca encobrir práticas genocidas, compreendidas pelo autor não somente como a morte do corpo, mas de todos os aspectos referentes à expressão negra na sociedade brasileira. Desta forma, as escolas estão intrinsecamente conectadas ao contexto até então problematizado, servindo de reguladora das relações sociais.

Nesse contexto, e visualizando o potencial emancipatório que a educação possui ao compreender sua função social de ser agente transformador, parto pra discutir a educação antirracista, vertente que traz um novo pensar para o sistema educacional, comprometido com a luta negra de desvelamento e busca por romper com o racismo, transpirando assim contra-hegemonia e não podendo ser desvinculada da atuação do Movimento Negro.

3.3. Antirracismo e educação antirracista

A tarefa era bastante simples: cada aluno deveria trazer informações sobre a origem de sua família. Enquanto outros alunos iam lembrando e respondendo, fui ficando nervoso até que chegou a minha vez. Lembrei-me das duas avós com quem tive contato, uma negra retinta e outra que era o que o país se refere como uma mulata. Eu as descrevi e, titubeante, disse que talvez minhas avós tivessem vindo da África. A professora me repreendeu e me perguntou quem era a pessoa branca da minha família. Com muito esforço, me lembrei que, alguns anos atrás, havíamos sido visitados pela

mãe da minha avó mulata, por minha bisavó, uma mulher da região do Sul do país, que no Brasil é entendida como branca. Quando a mencionei, disse também que talvez ela fosse portuguesa, não por ter qualquer evidência sobre isso, mas porque me veio o nome de Portugal na cabeça. A professora sorriu carinhosamente disse: “Tá vindo como você também tem uma origem bonita como todos os outros?”.

(EMICIDA, 2021)

No prefácio do livro “A deseducação do negro”, escrito por Carter Godwin Woodson, Emicida (2021) traz uma forte reflexão acerca da correlação entre a vivência negra e o mundo da música, mas foi num fragmento em que aborda como a educação brasileira é tomada pela visão marginal e inferiorizada sobre as pessoas negras, epígrafe deste tópico, que encontramos o relato de um homem negro que foi escolarizado num sistema educacional eurocêntrico e racista, que teve que buscar se adequar à sociedade e, assim, em muitas ocasiões, mascarando suas origens africanas mesmo que fossem latentes no pertencimento étnico-racial. O relato de Emicida (2021) se pluraliza nas realidades de inúmeros afrodescendentes, demonstrando a extrema necessidade de repensarmos o sistema educacional e construirmos à muitas mãos uma educação antirracista.

Porém, antes mesmo de discorrer sobre educação propriamente dita, entendo a necessidade de conversar a respeito de uma categoria que emerge da história afro-brasileira, da resistência e das lutas emancipatórias e contra-hegemônicas da negritude: o Antirracismo. Na dialética sociorracial brasileira, o racismo se apresenta como tese e elemento de estruturação vigente, o elemento hegemônico que violenta as populações negras e nos condiciona a patamares de inferioridade. Já o antirracismo se apresenta como antítese, contraversão e busca por mudanças estruturais de pensamento e atitude de ruptura com a hegemonia do racismo.

Mais uma vez apoiado nas produções sobretudo de Moura (2019), Munanga (2020) e Gomes (2017) reafirmo o entendimento de que a luta antirracista se configura como expressão de vivência negra partindo assim da realidade social historicamente construída e planejada para subalternizar a negritude africana e afro-brasileira. Quando trato da realidade brasileira não há como dissociar raça e classe. Nessa medida, a atuação contraversiva do antirracismo busca melhorias sociais à população negra, não se isolando na dimensão de ser contra o racismo, mas trazendo a consciência de classe para a discussão. O pensamento e as atitudes antirracistas se

mostram como elementos complexos que trazem a materialidade das vivências negras, africanas e afro-brasileiras, como fundamento para a busca por transformações.

Vale ressaltar que quando trago africanas e africanos, afro-brasileiras e afro-brasileiros para caracterizar o povo negro alvo do racismo não me remeto somente ao passado, em que houve a desafricanização, termo que, como expliquei anteriormente, uso para dimensionar a violência desumana que foi a diáspora africana forçada de muitos indivíduos para serem escravizados em terras coloniais do Brasil, mas também ao presente em que sofremos com a estrutura racista que caracteriza a sociedade brasileira e o continente Africano.

O desenvolvimento histórico do racismo como categoria, retratado nos tópicos anteriores, não ensina a visão racista apenas com relação às brasileiras e aos brasileiros afrodescendentes, a ideia que se tem socialmente difundida, e educacionalmente trabalhada em relação a africanas e africanos é permeada de atuação do racismo, conforme aponta Deus (2020). Desta forma, e comprometido com a ideia de ancestralidade, o antirracismo atua ainda na resignificação da história brasileira e africana. A preservação da origem afro por meio da ancestralidade, da mesma forma que quebra com a limitada e estereotipada concepção de África que temos, igualmente é chave para reestruturação social antirracista.

Entender a história do continente africano em sua plenitude e complexidade se constitui em um importante passo para garantir o redimensionamento da cultura negra, da história e da identidade dos negros brasileiros e da sociedade brasileira. Os embasamentos teóricos são constructos de cunho epistemológico que poderão fornecer, no ambiente escolar, entre os educadores e no sistema educacional em suas várias instâncias, o reconhecimento da história dos negros e, por consequência, a maior valorização da descendência africana entre os afro-brasileiros (DEUS, 2020, p. 75).

Deus (2020), compreendendo o entrelaço histórico e social entre a sociedade brasileira e o continente africano, pontua que, para que possamos redefinir as relações étnico-raciais existentes em nossa realidade, para que o antirracismo efetive transformações, mudanças de perspectivas e de entendimentos, faz-se necessário tecer um novo olhar para África, um olhar que não busque a imperfeição, que não generalize ou uniformize, mas que reconheça a pluralidade, as riquezas e saberes, que busque na ancestralidade um sentido para atuar no presente. Nesse contexto, trazer África numa perspectiva não eurocêntrica para o campo educacional, para as discussões sociais, proporciona a reformulação da cultura negra e do próprio antirracismo, potencializando-o.

Essas discussões são necessárias para compreendermos que a educação antirracista está no antirracismo, mas não o define. O antirracismo se mostra como um movimento macro que

se desenvolve em vários setores da sociedade, sendo um deles a educação escolar. Falar de antirracismo é tratar da resistência negra diante do racismo e de suas violações ao corpo negro, que traz em suas entranhas a ancestralidade africana. Resistência esta que é inquieta, que busca por transformações, não sendo assim passiva, apática. Resistência que faz uso do próprio corpo negro para afirmar que as culturas africanas que chegaram até o Brasil por meio do tráfico transatlântico nunca morreram ou sucumbiram mesmo diante de toda a trama planejada para que isso acontecesse. É esse corpo negro que veste toda a história de luta e encara a realidade racista que caracteriza as relações sociais.

A atuação do Movimento Negro é a grande expressão do antirracismo brasileiro. As entidades e coletivos desse movimento social se constituem para atuar refletindo acerca da realidade e promovem a ressignificação do termo raça, a denúncia da existência do racismo e a ruptura com o silêncio diante das desigualdades raciais causado pelo mito da democracia racial. Assim, o antirracismo se compromete com as vidas afro-brasileiras em suas realidades sociais trazendo para a discussão a sociedade de forma a inquietá-la. Nesse contexto, a trajetória do Movimento Negro sempre olhou para a educação escolar como espaço necessário para as lutas emancipatórias, viu nesta uma bandeira para a ressignificação da história brasileira e para o levante negro, abarcando-a na atuação do antirracismo.

Desta forma, na firmeza da luta por uma educação antirracista, o fundamento maior que dá à ela sentido e expressão de necessidade é a realidade social racista brasileira, é a trajetória histórica de plasticidade e atuação do racismo como delineador da estrutura das classes e, conseqüentemente, das relações sociais. Não há como conceber educação antirracista sem trazer a luta contra-hegemônica negra diante de todo um sistema que foi construído sob um ideal de superioridade branca e servidão/inferioridade negra, da mesma forma que não há como conceber o antirracismo desassociado dessa mesma luta. É a materialidade das vivências cotidianas negras, expressão de resistência, que fundamenta e fornece os saberes necessários para fazer emergir uma nova educação, antagônica à educação escolar historicamente praticada nas instituições educacionais brasileiras, sendo desta uma antítese, e que se comprometa com a construção de uma nova sociedade. Penso assim a educação antirracista como prática social.

Contudo, o olhar negro para a educação escolar nasce ainda no período colonial. De acordo com Petrônio Domingues²², no texto “Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos” (2007), a participação de negras e negros no processo de

²² Graduado, mestre e doutor em História pela USP, é professor na UFS. Desenvolve pesquisas sobre populações da Diáspora africana no Brasil e nas Américas, pós-emancipação, movimentos sociais, identidades, biografias, multiculturalismo e diversidade étnico-racial.

escolarização representava, num momento histórico que vai do período colonial até a década de 1960 quando o Brasil expande o número de vagas na rede pública de educação, a oportunidade de mudar a realidade, possibilitando ascensão social. A educação escolar era vista como elemento de transformação social à medida em que, sendo escolarizada, a população negra poderiam galgar novos horizontes.

A partir da década de 1960, com a entrada de uma quantidade expressiva da população afro-brasileira ao sistema de educação pública, houve a evidência de que o modelo educacional vigente não possibilitaria a transformação almejada. A educação praticada nas escolas estava inundada pelo racismo e pela estrutura de classes, servindo assim à permanência dessa estrutura na sociedade brasileira. Porém, mesmo diante dessa educação que não proporcionava a transformação social para a população afro-brasileira, uma pequena classe intelectual negra se formou e delineou novos horizontes para a luta antirracista.

Porém, mesmo diante de uma atuação negra tanto de reconhecimento da importância da escolarização como de busca por adentrar os espaços escolares, de maneira geral, a história da educação brasileira tirou de cena as trajetórias educacionais negras ao não fazer destas seu objeto de estudo, o que criou a ilusão da não existência de experiências escolares afro-brasileiras no período anterior à década de 1960. A respeito da invisibilidade negra na história da educação brasileira, Mariléia dos Santos Cruz²³, no texto “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros” (2005, p. 22), inscreve que:

Se a História da Educação Brasileira não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro [...] ao mesmo tempo em que funciona como a história da escolarização das camadas médias [...] podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade.

De acordo com a autora, esse cenário de invisibilidade começa a mudar com uma considerável presença de estudantes afrodescendentes nas universidades públicas, a partir da década de 1970, desenvolvendo pesquisas que problematizavam a própria realidade, e traziam a educação negra como objeto de estudo. Nesse sentido, não somente a educação escolar estaria servindo a reprodução da desigualdade social que acomete a população subalternizada, como também a própria história da educação enquanto campo de estudo e enquanto disciplina acadêmica. A ausência histórica de práticas educativas negras afirma, no meu entendimento,

²³ Graduada em Pedagogia pela UFMA, Mestra em Educação e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora da UFMA, atuando principalmente como pesquisadora nos seguintes temas: história da escolarização de negros no século XIX e XX e história da educação maranhense.

por um lado a necessidade estrutural-hegemônica em empreender o apagamento e silenciamento da presença negra na história brasileira na tentativa de apregoar a submissão negra e a benevolência dos grupos hegemônicos; por outro lado afirma a multiplicidade de formas de resistência negra.

O tratamento diferenciado por pesquisadoras negras e pesquisadores negros em relação às práticas educativas desenvolvidas e alcançadas pela população afro-brasileira, ou por parte dela, compete com a visão hegemônica da história da educação brasileira e faz emergir do anonimato e marginalização a insurgência negra, a inquietude e luta por adentrar o ambiente escolar e ter acesso ao saber institucionalizado. Assim, no período imperial era a necessidade/desejo de ser liberto, e nos primeiros anos do período republicano era a necessidade/desejo de fazer uso da cidadania que impelia a população preta para as instituições escolares. Para tanto, mesmo diante de políticas públicas educacionais que não se debruçavam sobre as realidades negras, uma parcela de indivíduos afrodescendentes foi escolarizada, seja em escolas próprias, por pessoas escolarizadas, ou tendo acesso à instituições educacionais (CRUZ, 2005).

Diante de iniciativas que poderiam ilustrar essa insurgência educacional negra, trago uma desenvolvida em território maranhense no período imperial pelo líder quilombola que dá nome ao Centro de Cultura Negra da cidade de Imperatriz, o Negro Cosme.

Há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados [...]. Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaíos, no Estado do Maranhão, entre 1838 e 1841. Sobre a escola do Quilombo Fazenda Lagoa-Amarela, fomos informados no Arquivo Público do Estado do Maranhão de que há precária existência de fontes sobre o assunto, uma vez que esse quilombo teve uma existência limitada a dois anos, sendo posteriormente dizimados todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaíos. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos autos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaíos. Contudo, esse fato por si permite que possamos inferir que mesmo durante o Império já era comum a preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar (CRUZ, 2005, p. 28).

O relato da experiência educacional escolar no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela exemplifica alguns elementos que estou discutindo. Primeiro a criação da escola no referido quilombo, por Negro Cosme, demonstra a preocupação da população negra em ter acesso aos conhecimentos escolares. O acesso a esse tipo de conhecimento representava um grande passo para a liberdade. Sendo assim, a busca pela educação escolar não se traduz como aspecto novo

na luta emancipatória negra, pelo contrário, está na base da atuação contra-hegemônica desde o período colonial até a atualidade.

Segundo, é preciso considerar a relevância histórica e de insurgência que se relacionam à criação de uma escola, em um quilombo, por um líder negro preocupado com o acesso dos quilombados aos conhecimentos aos moldes da educação escolar. A invisibilidade das pessoas negras escravizadas ou libertas, em estarem nas escolas públicas ou particulares, de forma maciça, fez com que a criação de “escolas negras” se tornassem um caminho na luta antirracista em desenvolvimento. Nesse sentido, essas escolas expressam a resistência afro-brasileira em não ser limitada pela sociedade ao mesmo tempo que dimensiona como a luta negra é caracterizada por ser contra-hegemônica e inquietante.

Terceiro, a ausência de registros acerca da contraversão educacional praticada sob a liderança de Negro Cosme demonstra o quanto a atuação negra tem sido apagada da história oficial brasileira. Esse apagamento não se trata de um movimento natural, pelo contrário, se trata de um mecanismo de manutenção da dominação. Da mesma forma que foram desenvolvidas práticas com o objetivo de apagar memórias ancestrais africanas numa diáspora forçada e desumana, a destruição de registros históricos ou o não registro de atuação negra pela liberdade e cidadania seguem o mesmo princípio. Assim, esse apagamento só demonstra a plasticidade da dominação e a envergadura pela promoção de um genocídio dos saberes e atuações negras (NASCIMENTO, 2016).

O que busco pontuar com esse exemplo é que o olhar tradicionalmente dado à escolarização não privilegia a própria população negra, não traz as práticas contra-hegemônicas como construtivas de realidades de lutas contra o racismo e a marginalização que afeta a população afro-brasileira. Que a educação escolar é espaço de luta antirracista desde o período colonial e que, na contramão do sistema, os primeiros grupos negros no território brasileiro desenvolviam mecanismos para ter acesso ao conhecimento escolar. Que, na culminância do processo de manutenção da dominação, somos ensinados a não perceber o racismo na educação escolar, no seu fazer cotidiano e na seleção de saberes que devem ser aprendidos, isto é, somos direcionados à não ver a educação como inserida nesse jogo de dominação e que atua como mantenedora crucial para que a cultura eurocêntrica continue hegemônica. Desta forma, para desconstruir a educação racista vigente no sistema escolar brasileiro se faz necessário a construção de uma nova educação, que seja antirracista e recontar a história africana e brasileira, trazendo a atuação negra para além da condição de escravizados, colaborando para a construção de uma verdadeira justiça social.

Esse entendimento se tornou forte a partir da década de 1960, quando, conforme já pontuado, se evidenciou que a educação praticada nas instituições escolares não proporcionaria à massa populacional negra a mudança social tão desejada, não iria concretizar a necessidade de romper com a marginalização afrodescendente que caracterizava a sociedade brasileira. Desta forma, para se conquistar as transformações sociais por meio da educação se fazia necessário uma nova educação, que não estivesse a serviço da permanência do racismo ambíguo e camuflado nas posturas e conteúdos escolares.

Foi na conjuntura política governamental da ditadura militar de 1964 que o Movimento Negro, que assim como os demais movimentos sociais foi violentado, escancarou em movimento coletivo com outras minorias muitas das mazelas brasileiras, dentre elas as raciais, culminando com o desenvolvimento de um posicionamento crítico que marcou sua identidade contemporânea direcionando a luta antirracista para a transformação da sociedade. Assim, no âmbito educacional a luta negra se posiciona não apenas pelo acesso às instituições escolares, mas que se inaugure uma educação brasileira comprometida com a luta por transformação social.

No livro “Educação e Mudança”, Paulo Freire (2019a, p. 41), argumentando sobre a existência de um ímpeto criador em nós, seres humanos, me conduz a refletir quanto a educação antirracista ao argumentar, dentre outras coisas, que:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permita ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Consciente de que a escrita de Paulo Freire (2019a) não está fincada na luta contra-hegemônica negra, a partir de seu posicionamento infiro algumas interpretações, alguns vislumbres para alargar as fronteiras da educação antirracista. Primeiro que a atuação do Movimento Negro é uma atuação criadora. Mas não podemos ver essa atuação criadora como algo distante, ela se expressa na materialidade das vidas afro-brasileiras que resistem diariamente.

Conforme afirma Gomes (2017), o Movimento Negro age como sistematizador dos saberes construídos nas experiências sociais negras no decorrer da história, assim, a atuação criadora está primeiramente nas pessoas, a demanda por transformação surge com negras e negros que sofrem com a estrutura hegemônica. Isso significa que mulheres e homens na não aceitação do que nos é ofertado como socialmente natural fazemos história ao lutarmos pela

transformação, e a educação antirracista se mostra como manifestação da atuação criadora negra.

Segundo que é também na materialidade das experiências sociais cotidianas que a consciência crítica negra foi gestada e se desenvolveu. As relações de dominação praticadas pelos colonizadores, desde a invasão da África até a atualidade, trouxeram inúmeros desafios a serem superados, um deles é o racismo. A luta cotidiana negra para superação do racismo e de toda a teia de inferiorização racial, embasa e expressa a construção da criticidade necessária para que se tenha como bandeira de conquista não mais somente o acesso à educação escolar, mas a reestruturação da própria educação. Contudo, não posso resumir a criticidade negra somente no campo educacional, esse equívoco traria uma unilateralidade da luta antirracista ao mesmo tempo que quebraria com as conexões necessárias à própria reestruturação da educação escolar.

Desta forma, a consciência crítica negra com relação a educação nasce da consciência crítica negra acerca da própria sociedade. A luta da população afro-brasileira por ser incluída, tendo a plenitude de cidadãos e cidadãs, aprofundou-se e tornou-se na atualidade a busca por transformações estruturais. Somente com essas transformações a cidadania plena será possível. Da mesma forma, na área educacional, a conquista do acesso à educação tornou-se igualmente por uma educação comprometida com as transformações sociais, somente assim o acesso à educação possibilitaria a ascensão social negra ao patamar da cidadania. Nessa medida, a luta pela educação antirracista é parte necessária e essencial de uma luta maior e que lhe dá sustentação, a luta antirracista, que compreende que transformar a educação é elemento indispensável para transformar a sociedade.

Tal qual o antirracismo, a educação antirracista reflete as realidades negras e se mostra como contraversão e contra-hegemonia, assim sendo, quebra com concepções e posicionamento que foram naturalizados no fazer pedagógico-docente e que mascaram o racismo. O discurso educacional antirracista necessita ter base forte na luta emancipatória afro-brasileira que questiona a estrutura social, desmascara os condicionantes raciais, politiza a raça e traz para o palco social outras interpretações da história brasileira. O compromisso com a educação antirracista é o compromisso com a ruptura, é a certeza de que a trajetória é tensa e que o movimento hegemônico busca deslegitimar a luta de modo a firmar a escola como espaço que reprodução.

Gomes (2010, p. 102) ao tratar da tensão enfrentada pela escola na construção da educação antirracista afirma:

A escola brasileira ao ser indagada pelo Movimento Negro pela implementação de uma educação anti-racista vive uma situação de tensão entre configurar-se, de fato, como um direito social para todos e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças. Ao assumir essa dupla função a escola brasileira, desde a educação básica até o ensino superior é responsável por construir práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais.

Quando a autora destaca que na educação antirracista a escola configura-se como um direito social de todos, não está se limitando à abertura de vagas ou a existência de afirmações legislativas desse direito. Essas situações não garantem que a escola seja de/para todas e todos. A real garantia de que a escola seja um direito social afirma-se na postura equitativa em prol de uma verdadeira justiça social.

Nessa dimensão, para que seja desenvolvida a educação antirracista primeiramente se faz necessário questionar à quem a escola está servindo, se a transformação ou a permanência, isto é, qual seu posicionamento na dialética regulação-emancipação apontada por Gomes (2017). Nesse sentido, a educação brasileira hegemonicamente praticada se mostra acrítica e que não se pauta pela realidade afro-brasileira. Ao privilegiar o ensinamento de conhecimentos selecionados e que se relacionam a uma concepção de mundo elitista, hegemônica e opressora, a educação escolarizada não se volta para tratar pedagogicamente as necessidades expressas pelos grupos subalternizados, não sendo instância de transformação social, mas de manutenção da estrutura desigual.

Compreendo que essa educação, que reproduz a permanência das estruturas opressoras, possui o racismo como fundamento de enquadramento e subalternização das populações negras, em que os conhecimentos selecionados não trazem a história e cultura afro-brasileira e africana como alicerces necessários para a construção de aprendizagens comprometidas com a pluralidade étnico-racial brasileira. Que a realidade social, política, econômica, e educacional negra brasileira não serve de suporte para a condução das atividades escolares, seleção de conhecimentos e práticas pedagógicas na intenção de trazer a criticidade para o ambiente escolar. Que, pelo contrário, essas estruturas opressoras são invisibilizadas ao ser reproduzido o discurso individualizante de que “somos iguais” e podemos alcançar melhores condições de vida se formos esforçados.

A luta antirracista é luta política porque tem em suas estruturas a construção de uma consciência negra e a não aceitação da naturalização do racismo. Se tratando de educação antirracista, a escolarização negra se faz necessária para abrir novos caminhos, politizando a busca por um modelo educacional comprometido com a luta afro-brasileira quando se

compreendeu que a educação vigente não serve à esse ideal, pelo contrário, está a serviço da opressão, da marginalização, da inferiorização da população negra.

A partir de tais discussões, compreendo o posicionamento de Gomes (2010) ao abordar que a educação antirracista figura-se na tensão entre fazer-se um direito social para todas e todos e ao mesmo tempo respeitar e reconhecer as diferenças, de modo que o compromisso educacional com os grupos oprimidos seja facilitador para superar essa tensão. O fato de a educação antirracista ser gestada na luta contra-hegemônica e emancipatória do Movimento Negro não equivale a dizer que é direcionada para as populações negras. Se a compreendermos dessa forma estaremos rompendo com toda trajetória de consciência político-social que parte da materialidade das vidas cotidianas.

A educação antirracista tem fim na reestruturação da sociedade brasileira e da própria educação. Não se trata de uma inversão, em que a população negra oprimida se tornaria nova opressora, que ditaria um novo fazer educacional e práticas sociais, mas, sim de uma proposta para a construção de uma consciência coletiva de que a superação da estrutura social opressora é necessária para que se tenha a emancipação humana e nesse processo, a tomada de consciência de que o racismo é estruturante se torna um grande viés de busca pela transformação. Assim sendo, a busca por romper com o racismo traz a busca pela reestruturação social a partir da relação entre oprimidos e opressores, Nesse percurso a educação antirracista olha para as diversidades que compõem as classes oprimidas. A atuação negra se filia assim à luta das diferenças sociais.

Desta forma, o Movimento Negro é tido como revolucionário, como manifestação afro-brasileira que busca a transformação social e que não esperou a ascensão ao poder para iniciar sua atuação. Na verdade, como pudemos observar, a atuação negra em prol da escolarização foi silenciada e apagada da história da educação brasileira, o que me permite pensar que a atuação do Movimento Negro se concretizou no espaço do “não-poder”, pelo menos inicialmente.

Apoiando-se nos estudos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, Gomes (2010, p. 106) colabora para que melhor entendamos o caráter emancipador das propostas e intervenções educacionais promovidas pelo Movimento Negro.

A emancipação entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, com todas as tensões e contradições próprias desse processo, tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição e a partir do advento da República. O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem o seu passado, a sua história e a sua cultura desenvolvidos nos contextos de opressão e dominação tais como: a colonização, a escravidão, o racismo e a desigualdade social e racial e que, mesmo assim, segue persistindo e colocando questões para a sociedade, para a educação e

para o Estado brasileiro pode ser visto como o potencial emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora. Esse potencial também é visto na capacidade de mudança social, educacional, cultural e política que a comunidade negra “em movimento”, com suas contradições, tensões e lutas, consegue imprimir nos vários países da diáspora africana.

De maneira geral, essa argumentação fornece respaldo para (re)afirmar que toda trajetória de luta do Movimento Negro e da própria atuação negra no contexto social brasileiro foi emancipatória por confrontar todo um sistema racista que busca continuamente condicionar as áfricas que existem no Brasil, ou melhor, eliminar essas áfricas, as culturas e histórias negras que vivem e sobrevivem. De maneira específica, tratando da educação antirracista, temos nesta um potencial emancipador comprometido com a realidade negra, mas, que atua em prol da transformação.

Assim, a educação antirracista traz a história brasileira como elemento crucial para compreender as demandas expressas pelas populações afro-brasileiras, que se mostram como necessidades sociais a partir do momento em que se problematiza a relação opressora que fundamenta a sociedade brasileira e acaba por enxergar na educação espaço de transformações de si e da sociedade em geral. Desta forma, é mister afirmar que a educação antirracista se fundamenta na luta social, cultural, política, histórica e educacional da população negra, sobretudo.

Quando me referi anteriormente que a atuação do Movimento Negro se deu no espaço de “não-poder”, estou me referindo ao fazer emancipador e contra-hegemônico desse movimento social em consideração a estrutura opressora e racista da sociedade brasileira. Compreendendo a população afro-brasileira como pertencente da classe oprimida, temos a atuação dela na contramão da proposta de Brasil que a classe opressora busca construir desde o período colonial balizada por uma cultura e história eurocentrada no protagonismo branco e no apagamento das outras histórias e culturas, como as indígenas e negras. O pensamento educacional antirracista surge nessa luta dos grupos oprimidos na dimensão que aqui denomino como do não-poder por não pertencer e estar a serviço da estrutura opressora, ou melhor, por não deter poder representativo de decisão política e por não dimensionar a direção da sociedade.

A partir da resignificação da luta negra promovida no período de ditadura militar, o Movimento Negro passa por um intenso processo de politização do antirracismo de tal forma que houve a conquista de espaços de poder que se tornaram palco de reivindicação de “combate” ao racismo e de superação das desigualdades raciais. Um desses espaços conquistados foi participar da organização da III Conferência Internacional contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela

Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, África do Sul, de 31 de agosto à 07 de setembro de 2001.

A militância negra, nesse momento, reivindicou ações concretas voltadas para a superação do racismo, bem como políticas de reparação histórica, porque mesmo com as denúncias do Movimento Negro, a realidade política brasileira estava aquém da luta antirracista, não desenvolvendo intervenções incisivas para transpor a atuação do racismo. Assim, foi com a participação ativa na Conferência de Durban que o Movimento Negro Brasileiro intensificou a caminhada, demandando modificações concretas no campo dos direitos, sobretudo na esfera das políticas públicas educacionais.

A ausência de políticas públicas de ações afirmativas e a repercussão da atuação do Movimento Negro na Conferência de Durban trouxe para o cenário político a incorporação do debate acerca da superação do racismo nas propostas dos candidatos à presidência da república nas eleições de 2002, ano em que Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito pela primeira vez presidente do Brasil, assumindo o cargo no dia 1º de janeiro de 2003. A conquista presidencial de Lula, candidato e militante que representava a classe operária, com anos de atuação sindical, representou a abertura de portas para que os movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro, conquistassem espaços de poder antes negados.

Uma de suas primeiras ações sendo presidente da república, Lula institucionaliza, no dia 09 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639/2003, iniciando a incorporação das demandas negras na esfera legislativa, tendo o Movimento Negro como articulador direto de tal incorporação. A referida Lei introduz o que chamo de Legislação Educacional Antirracista. Contudo, mesmo existindo um arsenal de direcionamentos legais direcionados à educação antirracista, não podemos perder o entendimento de que o processo de busca por uma educação que leve em consideração as realidades negras, propondo-se à transformação, surge na luta emancipatória do Movimento Negro.

Para tanto, irei discorrer sobre a legislação educacional antirracista trazendo alguns dos documentos que legislam acerca da introdução do antirracismo no eixo das políticas públicas voltadas para a educação nacional. Meu foco não é esgotar todo o aparato legislativo que verse sobre a temática, mas trazer base interpretativa de como a chegada do Movimento Negro ao espaço de poder político trouxe modificações ao pensamento educacional legitimado pela legislação brasileira. Sendo assim, tratarei a legislação educacional antirracista como integrante da luta contra-hegemônica negra.

3.4. A legislação educacional antirracista

Adoto o termo legislação educacional antirracista para designar as leis, diretrizes e demais instrumentos normativos que direcionam as práticas educativas para o combate ao racismo e para a ressignificação da própria educação, comprometendo-se com a superação do eurocentrismo hegemônico, com a valorização e reconhecimento da trajetória de luta do Movimento Negro.

O propósito que trago é discutir as políticas públicas educacionais antirracistas de amplitude nacional, de modo que cabe-me salvaguardar duas observações. A primeira é que, assim como a luta antirracista não se dá somente no âmbito educacional, as políticas públicas antirracistas não são unicamente educacionais, pelo contrário, se desenvolveram na garantia de direitos historicamente suprimidos às populações negras nas várias esferas sociais. Segundo que, para além das iniciativas de amplitude federal, algumas políticas educativas de caráter antirracista já se faziam presentes em alguns estados e cidades brasileiras antes mesmo da promulgação da Lei nº 10.639/2003. Vejamos algumas destas iniciativas, como aponta Gomes (2010, p. 107).

Antes mesmo de a lei federal 10.639/03 entrar em vigor, as pressões do Movimento Negro e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial no Brasil, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos negros no Brasil e a História do Continente Africano no ensino fundamental e médio nas redes estaduais e municipais de ensino de várias regiões do país, tais como: a Constituição do Estado da Bahia promulgada em 05/10/89; a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte - MG promulgada em 21/03/90; a lei 6.889 de 05/09/91 do município de Porto Alegre - RS; a lei 7.685/94 de 17/01/94 do município de Belém-PA; a lei 2.221 de 30/11/94 de município de Aracaju - SE; a lei 2.251 de 31/03/95 do município de Aracaju - SE; a lei 11.973 de 04/01/96 do município de São Paulo-SP; a lei 2.639 de 16/03/98 do município de Teresina - PI e a lei 1.187 de 13/09/96 em Brasília-DF.

A inclusão de disciplinas que discutem a história africana e afro-brasileira em várias localidades expressa diferentes contextos de atuação do Movimento Negro em espaços do poder político. Sem a luta desse movimento social seria impensável o surgimento de leis educacionais que percorrem a contramão da hegemonia eurocêntrica que predomina e dita os conhecimentos escolares. Porém, mesmo consciente da existência de tais leis estaduais e municipais que afirmam a luta antirracista através de aprendizagens acerca da África e das populações negras brasileiras, e não menosprezando ou minimizando destas, meu foco está na discussão das iniciativas federais que abordam o sistema escolar brasileiro.

Meu ponto de partida para dialogarmos sobre a legislação educacional antirracista de caráter nacional é a Lei nº 10.639/2003 que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências” (BRASIL, 2003). A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996 representa uma grande conquista para a luta negra e para a redefinição das bases fundantes da educação nacional. Assim, estudar a história e cultura afro-brasileira e africana representa, a partir da Lei nº 10.639/2003, uma conquista alcançada e que traz novas fronteiras de atuação para o Movimento Negro.

A LDB de 1996 passa então a vigorar acrescida dos artigos 26A, que obriga as instituições escolares de educação básica, públicas e privadas, a desenvolverem conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; e o 79B, que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Especificamente com relação ao artigo 26A, temos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003, s/p).

Nesse sentido, o que observo é uma explícita envergadura em trazer as histórias não contadas, ou melhor, não estudadas nas escolas. Histórias estas que confrontam a hegemônica brasileira ao trazer as populações africanas e afro-brasileiras como protagonistas de suas próprias trajetórias, mas não esquecendo dos condicionantes sociais que regulamentaram a atuação negra em território brasileiro desde o período colonial, ou seja, sem esquecer da existência e força reguladora do racismo. Ainda há o reconhecimento e o direcionamento para que as escolas tenham em seus currículos as contribuições que pessoas negras apresentaram para as várias áreas da sociedade brasileira. Para tanto, a visão limitada e estereotipada de que negras e negros são descendentes de escravas e escravos necessita ser ultrapassada, de modo que sejam reconhecidos como cidadãs e cidadãos, indivíduos sociais que atuaram e atuam para sustentar a nação brasileira.

Nesse ponto não posso deixar de registrar a latente filiação que faço à outra parte da música “A carne”, interpretada por Elza Soares (2002), em que é relatado que “A carne mais barata do mercado é a carne negra; que fez e faz história; segurando esse país no braço, meu irmão”. O trabalho docente em relação a história e cultura africana e afro-brasileira,

comprometido com o desvelamento da realidade social vivenciada desde o período colonial, passa pelo fragmento musical apresentado, pela compreensão de que, historicamente, as vidas negras pouco tiveram valor, já que, sendo sinônimo de mão de obra, poderiam ser facilmente substituídas, e que, mesmo nesse sistema racista de desvalorização das vidas negras, não somente no âmbito trabalhista, como ilustramos, mas em todos os âmbitos da sociedade, a população afro-brasileira resistiu e resiste cotidianamente, produzindo saberes contra-hegemônicos.

Com relação ao § 2º, que institui que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003, s/p), embora haja uma notoriedade para as áreas de Literatura, Arte e História para efetivarem o trabalho a partir da história e cultura africana e afro-brasileira, o que observo é a necessidade de todo o currículo escolar trabalhar com o antirracismo, não sendo assim uma tarefa de algumas pessoas a reformulação da educação escolar, mas de todas e todos que compõem as equipes pedagógicas. A esse ponto cabe-me duas inferências, a primeira é com relação a recorrente interpretação equivocada de que apenas as três áreas do conhecimento humano destacadas na Lei devem trabalhar com a história e cultura africana e afro-brasileira e a segunda é com relação ao conceito de currículo escolar que é legitimado pelo Ministério da Educação (MEC).

Direcionando-me à primeira inferência, embora já tenha discutido no Capítulo Introdutório a partir dos direcionamentos teóricos de Regis (2015), como também no Memorial, tendo Gomes (2010) como suporte teórico, considero importante dar destaque novamente, uma vez que a errônea interpretação de que a luta contra-hegemônica negra, no sentido de incluir nos conteúdos escolares a história e cultura africana e afro-brasileira, deve ser efetiva somente no espaço teórico das disciplinas de História, Artes e Literatura interfere diretamente na praticidade da educação antirracista.

Na minha interpretação a setorização da luta antirracista no contexto escolar, mais do que implicando transformações na educação, culmina na polarização de posturas, de um lado estando docentes que lecionam as referidas disciplinas e se veem movidos a trabalhar com a temática, quando isso acontece, e do outro lado as e os demais profissionais escolares que continuam a reproduzir o racismo ao trabalharem unilateralmente com conhecimentos hegemônicos e não resignificarem suas práticas sociais, assim, reproduzindo a educação racista e opressora que não reconhece a realidade negra e os conhecimentos construídos nas trajetórias por emancipação.

A segunda inferência, dialogar acerca do conceito de currículo escolar, se justifica no presente estudo por eu negar o entendimento de currículo como sinônimo de matriz curricular, de disciplinas e conteúdos a serem ensinados. Na introdução aos cinco livros da coleção “Indagações sobre o currículo”, publicada pelo MEC, o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2007, p. 9) defende e apoia-se no entendimento de que:

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade.

O posicionamento apresentado pelo MEC dá respaldo para tratar o currículo escolar, na análise da Lei nº 10.639/2003, como espaço de diálogo, de disputa, de posicionamento frente à realidade, à sociedade e à educação que se deseja construir. Nesse sentido, a seleção de determinados conhecimentos e a adoção de práticas específicas demonstram, para além de uma escolha pedagógica, a dimensão política da educação. Assim, a situação de trabalhar ou negar-se a trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira não se mostra somente como ponto de vista ou uma obrigatoriedade legislativa, mas como escolha política de transformar ou manter a estrutura social.

Além disso, a inclusão de temáticas alinhadas à luta antirracista em todas as séries da educação básica e em todo o currículo escolar, e não somente em três áreas do conhecimento humano que são destacados em Lei, demonstra a necessária conexão com a realidade negra e com os saberes construídos na trajetória da luta emancipatória e contra-hegemônica do Movimento Negro. Muito mais do que uma agregação de conhecimentos a serem trabalhados nas escolas, a Lei nº 10.639/2003 suscita o repensar do próprio currículo escolar tanto na dimensão dos conteúdos escolares, uma vez que não é somente somar novas temáticas mas questionar as epistemologias que sustentam as bases da educação escolar e a adoção de novas epistemologias comprometidas com a bandeira antirracista, bem como na dimensão das práticas pedagógicas adotadas dentro e fora da sala de aula e das bases teóricas que sustentam a identidade escolar.

Alinhado ao posicionamento apresentado pela Lei nº 10.639/2003, em 19 de maio de 2004 foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) o Parecer CNE/CP nº 003/2004, aprovada em 10 de março de 2004, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, tendo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva²⁴ como relatora. No mesmo ano, em 22 de junho, foi publicado no DOU a Resolução CNE/CP nº 01/2004, de 17 de junho de 2004, que institui as referidas diretrizes curriculares. A esses dois documentos que fazem parte do leque da legislação educacional antirracista teço algumas observações na intenção de dialogarmos com o compromisso socioeducacional apresentado e que se insere na dinâmica de romper com racismo e transformar a educação.

Apoiando-se em documentos legais²⁵ que versam acerca da diversidade étnico-racial brasileira e das diferenças sociais que marcam a realidade dos povos negros e de outros povos subalternizados, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 traz um forte embasamento para legitimar a necessidade de reformulação da educação brasileira. Deste modo, se direciona ao reconhecimento de que as diferenças sociais que subjagam a população afro-brasileira têm alicerce no racismo e no mito da democracia racial, e que a valorização das trajetórias de resistência negra africana e afro-brasileira passa pelo conhecimento da história e cultura desses povos comprometida com uma nova sociedade, que seja realmente justa, democrática e equânime, suscitando a superação do racismo e da discriminação racial.

Embora seja em documento legislativo educacional antirracista, o Parecer CNE/CP 003/2004 não isola o combate ao racismo e a transformação da sociedade, de modo que há o reconhecimento da amplitude da luta antirracista nas diversas esferas sociais.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004a, p. 6).

Por essas e outras partes do Parecer se torna evidente a necessidade de repensar a estrutura educacional brasileira pondo como função da escola colaborar com a luta antirracista,

²⁴ Pesquisadora da Educação das relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos. É Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

²⁵ Tais como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996 com alteração pela Lei nº 10.639/2003, o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e leis estaduais e municipais.

assim, com frequência há a expressão “reeducação das relações étnico-raciais”. De maneira geral, a forma como as relações sociais entre os diferentes grupos étnico-raciais se dá no contexto brasileiro são aprendidas a partir da influência e determinação do racismo estrutural. Assim, quando é exposto no documento que precisamos de uma reeducação das relações étnico-raciais compreendo que a educação vigente não expressa a luta de negras e negros pela real justiça social, e que, para incorporar em seu cotidiano político pedagógico os direcionamentos e demandas do Movimento Negro, faz-se necessário rever a própria educação. Desta forma, a educação antirracista se traduz não como uma reforma educacional, mas como revolução que busca romper com a estrutura racista que nos educa negativamente para relações étnico-raciais desiguais e hierárquicas.

Compreendendo que a escola é um dos ambientes e contextos que precisam ser repensados e reeducados, há no Parecer a afirmação, e concordo totalmente com ela, de que o trabalho para o desenvolvimento de novas relações étnico-raciais, que sejam positivas e equânimes, se faz em conjunto. Os processos educativos escolares tanto precisam se aproximarem como se fundamentarem nas políticas públicas educacionais e nos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, bem como nos estudos produzidos por intelectuais pesquisadoras e pesquisadores da temática.

Não se pode perder de vista que a urgência por uma educação antirracista se construiu ao longo do tempo a partir de reflexões e análises críticas da história brasileira, das realidades das pessoas negras e das estruturas sociais, que foi por atuação contra-hegemônica do Movimento Negro que, questionando os conhecimentos e práticas escolares, houve a incorporação do antirracismo nas políticas públicas educacionais e o escancaramento de que a epistemologia eurocêntrica domina e dita a conduta escolar, destacando assim o imperativo de romper com essa forma de conceber a realidade ao mesmo tempo que se fundamenta em epistemologias do sul.

Assim, as mudanças nas relações étnico-raciais almejadas pelo Parecer são culturais, éticas, políticas e pedagógicas, não se limitam à escola, mas necessariamente passam por esse espaço social. Para tanto há o chamamento para que o processo de educação não seja improvisado, mas seja comprometido com a ruptura de mentalidades racistas e discriminatórias que foram naturalizadas nas relações sociais brasileiras, se comprometendo com a superação do eurocentrismo hegemônico, com a desalienação dos processos pedagógicos e com a reestruturação das relações étnico-raciais e sociais, igualmente, se vinculando imprescindivelmente com as experiências de vida de pessoas negras e com a problematização

dos processos de inferiorização e de desigualdade que se fazem presentes na materialidade do viver afro-brasileiro.

O Parecer CNE/CP 003/2004 convida ainda à tomada de consciência de que alguns equívocos devem ser superados, tais como: designar alunas negras e alunos negros como negra, negro, preta ou preto é ofensivo; que a população negra é racista e se discrimina; que discutir acerca da questão racial é função do Movimento Negro e intelectuais da temática, e não da escola; e de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia de branqueamento só atinge as pessoas negras. A compreensão de que ser negra e negro na atualidade ressignificada pelo Movimento Negro não se limita a questão do fenótipo, mas equivale sobretudo a um posicionamento político, que a estrutura social brasileira nos educa a reproduzir posicionamentos e visões de mundo racistas e preconceituosas, que discutir as questões raciais é função de todas e todos independente do pertencimento étnico-racial e que a escola se insere nesse contexto como espaço de diálogo e de criticidade, e que o racismo, o mito da democracia e a ideologia de branqueamento atingem a todas e todos, mas com diferentes entonações, faz-se necessário para que a reeducação das relações étnico-raciais cumpra o objetivo de fortalecer nas populações afro-brasileira a consciência negra ao passo que desperte nas não negras essa mesma consciência.

O fortalecimento de identidades, de direitos e ações educativas de combate ao racismo e à discriminação são princípios que suleiam o Parecer e que sintetizam as orientações e encaminhamentos interventivos das escolas, suscitando que o trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira se dê desde a sinalização de datas significativas para luta negra, como o 13 de maio, Dia Nacional da Denúncia Contra o Racismo, o 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, e o 21 de Março, Dia Internacional da Eliminação da Discriminação Racial, passando pelo estudo de iniciativas e organizações negras, abarcando a história dos quilombos e chegando no estudo de biografias de mulheres e homens importantes para a trajetória da luta antirracista no cenário nacional e internacional.

Para tanto, não somente professoras e professores são pessoas responsabilizadas à reeducar as relações étnico-raciais, à desenvolver uma educação que seja antirracista. Todo o sistema de Educação Básica, desde os órgãos executores (administração de cada sistema) até as e os profissionais escolares, em parceria com IES, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), a comunidade em geral e as entidades do movimento sociais, em especial do Movimento Negro, são chamados para efetivar os direcionamentos contidos no Parecer.

Além de outras necessidades, para a reeducação das relações étnico-raciais o Parecer traz o entendimento de que faz-se necessário uma formação docente que traga em seu bojo o alicerce para compreender a luta negra, quebrar com o eurocentrismo hegemônico, construir novas práticas pedagógicas no cotidiano escolar e que expressem o antirracismo e forneça base teórica sólida para conceituar e categorizar raça, racismo, discriminação racial, intolerância, preconceito, dentre outros, relacionando-os e fundamentando-os nas experiências sociais das populações africanas e afro-brasileiras.

Neste sentido, a Resolução CNE/CP nº 001/2004, documento que, baseando-se no Parecer CNE/CP nº 003/2004, institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, traz ao longo de nove artigos os direcionamentos básicos para que as Diretrizes que institui sejam praticadas e possam trazer significativas transformações para o sistema educacional brasileiro na direção do antirracismo. A Resolução reforça a necessidade da luta não sem individual ou isolada, o compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira precisa ser partilhado por todas as partes do sistema de Educação Básica, pelas IES, com a formação docente que tenha a inclusão de disciplinas e atividades curriculares que contemplem a temática referida e a revisão de suas bases epistêmicas pelos grupos de Movimento Negro, grupos culturais negros e os núcleos de estudos e pesquisas, em parcerias, de modo a subsidiar e partilhar experiências para construção de planos institucionais, planos pedagógicos e projetos pedagógicos alinhados para a transformação educacional.

Dois pontos precisam ser destacados para o momento. O primeiro é que o cumprimento tanto da Resolução como do Parecer e das Diretrizes Curriculares será considerado no processo de avaliação das condições de funcionamento das instituições educativas. Nesse sentido, interpreto como um compromisso expresso pela reformulação curricular, de práticas e posturas das instituições frente ao racismo e a realidade afro-brasileira inferiorizada. Contudo, me faz lembrar que a obrigação firmada documentalmente não necessariamente se torna transformação educacional, vide o relato partilhado no capítulo referente a minha história de vida, em que, por adequação normativa, a inclusão da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, em minha leitura, não condisse com a mudança de atitude institucional, com a ruptura com o eurocentrismo hegemônico e com a adoção de outras epistemologias, não equivaleu ao cumprimento do compromisso com o antirracismo na educação.

O segundo é que a formação docente para a construção de práticas e mentalidades antirracista e para que professoras e professores tenham base teórica necessária para reeducação

das relações étnico-raciais não se dá somente nas IES e em curso de formação docente, quando ocorre. A capacitação para transformação educacional, e não somente dos conhecimentos escolares, mas de todo o cotidiano escolar, deve acontecer também no próprio ambiente de trabalho a partir das realidades e contextos específicos, das demandas e experiências vivenciadas em cada unidade escolar. Assim, muito mais do que somente se adequar à Resolução, ao Parecer e as Diretrizes Curriculares, o fazer educacional antirracista compreende o olhar sensível para cada realidade e o entendimento de que os documentos oficiais que compõem a legislação educacional antirracista trazem direcionamentos básicos para reeducação, mas não são fechados, rígidos ou absolutos, a autonomia escolar possibilita que a educação antirracista expresse a identidade de cada instituição educacional, tendo como essência de luta emancipatória negra.

Desta forma, a Resolução, o Parecer e as Diretrizes Curriculares não somente sinalizam, mas afirmam a necessidade de se desenvolver nas escolas uma visão educacional que contemple a pluralidade étnico-racial brasileira buscando um trabalho valorativo acerca das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, como também dos indígenas, asiáticos e europeus, que colaboraram para a composição cultural brasileira firmando que o trabalho pedagógico antirracista em nada se traduz como substituição de práticas e conhecimentos escolares por uma nova epistemologia hegemônica, que se traduza como dominante e seja afrodiaspórica.

Assim, alargando a luta educacional contra-hegemônica, foi com a promulgação da Lei nº 11.645/2008 que o trabalho voltado a ruptura com as amarras estereotipadas e preconceituosas com relação a história e cultura indígena se tornou mais forte e expressivo. A referida lei

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008, s/p).

Mesmo havendo uma nova alteração da LDB, especificamente do artigo 26A que foi incluído por força da Lei nº 10.639/2003, não há um rompimento com a perspectiva de luta negra e por transformação social, assim, não há ruptura com a perspectiva do antirracismo educacional. Precisamos ter entendimento de que os povos indígenas sofrem com o racismo, são vistos a partir de “uma história única” contada pelo viés eurocêntrico e que é carregada de distorções e determinações tendo base no entendimento biológico de raça, conforme já discutido anteriormente. Assim, o que temos socialmente de invisibilidade e negatização da

história e cultura africana e afro-brasileira também se aplica a história e cultura indígena, mesmo que com especificidades.

Desta forma, muito mais do que alterar a redação do artigo 26A da LDB, podendo ser interpretada como uma substituição à Lei nº 10.639/2003, considero a Lei nº 11.645/2008 como reafirmação legal da necessidade de se desenvolver uma educação antirracista comprometida interculturalmente com a formação social brasileira, ou seja, que compreenda que as transformações sociais precisam ocorrer qualitativa em benefício de todas e todos, sobretudo dos povos oprimidos. Porém, respeitando meu compromisso epistêmico com a trajetória de luta do Movimento Negro e com as especificidades das realidades negras, explico e adoto o antirracismo e a educação antirracista em contraversão ao racismo “negro”, à atuação de marginalização, inferiorização, negação, negatização e demonização do racismo em relação às populações africanas e afro-brasileiras, o que não equivale a estratificação ou isolamento na luta, mas um aprofundamento qualitativa numa realidade. Dessa forma, adoto o posicionamento de que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 caminham no mesmo sentido da contra-hegemonia e emancipação tendo mesma finalidade, a transformação social através da educação antirracista.

Outros documentos legislativos se juntam a luta antirracista no âmbito educacional, como a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas. Na análise de Deus (2020) a referida Lei, sendo uma expressão de políticas de ações afirmativas, mostra a persistente atuação do Movimento Negro. Para a autora a presença negra nas universidades, diferentemente do pensamento difundido pelos anticotistas de que as cotas iriam aumentar o racismo, possibilita a dinamização das universidades e a produção de novos conhecimentos comprometidos com a realidade afro-brasileira. Nas palavras de Deus (2020, p. 100), a atuação do Movimento Negro que culminou com a aprovação da Lei nº 12.711/2012 tem a tarefa de “‘enegrecer’ o espaço acadêmico”, a presença de negras e negros nas faculdades e universidades almeja a desconstrução do discurso hegemônico, assim, de ser manifestação do antirracismo.

Complementando os documentos legislativos educacionais antirracistas apresentados, temos vários materiais produzidos e divulgados pelo MEC que foram formulados para embasar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, assim, que se traduzem em suporte governamental para o desenvolvimento da educação antirracista. Como exemplificação de tais materiais, para o momento destaco as “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais”, publicada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do MEC, em 2010, trazendo direcionamento de atuação, propostas, projetos e intervenções, dentre outros, para a Educação

Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, as Licenciaturas e a Educação Quilombola, no sentido de propor atividades pedagógicas que tragam os elementos de pertencimento étnico-racial para serem conhecidos.

Destaco o “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”, publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC, em 2013, evidenciando os 10 anos de promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a importância desta para pensar a educação como espaço de orientação para relações sociais, bem como, a importância dos demais documentos legislativos antirracistas. O Plano traz, dentre outros elementos, as atribuições dos sistemas de ensino, dos conselhos de educação, das instituições, dos colegiados e núcleos de estudo para promoção de uma educação adequada e comprometida com a reeducação das relações étnico-raciais, assim, como a transformação das ações cotidianas escolares por meio de práticas educativas antirracistas que subsidiem as modificações na sociedade extrapolando os muros institucionais das escolas e demais estabelecimentos de ensino.

Junto a essa gama de documentos temos os livros publicados por intermédio do MEC e que estão disponíveis no *site* deste Ministério e que trazem conhecimentos para proporcionar base teórica para a educação antirracista. Porém, como já afirmado anteriormente, não podemos resumir a luta antirracista na educação à Legislação Educacional Antirracista e à intervenção do MEC. Para além do que já foi apresentado, a intelectualidade negra, dentro e fora dos limites do poder político governamental, vem intervindo na sociedade, produzindo e sistematizando saberes e práticas necessárias para transformação da educação. Desta forma, embora se tenha grande suporte para compreender a educação antirracista a partir da Legislação Educacional e materiais agregados a ela, não posso deixar de lado a luta contra-hegemônica do Movimento Negro nas demais instâncias sociais fornecendo reflexões necessárias para atualizar a construção da educação antirracista.

É a partir de tais reflexões, que não me deixam esquecer de todo o percurso histórico da atuação negra por emancipação, de toda a resistência negra que culminou no antirracismo, que compreendo que a educação antirracista não se resume à visão disciplinar, não é prática interventiva somente na sala de aula e em conteúdos à serem aprendidos, ela deve ser tomada como compromisso de todas e todos que se relacionam no ambiente escolar, devendo ser efetivada no cotidiano das escolas.

Pensando que o racismo não ocorre somente em situações e ambientes específicos, mas que acontece nas relações social, interpreto que a construção do antirracismo deve ocorrer nas

relações cotidianas, modificando as posturas mais naturalizadas socialmente pelo racismo. Assim, a educação antirracista, que suscita uma reeducação, precisa sair das salas de aulas, dos limites dos conhecimentos disciplinares para transformar as relações sociais efetivadas no ambiente das instituições de ensino de modo a ser vista como parte do cotidiano escolar.

Desta forma, irei discorrer acerca de como o desenvolvimento da educação antirracista no cotidiano escolar implica transformações estruturais na educação praticada nas instituições escolares, implica um reconhecimento de que educação não se resume ao ensino disciplinar e à atuação de professoras e professores. Contudo, pensar o antirracismo educacional traz à tona a crítica aos alicerces das instituições educativas, tanto se tratando de suas bases teóricas como das relações efetivadas entre as e os sujeitos que integram o ambiente escolar. Tais considerações e algumas outras fazem parte de meu posicionamento interpretativo em relação à real construção da educação antirracista.

3.5. Educação antirracista no cotidiano escolar

Discutir a educação antirracista para além da visão disciplinar se mostra um desafio pois reflete um tratamento holístico para a temática, mas também reflete a compreensão de que sozinhas e sozinhos, isoladas e isolados em salas de aulas, professoras e professores não podem transformar a educação, não podem ser responsáveis únicos por um movimento de ruptura tão espinhoso e profundo como o antirracismo. O próprio nome educação me leva a pensar o antirracismo para fora das amarras disciplinares, não se trata então de um ensino antirracista, mas de uma visão completa da atuação escolar.

Nessa medida, o posicionamento conceitual acerca do currículo escolar apresentado pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2007) me leva a refletir que as transformações almeçadas pela educação antirracista precisam se fazer desde as rupturas epistemológicas às rupturas das certezas de práticas corriqueiras, passando pelo repensar o ambiente escolar como um universo coeso que precisa caminhar em sua completude num mesmo direcionamento. A compreensão de que o currículo essencialmente é espaço de diálogo, de contraste, de escolha, sendo um elemento político das instituições educativas, faz-se imprescindível para transpor a limitada visão disciplinar que permeia as práticas escolares.

Assim, fazer o antirracismo adentrar as escolas e demais instituições educativas não se resume à revisão de conhecimentos que fazem parte das demandas de aprendizagem de cada disciplina e a adoção de novos conhecimentos pautados em epistemologias não eurocêtricas.

Esse adentrar suscita posicionamento político, criticidade, enfrentamento da realidade racista escolar e a criação de novas práticas de relações étnico-raciais. Traduz-se na transformação do cotidiano escolar a partir de rupturas com o racismo e da construção de relações equânimes.

Destacada a completude do ambiente escolar, uma vez que a escola não equivale a sala de aula, faz-se necessário ainda destacar a incompletude de cada um de nós. Somos seres integrais, nossas dimensões e vivências se entrelaçam numa complexidade que forma nosso ser, que nos forma enquanto indivíduos. Se assim compreendermos e tivermos lucidez que as experiências racistas interferem na integralidade de cada sujeito e que, por ser estrutural, o racismo está nas minúcias das experiências sociais se perpetuando na invisibilidade proporcionada por sua negação, posso inferir que o antirracismo não pode se limitar a atuar em uma única instância. Da mesma forma, dentro das escolas e demais instituições educativas a luta antirracista para alcançar a ressignificação das dimensões e vivências de cada uma e cada um, não deve se restringir a conteúdos, mas buscar a integralidade das experiências escolares numa postura transformadora e emancipadora para pessoas negras e não negras.

Em relação a luta antirracista no cotidiano escolar, Azoilda Loretto da Trindade²⁶, no texto “Tecendo africanidades com brasilidades: desafios no cotidiano escolar” (2009, p. 20), destaca o seguinte pensamento.

Creio que a discussão e ação docente no que se refere à história e cultura afro-brasileira (no singular e no plural) no cotidiano escolar, responde a uma demanda reprimida na/da sociedade brasileira, frente às questões negras ou afro-brasileiras ou africanas ou afrodescendentes. Percebo uma tensão entre o reconhecimento, a necessidade, a priorização e a ação.

Compreendendo a história e cultura afro-brasileira como eixo articulador da luta antirracista no ambiente escolar e que se compromete com a ruptura do racismo e com a transformação da sociedade, trago o posicionamento de Trindade (2009) para o campo da educação antirracista. Assim, a necessidade de que tal forma de educação seja desenvolvida no cotidiano escolar, nas relações sociais das mais corriqueiras às mais planejadas, se traduz como atendimento às demandas sociais historicamente apresentadas pela população negra africana e afro-brasileira, e historicamente negada e esquecida pela sociedade ou pela parcela dela que se

²⁶ Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ, Mestra em Educação, com área de concentração em Psicologia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas – RJ, Graduada em Pedagogia pelo Instituto Isabel, Graduada em Psicologia pela Universidade Gama Filho. Atuou como professora da Universidade Estácio de Sá e do Conservatório Brasileiro de Música, como consultora do Canal Futura. Coordenadora Pedagógica do Projeto "A Cor da Cultura".

beneficia da inferiorização de negras e negros e que criou uma teia estruturada e interligada que propaga a naturalização das relações sociais desiguais.

Tal justificativa para que o antirracismo educacional se efetive na desconstrução das barreiras disciplinares traz novamente o entendimento de que a fundamentação da educação antirracista está na trajetória emancipatória e contra-hegemônica do Movimento Negro, está na resistência africana e afro-brasileira que, não sucumbindo ao racismo, desmascararam e ressignificaram suas experiências, desvelando a estrutura social guiada e edificada na inferiorização da população negra. Deste modo, reforço que a escola não pode se fechar em si diante da proposta de reeducar-se. Ela precisa integrar e interagir com os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, para, compreendendo a necessidade histórica de revolucionar as relações étnico-raciais, não sucumba na incompreensão de sua função e/ou na reprodução de erros interpretativos da legislação educacional antirracista, denotando somente à classe docente a função de desenvolver práticas educativas antirracistas e não incluindo o compromisso com a transformação socioeducacional a partir da quebra com racismo em sua identidade institucional, praticando de tal modo uma educação antirracista, e não somente práticas letivas antirracistas.

Caminhando nessa mesma direção, a professora Mailsa Carla Pinto Passos²⁷, no texto “Reflexões sobre a educação de enunciações, de afetos e de cotidianos” (2013), discorrendo acerca das implicações político-sociais da Lei nº 10.639/2003 e demais documentos legislativos educacionais antirracistas, afirma a crença na impossibilidade de refletir sobre as políticas públicas sem levar em consideração a história e o cotidiano.

A política está presente em todas as esferas da vida humana. Estar vivo junto de outros homens e mulheres, vivendo em uma sociedade organizada é constituir-se como um ser político. A Lei nº 10.639/03 surgiu a partir de reivindicações históricas dos movimentos sociais negros organizados. É fruto então de lutas políticas. Faz parte de um conjunto de políticas públicas de ações afirmativas originárias da lutas, de uma demanda social. Desta forma, toda política pública estabelece alguma forma de relação com o *espaço tempo* do cotidiano (PASSOS, 2013, p. 203-204).

A autora sintetiza muito do que estou buscando argumentar tanto em relação a compreender a situação da população negra brasileira, como a construção da educação antirracista. Em ambas perspectivas a dimensão política é crucial. É no campo da política que as lutas contra-hegemônicas acontecem, da mesma forma que as artimanhas de permanência da

²⁷ Mestra em Educação pela UERJ e Doutora em Educação Brasileira pela PUC-Rio. É professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Tem experiência na área da linguagem; currículo e cotidiano; estudos culturais e educação, com ênfase nos repertórios culturais da afrodiáspora.

hegemonia são configuradas. Desta forma, não podemos pensar a dimensão política como algo dissociado de nós, como se fosse dever de alguns, pelo contrário, se faz presente no nosso dia a dia, em nossas decisões e escolhas, ações e omissões. A política se faz presente no cotidiano, e é aqui que ela ganha fundamento.

Não há como pensarmos por essa lógica as políticas públicas sem refletirmos o cotidiano das experiências e relações sociais. Quando argumentei, à luz de Gomes (2017), que olhar para a educação antirracista a partir da legislação educacional antirracista representa um esvaziamento da luta negra, estou de acordo com o posicionamento de que o fundamento de ambas está nas relações étnico-raciais, sociais e por essência relações políticas que se efetivam no dia a dia. Extrair o cotidiano de tal discussão, a meu ver, tanto colocar a luta contra-hegemônica e emancipatória negra como prática de alguns, aparentando que a resistência negra não seja uma realidade plurifacetada e praticada por toda a população afro-brasileira, como, pensando especificamente a escola, denota a ressignificação da educação como função de algumas pessoas, notadamente de professoras e professores de história, arte e literatura e que sejam negras e negros com engajamento na luta.

Nesse sentido, concebendo as instituições educativas como integrantes de uma rede (PASSOS, 2013), em que práticas, histórias e fazeres afro-brasileiros se encontram e se entrelaçam com outras práticas, histórias e fazeres, é possível perceber no cotidiano experiências e narrativas que direcionam para a construção de uma educação antirracista. Porém, por ser integrante de uma rede, reafirmo a necessidade da escola estar caminhando em conjunto com os coletivos do Movimento Negro e estando de portas abertas para os conhecimentos produzidos por estudiosas e estudiosos que versem acerca das temáticas que integram e dinamizam o antirracismo.

Mas, além disso, faz-se necessário que as escolas olhem, munidas de embasamento teórico-prático, para suas realidades, contextos sociais, para quem são as alunas, os alunos, as professoras, os professores e, demais sujeitos que integram o fazer educacional. Sabendo que a educação antirracista não é uma receita e não é construída da mesma forma em todos os lugares, sendo assim um movimento plural, temos na realidade de cada instituição, que se mostra no cotidiano escolar, a base para o desenvolvimento desse antirracismo próprio da identidade institucional, atendendo as demandas específicas, transformando a educação praticada, e expressando o real sentido de estar em rede.

Colaborando para discussão, a professora Isabel Aparecida dos Santos²⁸, no texto “A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos” (2001, p. 106), destaca que “a escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesma, no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono o meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo”. O conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena possibilita não somente o revisar de conteúdos, mas, sobretudo, das bases e concepções que conduzem a educação escolar, isto é, o conhecimento das realidades e necessidades socioeducacionais dos outros sujeitos, aqueles que não estão abraçados pela cultura hegemônica, e dentre eles está a população negra. Neste intuito, proporciona à escola uma revisão de si mesma, de seus fundamentos, serve de material para a lucidez dos propósitos educacionais, de modo a saber se a educação praticada está a serviço da hegemonia, da permanência no caso, ou da contra-hegemonia, da transformação, e além disso, serve de base para a reorientação de seu compromisso social para que agindo pela permanência, possa começar a agir pela transformação, possa incorporar o antirracismo em sua identidade político-pedagógica e expressá-lo no cotidiano escolar.

Assim, a construção de uma educação antirracista deve valorizar a diversidade étnico-racial e visualizar nela potencial pedagógico. Não se trata de incorporar elementos que representam ou se remetam à cultura africana e afro-brasileira ao cotidiano escolar e deixá-los ali, de forma passiva e estanque como se a simples presença desses elementos fosse suficiente para contemplar a ressignificação do ambiente escolar e atender às demandas que o Movimento Negro suscita para as escolas e à educação em todas as dimensões.

Não se trata de colocar, por exemplo, bonecos de emborrachado (EVA) de cor de pele negra nos murais em datas comemorativas ou na identificação dos ambientes da escola, ou de desenhos representativos da cultura negra nas bibliotecas, salas de leitura ou nos pátios, para não tratarmos somente de correspondência disciplinar que o antirracismo recebe no espaço escolar. A construção da educação antirracista suscita reflexão de como esses elementos incorporados ao cotidiano escolar interagem entre si e como o fazer educativo representante da diversidade brasileira que é ativa e dinâmica.

Percebo que, mais do que a presença de elementos representativos da diversidade étnico-racial, o desenvolvimento da educação antirracista requer que o cotidiano escolar seja espaço e tempo de encontros, de contatos e entrelaços, de que esses elementos expressem a diversidade ativa e a ruptura com a unilateralidade colocada pela hegemonia cultural que faz-se

²⁸ Graduada em Ciências (matemática) pela Universidade São Judas Tadeu, especialista em Pedagogia Social pela Universidade Salesiana de Roma.

historicamente presente na educação. Nesse sentido, destaco a necessária atenção de como esses elementos representativos adentram o dia a dia escolar, tendo qual visão de mundo e posicionamento político pedagógico como suporte, para não haverem distorções epistêmicas do antirracismo.

A força estrutural do racismo aliada a sua plasticidade e invisibilidade podem fazer com que os elementos inseridos no cotidiano escolar para representar a diversidade étnico-racial sejam tomados a partir de visões estereotipadas, da visão de mundo hegemônica e, ao invés de colaborar para a transformação da educação, sirvam de reforço tanto para a manutenção das relações étnico-raciais que inferiorizam as populações negras e indígenas, como da própria educação como tempo e espaço de aprendizagens hegemônicas que estão a serviço de uma sociedade desigual e marginalizante. Por isso a educação antirracista requer a revisão das bases fundantes da educação praticada nas escolas, de modo que não se trata de simplesmente inserir elementos da diversidade no cotidiano escolar, mas fazer com que expressem essa diversidade, representem os grupos étnico-raciais excluídos, e não o reforço da hegemonia e da visão de mundo do grupo dominante e opressor.

Sendo assim, estar em rede não representa para a escola estar de portas abertas para que os movimentos sociais, a comunidade escolar, as estudosas, os estudiosos e os grupos culturais se façam presentes no espaço institucional mas sem haver a socialização de experiências e saberes. Estar em rede significa à escola oportunidade de aprendizagem, de reeducar-se. Se o antirracismo se construiu nas lutas contra-hegemônicas e por emancipação travadas no cotidiano da população negra e que foram sistematizadas pelos grupos e coletivos do Movimento Negro, a presença dessas populações com seus saberes e dos grupos do referido movimento social com suas produções, ressignificações e politizações no ambiente escolar possibilita a compreensão do antirracismo de modo a subsidiar mudanças de perspectivas. Estar em rede é estar ativamente aberto a novas experiências e saberes, e a transformar-se, reeducar-se subsidiada pelos grupos e indivíduos que constroem e reconstroem continuamente o antirracismo. Desta forma, a introdução de elementos representantes da diversidade étnico-racial não se dá de forma passiva e estanque ou alimentando as visões estereotipadas, mas sim estando ativamente dinamizando a educação escolar à luz de saberes construídos na luta por emancipação.

Caminhando na discussão, Trindade (2009, p. 20) apresenta seis obstáculos que dificultam a transposição da intensão em praticar uma educação antirracista no cotidiano escolar e o seu real desenvolvimento. Os três primeiros obstáculos apresentados são “a) a incompreensão da danosa dimensão do racismo como afetando a todas as pessoas; b) a

inabilidade de ver, reconhecer o racismo e saber enfrenta-lo à queima-roupa; c) o silêncio, o sorriso e a convivência ainda são ações pedagógicas a serviço, cúmplices do racismo”. Tais obstáculos se remetem a necessidade de conhecer formas de romper com racismo. Anteriormente analisadas, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004) já traziam como equívoco à ser superado pela reeducação das relações étnico-raciais o entendimento de que o racismo só infere consequências à população negra.

Quando a autora apresenta tal equívoco como obstáculo para a efetivação da educação antirracista, compreendo, por um lado, que tal visão ainda se mostra ativa no seio escolar não tendo ainda a sua superação, e por outro lado que, juntamente com os outros dois obstáculos apresentados, dialogar acerca do racismo, de sua existência, de sua danosidade e de formas de combatê-lo faz-se necessário dentro das instituições educativas não como prática pontual, mas como uma permanência para buscar o aperfeiçoamento contínuo da educação, de modo a cumprir com a transformação social almejada pelos grupos oprimidos.

Nesse processo dialógico faz-se urgente compreender, como postula Freire (2019b), que se a ação educativa que não se volta para a transformação está atuando para a permanência. Especificamente se tratando do desvelamento acerca do racismo e suas implicações, Deus (2020) me conduz a compreensão de que as práticas racistas não se encontram somente no discurso aberto e na atuação explícita, os silêncios e ausências, ao mesmo tempo, são formas de reprodução e manutenção do racismo. Desta forma, a superação desses três primeiros obstáculos direcionam ao cotidiano escolar um olhar atento para que dialogue acerca do racismo e sua danosidade para toda a sociedade brasileira, identifique e enfrente as práticas racistas, expressando sua dimensão política pela transformação de si e da sociedade, não silenciando ou sendo conivente com tais práticas, e, além disso, use desses diálogos como espaços e tempos oportunos para a adoção de práticas antirracistas.

O quarto obstáculo, “d) a indisposição afetiva, política e pedagógica para enfrentar a ignorância acerca da temática” (TRINDADE, 2009, p. 20) faz referência a outro equívoco a ser superado na reeducação das relações étnico-raciais e que é discutido por algumas teóricas e teóricos, como Gomes (2005; 2010), de que a discussão e o trabalho com o antirracismo, com a ruptura do racismo e a transformação da sociedade é dever de alguns, de intelectuais da temática e engajados na luta. A escola precisa compreender-se como parte ativa da rede discutida por Passos (2013), necessita visualizar que seu compromisso social está na melhoria da sociedade, nas mudanças de posturas e na construção de formas equitativas de se relacionar socialmente, o que implica essencialmente incorporar o antirracismo em seu cotidiano. Desta

forma, a escola assumir-se ignorante ou pouco conhecedora da temática das relações étnico-raciais e buscar juntamente à rede antirracista fundamentação para caminhar afetiva, política e pedagogicamente na direção da educação antirracista faz-se necessário para que o cotidiano escolar seja expressão de uma educação como prática social.

O quinto obstáculo apresentado pela autora é o seguinte:

e) o desconhecimento da realidade social e histórica da população negra em termos macrossociais. A leitura, interpretação, análise e estudo dos indicadores sociais, sobretudo de desigualdade, parecem não fazerem parte da formação política pedagógica dos gestores em serviço (TRINDADE, 2009, p. 20).

Este quinto obstáculo faz referência ao processo formativo de representantes da gestão educacional. Por um lado, e não se tratando especificamente da formação inicial, mas incluindo-a na discussão, a formação político pedagógica se mostra essencial para o trabalho educacional antirracista. O conhecimento acerca da realidade e da história negra, africana e afro-brasileira, desde antes do período colonial aos dias atuais, desvelando a estrutura social que foi sendo construída tendo como objetivo apagar as contribuições e presenças negras na história oficial, recorrendo da marginalização ao extermínio físico, é essencial para produzir uma consciência política que se expresse em práticas pedagógicas diferenciadas, questionem a rotina escolar e se inscrevam como instrumentos de transformação.

Não posso esquecer que, vivendo em uma sociedade racista, somos educados a naturalizar o preconceito racial, naturalizar a realidade negra, a não percebermos o racismo e, conseqüentemente, a não enfrentá-lo. Essa educação racialmente opressora que não se limita ao controle institucional das escolas, se desenvolvendo nos processos de socialização planejados e não planejados, portanto, em todos os ambientes e contextos sociais, infere à todas e todos uma visão de mundo pautada na cultura hegemônica, nos conduz à reprodução do racismo e ao não reconhecimento das demandas apresentadas pelos grupos oprimidos e que historicamente se politizaram ao ponto de tais demandas se traduzirem em discursos e lutas contra-hegemônicas intencionais.

Sendo assim, cabe-me não tratar a educação antirracista como um diálogo romântico, como se seu desenvolvimento fosse fluido. Pelo contrário, tratar de educação antirracista é dialogar sobre contradições, conquistas e retrocessos, é ter consciência de que a reeducação vai se construindo no processo, que não estamos imunes ao pensamento racista, mais que para desenvolvermos o antirracismo faz-se necessário questionar a si e a sociedade, faz-se preciso

conhecer as realidades marginais, a negra em específico, para tomar consciência política da urgência por uma transformação social que prime pelo viés educacional.

Por outro lado, o quinto obstáculo apresentado por Trindade (2009) traz um ponto crucial e que, diante das leituras que fiz para construção de aprendizagens que culminaram na presente dissertação, pouco é trabalhado, de que além de pensarmos a formação docente, e não estou aqui destituindo a extrema importância dessa formação para o desenvolvimento da educação antirracista, cabe uma reflexão de como as e os representantes da gestão educacional, e não somente escolar, estão sendo formadas e formados em relação ao antirracismo. Pensar essa dimensão significa, em minha interpretação, ter entendimento de que a escola tanto está inserida no sistema educacional com suas políticas públicas e avaliações externas, como possui uma autonomia institucional centrada em demandas próprias trazidas pelo contexto social em que ela está inserida e que se expressam nas relações sociais entre a comunidade escolar.

Essa certeza precisa ser evidenciada pois, mesmo compreendendo que cada instituição escolar, fazendo uso de sua autonomia e praticando uma gestão democrática, deve cumprir seu dever político pedagógico de construir uma educação que seja uma prática social de fato, atuando para transformação equânime da sociedade, sendo antirracista, ainda assim está inserida num contexto maior, num sistema educacional que demanda resultados, quantidades, padronização, muitas vezes aquém do antirracismo educacional. Por isso, e por outras possibilidades interpretativas, refletir acerca da formação e do posicionamento das gestoras e dos gestores educacionais em relação às demandas para a educação que foi apresentada pelo Movimento Negro é de suma importância, uma vez que esse sistema ao qual as escolas estão inseridas oferece possibilidades e barreiras à educação antirracista para além da visão disciplinar.

Em diálogo com tais ponderações, o sexto obstáculo apresentada por Trindade (2009, p. 20) traz considerações para pensarmos a educação antirracista no cotidiano escolar como construção não unicamente docente. A autora afirma que “f) a dependência da ação pessoal de educadores, quer nos níveis central, intermediário ou nas escolas, para implementar a lei ou abordar a temática das relações étnico-raciais, do racismo, ou das africanidades brasileiras, no cotidiano das escolas” precisa ser superado.

Quando falo de educação escolar tenho a compreensão de que é feita por muitas mãos, por pessoas que atuam em diferentes profissões, estando no mesmo coletivo que podemos chamar de educadoras e educadores. Porém, rotineiramente se denota unicamente à classe docente a responsabilidade pelo desenvolvimento dessa mesma educação escolar, como se no dia a dia das escolas as e os profissionais não docentes fossem acessórios da instituição e não

participassem do modelo de educação efetivada, o que, além de inferiorizar a atuação destes, supervaloriza e sobrecarrega a atuação docente, e quando trato de reeducação das relações étnico-raciais, de desconstrução do modelo educacional hegemônico e da construção de uma educação antirracista no cotidiano escolar, essa visão setORIZADA das atuações profissionais nas escolas acaba por fragilizar, se não invalidar, a proposta de educação levantada pelo Movimento Negro.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que o compromisso com a desconstrução das atuais bases hegemônicas da educação brasileira e a abertura para o diálogo institucional acerca das diferenças sociais e das demandas dos grupos vulneráveis, dentre eles o grupo negro, deve ser partilhado por funcionárias e funcionários das escolas, e não somente pela classe docente, possibilitando que seja efetiva a construção de novas práticas sociais no cotidiano escolar. A responsabilidade precisa ser coletiva, estar expressa nas ações cotidianas dentro e fora das salas de aula, extrapolando o domínio mal compreendido de que somente docentes devem ressignificar as relações étnico-raciais e avançar no sentido de compreender que as pessoas trabalhadoras na escola estejam organicamente caminhando em novas bases epistemológicas e contra-hegemônicas. Para tanto, destaco a necessidade de participarem das tomadas de decisões, que sejam reeducadas e possam compreender a responsabilidade social defendida pela educação antirracista.

Refletindo em relação a reeducação das e dos profissionais escolares, não posso deixar de tratar acerca da formação docente que, para o Professor Francisco Antonio Nunes Neto²⁹, em palestra durante o “I Colóquio da linha de pesquisa Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares” (2021), é um pilar para pensarmos a educação antirracista no cotidiano escolar. Conforme estamos refletindo em vários momentos de minha dissertação, essa formação docente não se resume a introdução de uma ou mais disciplinas que trabalhem a diversidade e as diferenças étnico-raciais no currículo dos cursos de licenciatura. No entendimento de Nunes Neto (2021) a atual formação docente é direcionada por uma perspectiva cartesiana, e para termos uma reeducação na própria formação docente é imprescindível que rompamos com essa perspectiva, que desloquemos a educação superior do ensinamento e conduta racionalmente rígidas e inflexíveis, lineares da construção de aprendizagens, que nos direciona a ver a racionalidade eurocêntrica como único conhecimento

²⁹ Pós-Doutor em Educação pela UFBA, Doutor em Cultura e Sociedade pela UFBA. Professor Adjunto 3 do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da UFSB, no Campus Sosígenes Costa (Porto Seguro/BA). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da UFSB, onde lidera o Grupo de Pesquisa Práticas e Representações Culturais em um Lugar no Mundo.

válido e, passemos a olhar para realidades e demandas envolvendo conhecimentos construídos nas lutas contra-hegemônicas que nos cercam.

Outros dois pilares foram levantados por Nunes Neto (2021) para que possamos construir uma educação antirracista. O primeiro é uma revisão curricular em que seja privilegiada a qualidade na abordagem dos conteúdos e não a quantidade deles, isto é, a rigidez em cumprir com uma quantidade muitas vezes exacerbada de conteúdos disciplinares poda as possibilidades de reflexões qualitativas e de trazer para o espaço escolar aprendizagens que problematizem a realidade discente. Para tanto, mais do que esperar revisão das instâncias governamentais se faz urgente rever o currículo praticado na escola pública brasileira.

O segundo pilar destacado por Nunes Neto (2021) se volta à necessidade de compreendermos que a atuação profissional na área educacional é uma abordagem política e precisa ser conduzida por uma nítida escolha pautada nas demandas sociais negras e na perspectiva de que a educação é uma prática social que colabora para transformação, se assim for político e pedagogicamente conduzida.

Diante do exposto destaco que a educação antirracista não se resume ao trabalho com as relações étnico-raciais em algumas disciplinas, suscita revisão das bases e fundamentos da educação praticada em cada instituição educativa, provoca uma reeducação que passa necessariamente pela problematização da realidade social afro-brasileira, promove rompimento com a imagem estereotipada historicamente construída para definir a população negra, enfim, requer compromisso coletivo para fazer de todo o cotidiano escolar um espaço de diálogo aberto e de construção de aprendizagens que caminhem para a transformação social.

Nesse espírito, de enxergarmos a educação antirracista como uma necessidade para todo o cotidiano escolar, passo a refletir acerca da educação praticada em uma determinada escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), localizada na cidade de Açailândia, no estado do Maranhão. Contudo, de antemão destaco que minha perspectiva não é taxativa, não vou fazer um exame da instituição e firmar um parecer de êxito ou fracasso quanto a temática de estudo, não trabalharei como juiz da educação antirracista. Entendo que muito mais do que encontrar erros, se torna mais válido refletir sobre mudanças, sendo assim, minha abordagem será de encontrar, nas falas das pessoas participantes da pesquisa, direcionamentos que subsidiem a reeducação das relações étnico-raciais, e, conseqüentemente, a construção cotidiana da educação antirracista.

CAPÍTULO 4 - NO CHÃO DA ESCOLA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PRECISA SER REGADA

Muitas vezes o racismo faz com que a gente não trilhe nosso caminho e comece a pautar nossas ações pela demanda do preconceito. Às vezes não seguimos adiante porque paramos nos limites impostos pela sociedade, e nós temos que caminhar mais, temos que entender a complexidade das coisas, das pessoas, temos que ter liberdade. Até onde isso é uma ação ou uma resposta ao preconceito? Estou buscando a liberdade ou respondendo aos limites que o racismo me impõe? Quero crer que escolhi uma maneira de não viver pela demanda do racismo. Ao não aceitar caixas que seriam mais facilmente adaptáveis, busco a libertação.

(LÁZARO RAMOS, 2017)

Durante um bom tempo vi o livro “Na minha pele”, escrito por Lázaro Ramos³⁰ (2017), na casa de minha mãe, e mesmo sempre escutando ela dizer o quanto a obra era interessante, nunca tinha lido. Algo relacionado a ideia de o que um ator nacionalmente reconhecido poderia contribuir para meu entendimento de luta antirracista? Como foi possível observar, pelas datas relatadas no capítulo de minha história de vida, minhas leituras mais específicas acerca do levante negro para a transformação social são relativamente recente e de modo mais enfático a partir da escrita de intelectuais negras e negros que se inseriam no campo educacional

Foi no percurso do mestrado, mais especificamente em 2022, ao compreender que independentemente da posição social que a pessoa negra ocupe, o racismo é uma constante, que as histórias de vidas negras são marcadas e condicionadas pela marginalização e inferiorização, que existe uma construção social de hierarquias humanas a partir sobretudo da cor de pele, que vi na escrita de Ramos (2017) uma oportunidade formativa e de valorizar as trajetórias negras. Feliz estou por ter feito tal leitura. E uma das grandes reflexões que ela me trouxe foi subsidiada pelo fragmento que apresento como epígrafe deste capítulo.

A dimensão plástica do racismo me assusta, e a todo momento me martirizo mentalmente pensando: isso não é suficiente. Tenho medo de estar agindo por um ideal antirracista mas estar alimentando inconscientemente a estrutura racista. Mas ao mesmo tempo, a partir das leituras autoformativas que venho desenvolvendo, tendo a responder que estou

³⁰ Ator nacionalmente conhecido e reconhecido, apresentador, dublador, cineasta e escritor sobretudo de literatura infantil. Iniciou a carreira artística no Bando de Teatro Olodum.

numa das veredas que comungam com a perspectiva de gestar a ruptura com o racismo através da educação. Por muitas vezes parei no caminho, me senti sem forças para a luta, e a construção que faço aqui é, para mim, uma luz que se acende para me guiar a alargar a vereda e não mais parar. A escrita de Ramos (2017) me mostrou que as trajetórias de vida de pessoas negras, independentemente da posição social, e o levante à ação são cruciais para a luta antirracista, são metodológicos.

Assim sendo, no presente capítulo tratarei de algumas questões básicas e necessárias acerca do percurso metodológico da pesquisa e das contribuições das alunas e dos alunos que formaram o grupo que vivenciou as rodas de conversa para que a educação antirracista seja pensada e ganhe materialidade no chão da escola ambiente do estudo. Desta forma, me guiarei por duas partes para compor a escrita que se inicia. A primeira está relacionada aos apontamentos necessários a respeito da metodologia da pesquisa. A segundo acerca do percurso, apreensões e reflexões que cada roda de conversa proporcionou.

A intenção, inicialmente, não é de fazer uma rica e extensa explanação teórica acerca da metodologia e recursos escolhidos para guiar o estudo, mas sim de confluir a base teórica da metodologia com a materialidade de sua realização no espaço escolar que acolheu a investigação. Contudo, devo dizer que muito de minhas escolhas metodológicas, que não são somente minhas mas sobretudo do próprio objeto de estudo, estão embasadas nos capítulos anteriores, com ênfase para o que compõe a minha história de vida.

Todo o recorte que discuti naquele capítulo se mostrou à mim como metodológico ao passo que me conduziu a projetar minha atuação, inicialmente na função de professor e, num amadurecimento que estou tendo o privilégio de vivenciar a partir das experiências individuais e coletivas, enquanto ser humano atuante em sociedade, à um crescente enfrentamento ao racismo. E foi nessa realidade não linear que hoje compreendo e consigo postular em palavras escritas o que, em 20 de novembro de 2017, o aluno que nomeio carinhosamente por Nassor me mostrou em uma redação: viver o antirracismo suscita ação, suscita uma inquietação e o enfrentamento em prol da transformação e, além disso, que é nas histórias de vida de negras e negros que o antirracismo ganha substância, ganha concretude.

Esses dois elementos, de que o antirracismo é ação e que ganha substância nas histórias de vida, me levaram a realizar estudos, conhecer trajetórias de algumas e alguns militantes negras e negros de modo a fundamentar as práticas pedagógicas que desenvolvia e desenvolvo em sala de aula. Na primeira produção acadêmica que fiz em relação a educação antirracista, que foi a monografia para conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Humanas / Sociologia, ainda que de forma não madura e quase inconsciente, fiz uso de elementos

metodológicos da História de Vida na perspectiva (Auto)Biográfica e da Pesquisa-Ação, metodologias que recorro para sustentar a construção dissertativa junto ao mestrado.

Mas antes de me ater a explicar como essas metodologias vão ao encontro dos objetivos de estudo traçados para esse momento formativo, devo firmar que esta dissertação tem pés firmes na abordagem qualitativa da pesquisa científica. Elizabeth Teixeira³¹, no livro “As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa” (2005, p. 140), destaca que:

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa.

Nesse tipo de abordagem a menor preocupação se encontra na quantificação de ações pedagógicas, no caso da educação/escola como campo de investigação. O intuito está na assimilação e compreensão da realidade social e educacional que se apresenta, a partir de um objeto de pesquisa, e da compreensão de que a atuação das pessoas que dinamizam o contexto problematizado é cercada de sentidos, de visões de mundo, de modos de pensar e interpretar a realidade, ou seja, a atuação humana em sociedade não se dá sem motivações e sentidos, sendo assim passível de inferências interpretativas. Assim, ao definir a pesquisa qualitativa, Teixeira (2005) dá destaque para dois aspectos de extrema relevância para o estudo da educação antirracista: o mundo de significados e as práticas e linguagens dos atores sociais.

Com relação ao mundo de significados, que se constrói nos processos de socialização, sendo assim a forma como cada um de nós enxerga e interpreta a própria sociedade, traz, no caso brasileiro, o racismo como marcador estrutural. Assim, mesmo que o mundo de significados apresentado por alguma pessoa seja de combate ao racismo e esteja em consonância com a luta antirracista, é preciso compreender que essa realidade se fez e faz na contramão da visão de mundo hegemonicamente difundida, sendo um exercício de problematização da sociedade brasileira com base nas realidades e experiências negras. Desta forma, compreendo o mundo de significados como crucial para entender a educação como difusora do racismo ou como promotora da transformação a partir do antirracismo.

Já em relação às práticas e linguagens dos atores sociais, pontuo que são expressas em consonância com o mundo de significados construído em cada um de nós. Nossas práticas

³¹ Professora Titular Aposentada da UEPA, Professora Visitante da UFPA, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Análises Clínicas. Doutora em Ciências pela UFPA, Mestra em Educação pela UERJ, Graduada em enfermagem pela UFRJ. Desenvolve estudos em relação a pesquisa metodológica com abordagens múltiplas e participativas.

expressam nossas crenças, motivações, valores, sendo atuações no mundo. No caso da pesquisa em educação antirracista, as práticas e linguagens dos atores sociais que integram o ambiente educacional, institucional ou não, se torna material de extrema relevância pois é por meio delas que podemos analisar a realidade problematizada. É na análise do ambiente educacional, com suas práticas sociais diversas, que se pode mapear a presença estruturante do racismo ou a interventiva do antirracismo.

Feitas tais considerações acerca da abordagem qualitativa da pesquisa científica, sou impelido a apresentar as razões por minha escolha do ambiente da pesquisa para, somente depois, discutir as metodologias e recursos que fiz uso para estruturar a investigação. Esse momento creio que seja necessário, porque foi na apreensão sensível do mundo de sentidos e das práticas e linguagens que caracterizaram a escola que acolheu minha pesquisa que a história de vida e a pesquisa-ação se apresentaram à mim.

4.1. Ambiente e colaboradores da pesquisa

Quando, em 06 de março de 2018, assumi o concurso público para professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, zona urbana, da Prefeitura Municipal de Açailândia, Maranhão, fui lotado numa escola e lá ainda leciono, não tendo conhecimento vivenciado de outra realidade escolar no referido município. É esta instituição que apresento como ambiente da pesquisa, a qual, respeitando compromisso ético firmado com a gestão escolar, não irei nomeá-la.

Embora a familiaridade com o espaço escolar tenha me inclinado a torná-lo laboratório para estudar a educação antirracista, foi a realidade das relações sociais e educacionais que observei e experienciei que determinaram a necessidade desta instituição ser analisada num sentido de proporcionar reflexão em minha atuação docente, uma vez que, integrando a escola, ao analisá-la, analiso também a minha prática.

Quando cheguei na escola me apresentando como funcionário ainda estava conscientemente imaturo acerca tanto da existência do racismo no ambiente escolar como da potencialidade transformadora que a educação escolarizada possui no que se refere ao antirracismo. Essa imaturidade, aliada a timidez e insegurança que me cercam, fizeram com que eu não me posicionasse abertamente em situações em que o racismo se mostrava. O medo de não ser bem visto, de ser taxado de abusado, de não ter um espaço na cidade que eu estava começando a profissionalmente atuar me silenciaram. O racismo me silenciou. A necessidade

de se adequar aos espaços e inibir o pertencimento racial é realidade à afrodescendência devido a força estruturante do racismo, e meus silêncios se inseriam nesse contexto.

A partir de 2019 comecei a romper com os silêncios. A primeira vez em questioneei a naturalização de que o padrão de ser humano é branco foi durante a semana pedagógica em que, observando a pessoa que estava cortando EVA para compor bonecos para decorar a escola e vendo que a cor que caracterizaria a pele de todos era o rosa claro, perguntei se não teria nenhum boneco que representaria a população negra e indígena, e a resposta veio no dia seguinte. Das mais ou menos 16 representações feitas, 1 era negra e 1 era indígena, além disso, os dois bonecos não brancos foram colocados para enfeitar uma única sala de aula, a que eu seria professor titular.

Esse fato que pode ser problematizado de várias formas, como por exemplo o local da diversidade étnico-racial na escola, a invisibilidade negra e indígena, a naturalização de um padrão de ser humano no ambiente escolar, dentre outras, me marcou. Para outras pessoas tal situação possa ser banal, meu questionamento visto como mania de perseguição e a atitude de pôr as duas representações não brancas numa mesma sala de aula, especificamente a que eu iria trabalhar, como uma resposta atenciosa à minha inquietação, mas não para mim. A partir de então comecei a ter maior atenção às práticas e linguagens dos atores sociais que integravam a escola e de lá para cá minhas inquietações só vêm aumentando da mesma forma que meus questionamentos e atuações em prol do antirracismo.

Nesse sentido, a escolha em desenvolver a presente pesquisa na escola em que trabalho está fincada em duas questões. A primeira refere-se a familiaridade que possuo nesse ambiente escolar, o que facilitou minha atuação como pesquisador, embora a todo momento estive refletindo e tentando exercitar o estranhar o familiar, como aponta Gilberto Velho (2013). A segunda questão, advinda dessa familiaridade, está na consciência da existência do racismo nas práticas e linguagens que dinamizam a educação escolar praticada e na possibilidade de intervenção em maior proporção, uma vez que, estando na dupla função professor-pesquisador, minha presença não se dá de forma pontual.

Em relação às interlocutoras e aos interlocutores da pesquisa, trago as contribuições de 14 crianças que estudavam na turma do 4º ano "B", Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2021, sendo 7 meninas e 7 meninos. A escolha da turma se deu ao fato de ser eu o professor titular desta, o que garantiu tempo de intervenção e liberdade de fala às alunas e aos alunos, por já me conhecerem. A escolha das 14 crianças que compuseram o grupo se deu pela paridade de meninas e meninos e também devido a disponibilidade de autorização das/dos responsáveis, porém, a discussão sobre racismo e antirracismo não foi exclusivo a esse grupo.

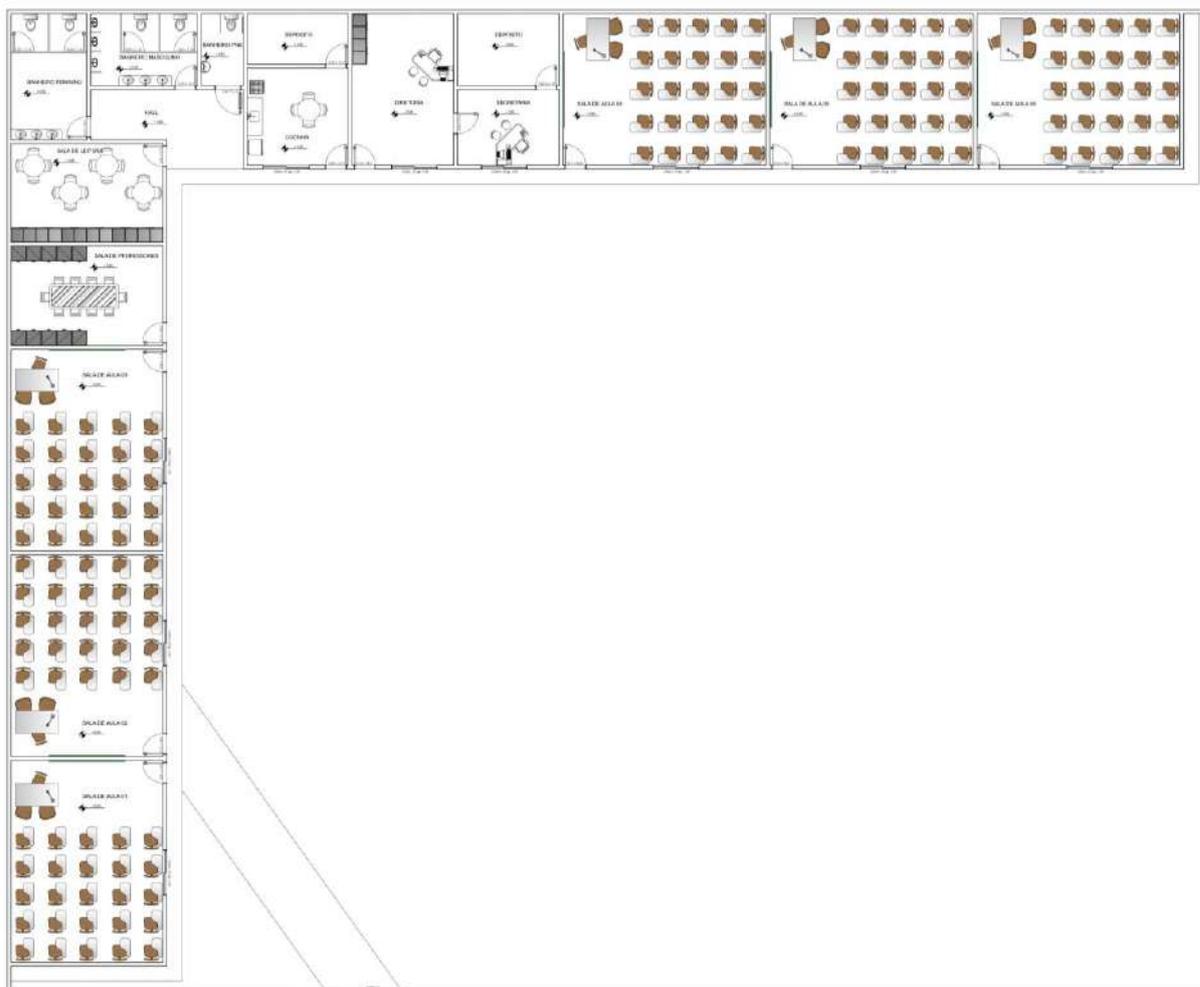
Ao trazer as alunas e os alunos como interlocutoras e interlocutores da pesquisa, não busco deslegitimar a relevância das e dos profissionais da educação quanto a analisar a rotina escolar. Porém, diante dos vários textos lidos, pude observar que maciçamente ao tratar de educação antirracista a visão adulta, sobretudo docente, tem lugar de destaque, e compreendo essa perspectiva como essencial, mas não como única. Dessa forma, as crianças, pessoas que também integram o contexto escolar, são tidas nessa pesquisa como sujeitos dotados de visão de mundo, de sentimentos e percepções que muito contribuem para repensarmos a construção da educação antirracista, para refletirmos como a sociedade se apresenta à elas e como a escola no seu dia a dia vem atuando para transformar ou manter a estrutura de sociedade racista que temos.

Feitas tais considerações, que à mim são cruciais para a pesquisa e sobretudo para minha atuação, volto a postular sobre a escola ambiente do estudo, trazendo agora suas características físicas e de perfil educacional.

A instituição funciona em prédio alugado, o que dificulta e/ou inviabiliza muitas das solicitações de melhorias estruturais. São ao todo 7 salas, sendo que 5 funcionam como salas de aula, 1 fica reservada para reuniões e para que aconteçam os programas interventivos vindos da secretaria de educação e 1 foi dividida para de um lado funcionar a sala de leitura e do outro a sala de professoras e professores. Há ainda 1 secretaria, 1 depósito anexo à secretaria, 1 diretoria, 1 cozinha, 1 dispensa anexa a cozinha, 1 banheiro feminino, 1 banheiro masculino e 1 banheiro adaptado que funciona tanto para funcionários como para crianças cadeirantes ou com dificuldades de locomoção ou coordenação.

Essa composição do espaço físico da instituição pode ser observada na Figura 6, que traz o croqui da escola ambiente da pesquisa. O desenho foi elaborado por meu irmão Franco Ricardo a partir das informações coletadas por mim.

Figura 6 - Croqui da escola ambiente da pesquisa



Fonte: Franco Ricardo (2022)

O croqui apresentado na Figura 6 é uma reprodução do espaço físico da instituição que acolheu a pesquisa. A disposição de como a construção foi edificada deixa reservado um grande espaço que chamamos de pátio, que pode ser utilizado em atividades educativas a céu aberto. É nesse espaço também que as crianças aproveitam para brincar no horário do intervalo. Duas características são marcantes em relação a essa parte do ambiente escolar conforme podemos observar nas Figuras 7 e 8.

Figura 7 – Foto do ambiente interno da escola com destaque às plantas



Fonte: Autoria própria (2022)

Fisicamente o ambiente escolar me encanta, assim como à muitas outras pessoas, devido a arborização e jardinagem que nos recebe logo quando adentramos ao espaço, como é possível observar na Figura 7. A presença de diversas plantas, que sombreiam, embelezam, florescem, fornecem frutos e faz com que a presença de beija-flores seja constante em nosso cotidiano, se dá sobretudo pela atuação de duas profissionais auxiliares dos serviços gerais. As plantas nos ajudam ainda a dinamizar as aulas, sendo ilustrações vivas de elementos do conteúdo escolar ou abrigando em seus sombreamentos rodas de leituras, por exemplo. Essa é a primeira característica marcante em relação ao espaço tido como pátio da escola.

A segunda característica marcante em relação a esse espaço é o chão. Como se pode observar nas Figuras 7 e 8, o chão do pátio é feito de piçarra e areia, além de termos alguns restos de construções espalhados.

Figura 8 - Foto do ambiente interno da escola com destaque ao chão



Fonte: Autoria própria (2022)

A piçarra, material que compõe grande parte do revestimento do chão do pátio, oferece dificuldades para algumas atividades docentes, sobretudo nas aulas de educação física, e também é acentuador de acidentes e incidentes ocorridos no horário do intervalo. Devido ao prédio ser alugado, tanto a prefeitura municipal quanto a dona do espaço não tomam para si a responsabilidade de beneficiar o ambiente com a construção de uma quadra ou outro espaço que possa melhor abrigar práticas esportivas, educativas e de lazer.

Para além da questão física, sinto a necessidade de tecer algumas observações em relação à questão socioeconômica da comunidade assistida pela escola. De maneira geral, as crianças que estudam na instituição são provenientes de famílias com pouco poder aquisitivo, sendo rotineiro recebermos mensagens de que alguma aluna ou algum aluno não vai para a escola porque o gás de cozinha acabou ou não tinha nada para comer em casa, ou até mesmo ter crianças passando mal em sala de aula e quando questionamos se tinham se alimentado a resposta ser não. Devido a essa realidade, sempre temos biscoito de água e sal em nossos armários, para que possamos remediar esse tipo de situação enquanto a merenda escolar não fica pronta. Não coincidentemente, a comunidade escolar é formada majoritariamente por famílias negras. Mais uma vez não deixo de refletir nos dizeres de Moura (2019), de que não é possível compreender classes sociais, na realidade brasileira, sem mensurar a força estruturante do racismo. O compromisso da escola, pela transformação, precisa trazer como fundamento essa dimensão socioeconômica.

No ano de 2021, em que a pesquisa foi realizada, a instituição funcionava no turno matutino com 1 turma de 1º ano, 2 turmas de 2º ano e 3 turmas de 3º ano, já no turno vespertino funcionavam 2 turmas de 4º ano e 3 turmas de 5º ano. O referido ano letivo foi concluído com a escola atendendo 143 crianças pela manhã e 132 à tarde, um total de 275 alunas e alunos. Destas e destes, 30 estudavam na turma do 4º ano "B", sendo 14 meninas e 16 meninos.

Devido à pandemia do COVID-19, o ano letivo de 2021 na rede pública municipal de Açailândia iniciou de forma remota, de modo que nós, professoras e professores, fazíamos uso sobretudo do celular, especificamente pelo whatsapp, para conduzirmos as atividades escolares, explicar os conteúdos e direcionar vídeos para estudo. Eu, além dos áudios, vídeos e disponibilidade ofertada, fazia encontros remotos, pelo Google Meet ou por vídeo-chamadas individuais, e disponibilizava na escola materiais e atividades para quem não possui acesso à internet. Essa rotina perdurou até o último dia letivo do mês de abril.

O momento pandêmico escancarou muito da realidade socioeconômica vivenciada pelas crianças. Várias não acompanharam os atividades através de recursos tecnológicos, como o celular, por não terem acesso. A evasão escolar foi grandiosa, pois a necessidade de alimentar-se era mais latente do que de escolarização, o que levou algumas famílias para a zona rural, para plantar, criar animais e ter alguma fonte de renda para sobreviver, já que os empregos, por menor remunerados que fossem, ficaram mais escassos. A alimentação que antes era destinada à merenda escolar foi remanejada para as famílias. Essa realidade perdurou de forma mais agressiva de março de 2020 à abril de 2021, quando estivemos trabalhando de forma remota.

A partir de maio de 2021 retornamos presencialmente para as escolas, mesmo sem algumas funcionárias e alguns funcionários e praticamente nenhuma criança tendo sido vacinadas e vacinados. Como forma de cumprir as demanda de higiene e distanciamento social necessários no momento pandêmico, adotou-se algumas práticas, tais como: limpeza periódica das salas de aula, diminuição da hora-aula de 1 hora para 50 minutos, extinção do momento do intervalo, uso obrigatório de máscaras, disponibilidade de álcool em gel e distanciamento entre as mesas de no mínimo 1,5 metros. Esta última medida impossibilitou que todas e todos estudantes retornassem ao mesmo tempo para as aulas presenciais, o que foi solucionado com a divisão das turmas em dois grupos que se revezavam, na semana em que um grupo estivesse presencialmente nas aulas o outro estaria desenvolvendo atividades direcionadas para casa, na semana seguinte os grupos trocavam de rotina.

Foi nesse contexto que nos meses de novembro e dezembro a pesquisa foi desenvolvida. Mas antes de detalhar as rodas de conversa e de analisar o que pude apreender, sinto a

necessidade de tratar rapidamente sobre o PPP da instituição, e o que ele traz como reflexão ou prática em relação ao combate ao racismo.

Conforme já dialogado, a luta antirracista é a atuação política, requer uma tomada de consciência de si, da estrutura social da sociedade brasileira e de projeções de mudanças. Assim, a escola, instituição social privilegiada para gestar novas posturas e ressignificar concepções de mundo, precisa ter em sua identidade a firmeza com o compromisso de ser contra o racismo, de construir em coletividade uma educação que seja antirracista, e o PPP, tido não somente como documento mas também e sobretudo como vivência institucional, precisa escancarar o tipo de educação que busca ser desenvolvida e deste modo que tipo de sociedade colabora para a construção. É nesse sentido que dialogo com Denise Carreira³², que escreveu no livro “Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola” (2013, p. 51) que:

Um projeto político-pedagógico comprometido com uma educação antirracista e não discriminatória foge da ideia de ser um instrumento burocrático, pronto e acabado. Longe disso, está sempre em movimento, envolvendo questionamentos, mudanças e novas propostas que nascem conforme a realidade da escola e da sociedade. Ao retratar a "cara" da escola, passa a ser uma construção assumida coletivamente, mobilizando opiniões e conhecimentos de todos os profissionais da educação ao lado de estudantes e familiares. Vai muito além do que diz o papel e não se reduz ao trabalho de uma semana ou um mês, mas é processo permanente, no qual todos aprendem a reeducação das relações étnico-raciais no dia a dia.

Nesse sentido, comprometendo-se com a realidade social, com as demandas locais da comunidade a qual a própria escola pertence, o PPP não é visto como um documento burocrático, mas como instrumento vivo, ativo e reflexivo, que está em constante movimento porque a própria educação escolar também pressupõe movimento, mudanças, transformações. A educação antirracista, que se mostra na identidade escolar, não se restringe a momentos específicos ou a disciplinas ditas oportunas. Não posso deixar de reconhecer então o teor cotidiano incluído na discussão feita por Carreira (2013). É quando a atuação educativa intencional firmada num PPP comprometido com a trajetória de luta negra ganha sentido e corporeidade no dia a dia escolar, em seu cotidiano, que a escola passa a desenvolver uma educação antirracista e o próprio PPP deixa de ser um documento burocrático para ser retrato do movimento constante do antirracismo.

³² Mestre e Doutora em Educação pela USP com tese sobre as políticas de diversidades na educação nos governos Lula e Dilma. Atualmente é coordenadora institucional da Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, sendo responsável pelo Centro de Educação Popular, Cultura e Direitos Humanos, entre outras ações institucionais. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, direitos humanos, gênero, raça, educação popular, desigualdades educacionais, igualdade e diferenças, gestão democrática e participação; sustentabilidade socioambiental.

Conforme destacado pela autora, o PPP deve trazer em seu bojo às demandas da realidade institucional, da comunidade escolar e da própria sociedade de maneira ampla, propondo assim atuações interventivas. Diante disso, e pensando a realidade por mim pesquisada, tenho total firmeza em categorizar que o combate ao racismo precisa ser identidade da escola campo, e isso afirma-se em diferentes momentos, alguns já comentados, como o não reconhecimento da diversidade étnico-racial presente no público atendido e que trabalha na instituição, e outros que ainda serão debatidos, como os relatos de alunas e alunos de já terem sofrido atos racistas dentro e fora da escola, e o chamanento, por parte das crianças que participaram das rodas de conversa, para que a escola se posicionasse a favor da luta antirracista. Essas questões me impulsionaram para analisar o PPP da instituição.

De maneira geral, não há nenhuma menção ao racismo e/ou à luta antirracista no PPP da escola campo. A educação escolarizada que é proposta não se caracteriza como antirracista, não reflete acerca da formação social brasileira de maneira crítica, não aborda especificamente as demandas por transformações discutidas no seio dos movimentos sociais, não traz como embasamento a luta por romper com as desigualdades marginalizantes que violam os corpos minoritários, com destaque aos corpos negros. O que temos são menções da palavra preconceito em momentos em que são inseridos fragmentos de legislação que guiam a educação brasileira, mas de forma estática, isto é, sem que seja trazida para a realidade local, específica da instituição. Da mesma forma são mencionadas as pluralidades étnicas, de gênero, de credo, de origem, sem que o respeito à elas seja algo refletido no desejo institucional, se fazendo escrito por demanda legislativa.

Trazendo mais uma vez para o diálogo a escrita de Carreira (2013), faz-se necessário compreender que, se tratando da reeducação das relações étnico-raciais, da educação antirracista, o PPP precisa romper com os silêncios que alicerçam o racismo que se apresenta no cotidiano de alunas e alunos, seja na escola, seja fora dela. Assim “é necessário também superar a ideia de propostas pedagógicas que não dialogam com a realidade da sociedade brasileira e nem faz sentido para a comunidade na qual a escola está inserida” (CARREIRA, 2013, p.49). Conforme venho apontando em todo o corpo do trabalho, e há um vasto material que comprova e embasa tal posicionamento, não é possível pensar criticamente a diversidade e a realidade social sem refletirmos sobre o racismo.

Esse fato, que institui não somente a desigualdade entre a população negra e a não negra, mas também marginaliza àquela e arrasta para várias formas de genocídio, como aponta Nascimento (2016), serve de embasamento para compreender a necessidade de transformações e a urgência por uma educação que nos ensine a não reproduzir o racismo e a combatê-lo. Nesse

sentido, o silêncio, a ausência de discussões acerca da existência do racismo e da necessidade de desestruturá-lo por meio da educação, que caracteriza o PPP da instituição, demonstra uma desarticulação entre a identidade escolar e o projeto de sociedade equânime, que viva realmente uma justiça social.

Considerações feitas, vejo a necessidade de responder aqui uma pergunta que me surgiu e que possa ter lhe inquietado: por que eu, sendo professor da instituição, não colaborei para que a educação antirracista estivesse presente no PPP? E respondo: porque infelizmente o PPP da escola campo não está além de um documento burocrático. Ainda não se tem um entendimento de que a educação escolar não ocorre somente em sala de aula e que são necessários momentos de coletividade, entre funcionários e comunidade circunvizinha, para repensar as propostas educativas e o compromisso com a sociedade. Nesse sentido, por ser ainda um documento burocrático, o PPP da escola, mesmo que fizesse referência a educação antirracista, não se traduziria em instrumento de efetivação desta. Não somente as bases contidas no PPP precisam ser revistas, mas também a própria concepção dele.

Reflexões feitas referentes à identidade escolar antirracista no PPP, avanço no sentido de discutir como as rodas de conversa foram desenvolvidas para posteriormente analisar o que foi apreendido junto as crianças que formaram o grupo de trabalho.

4.2. Bases metodológicas das rodas de conversa

Quando falo em rodas de conversa como recurso de pesquisa científica não estou perdendo uma rigorosidade metodológica, pelo contrário, estou firme numa compreensão de que a pesquisa, para ser científica, necessita de procedimentos que garantam a fidelidade das informações. O que busco com a adoção de tal recurso é a ruptura com a rigidez que distancia a pesquisadora ou o pesquisador das e dos integrantes da pesquisa, que torna o ato de pesquisar uma sucessão de procedimentos frios e que não incluem todas e todos numa partilha de conhecimentos, positivando hierarquia de saberes. É nessa dimensão, de romper com a pesquisa científica dura, mas sem perder a rigorosidade metodológica, que fiz uso das rodas de conversa para conduzir minha pesquisa junto às alunas e aos alunos.

A Roda de Conversa passou a ser entendida e utilizada como uma metodologia participativa em que se propõe partilhar experiências e desenvolver reflexões. Muito utilizada em intervenções comunitárias, seu referencial teórico parte da articulação de autores da psicologia social, da psicanálise, da saúde e da educação. Seu fundamento metodológico se baseia nas oficinas de intervenção psicossocial, tendo como principal objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes ponderem acerca do

cotidiano, considerando sua relação com o mundo, com o trabalho e com seus projetos de vida (BERTOLDO, 2018, p. 18).

Tássia Alexandre Teixeira Bertoldo³³ (2018), tem feito das rodas de conversa seu objeto de estudo. Na perspectiva da autora, as rodas de conversa pressupõem a participação de todas e todos, o que remete a ruptura de hierarquia de saberes e de cargos; a partilha de experiências, nesse sentido a construção de novos conhecimentos se dá de forma integrada à realidade, não se tratando de pura interpretação isolada de quem pesquisa; e o desenvolvimento de reflexões, que se relaciona a um avanço coletivo.

A construção de um espaço propício ao diálogo e livre de julgamentos, em que a liberdade de falar seja real na medida em que as e os participantes se sintam acolhidas e acolhidos na coletividade se torna o principal objetivo das rodas de conversa, somente assim as falas representaram a relação de cada uma e cada um com o mundo. Essa foi a maior preocupação que tive ao optar por desenvolver a pesquisa com crianças: como construir um espaço oportuno ao diálogo sem julgamento e que refletisse a realidade? Nesse sentido, o rigor metodológico das rodas de conversa em ter um espaço acolhedor foi decisivo para a escolha.

Outro fator decisivo foi a familiaridade das alunas e dos alunos com esse recurso, que na educação torna-se pedagógico, sendo utilizado como dinamizador de momentos de aprendizagens. O “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, de 1998, traz essa perspectiva ao afirmar que:

[...] a Roda de conversa é o momento privilegiado do diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na Roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na Roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

Nesse sentido, sendo momento de construção de aprendizagens pautadas na partida de experiências, as rodas de conversas sintetizam dois campos inerentes ao trabalho aqui descritos, o campo metodológico e o campo pedagógico, e nas duas esferas uma característica não pode ser esquecida: a pesquisa se construiu na intervenção, na proposição de novas aprendizagens a

³³ Doutoranda em Educação pela UFS, Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela UFS, Licenciada em Ciências Biológicas. Professora da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe. Pesquisa na área de práticas pedagógicas e currículo.

partir da partilha de experiências, subsidiando mudanças de atitudes individuais e coletivas. Assim, as rodas de conversa se mostram neste trabalho pela confluência de duas metodologias: a pesquisa (Auto)bibliográfica e a Pesquisa-Ação.

Acerca da pesquisa (Auto)biográfica já fiz algumas ponderações, que julgo suficientes, no capítulo de minha história de vida. Já em relação à pesquisa-ação, trago a contribuição de Michel Thiollent³⁴, teórico de referência para se compreender esta metodologia, que a define como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1985, p.20).

A partir da conceituação formulada por Thiollent (1985), a pesquisa-ação se mostra como metodologia que suleia a efetivação das rodas de conversa e de toda a perspectiva interventiva. Não posso categorizar que a pesquisa-ação foi amplamente alcançada no percurso da pesquisa. Esta metodologia guarda especificidades que ainda não compreendo plenamente. Contudo, ela me serviu de guia para não sucumbir a meros relatos e ao mesmo tempo cumprir o chamamento feito pelo antirracismo, de que precisamos agir, precisamos confrontar a realidade para construir transformações.

Desta forma, as partilhas, visões de mundo, os relatos feitos por alunas e alunos nas rodas de conversa estão alicerçados em suas histórias de vida, e ao falarem de si, ao exporem de forma voluntária e confiante no momento suas realidades, a metodologia (auto)biografia se mostra não somente a mim, mas à elas e eles. É a partir das experiências de vida partilhadas, que proporcionam reflexões sobre o racismo e o desenvolvimento de novas compreensões, que a intervenção ocorre, atendendo ao viés pesquisa-ação que inspira minha atuação de pesquisador-professor.

No Brasil, as rodas de conversa estão intimamente ligadas aos círculos de cultura freirianos. Reconheço a importância que Paulo Freire possui para o método que adoto, porém, buscando um compromisso com a cultura africana e afro-brasileira, trago as rodas de conversa fundamentadas nos valores civilizatórios afro-brasileiros defendido por Azoilda Loretto da Trindade.

De acordo com a autora:

³⁴ Professor aposentado. Doutor em Sociologia pela Université de Paris V (René Descartes). Trabalhou como Professor associado da UFRJ e Professor de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Tem experiência na área Metodologia de Pesquisa Qualitativa e Participativa.

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (TRINDADE, 2005, p. 30).

Ao propor os valores civilizatórios afro-brasileiros como base para a promoção de uma educação efetivamente antirracista, Trindade (2005) reconhece a riqueza humana contida nas histórias e culturas africanas e que se mantêm vivas no Brasil devido à resistência negra e dialoga a respeito da necessidade de revivermos, pela educação, a completude que nos define enquanto seres vivos. Desta forma, uma educação antirracista se propõe a compreender a cada uma e cada um de nós como indivíduos completos, ligados pela afetividade.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros trazidos por Trindade (2005) são: Axé (energia vital), princípio presente em todos os seres vivos e não vivos, é a energia que nos move e que nos leva à ação; Oralidade, princípio intimamente ligado à nossa existência, sendo por meio dele que nos situamos no mundo, nos comunicamos e aprendemos; Circularidade, as rodas resgatam muito da tradição africana, e através desse valor é possível olhar, tocar, sentir-se numa comunhão, propiciando o desenvolvimento de lidar com as subjetividades dos outros; Corporeidade, pensar o corpo negro numa sociedade estruturalmente racista, como a brasileira, é doloroso, mas necessário, pois esse valor nos faz compreender que somos e estamos no mundo, e nossa existência é muito importante; Musicalidade, valor que faz parte do cotidiano africano e afro-brasileiro, por meio da música o corpo se harmoniza com os sentidos, delineando o estar no mundo; Ludicidade, necessária a todo momento, nos possibilitando plenitude no estar no mundo, em que o riso, a alegria, a diversão promovem o senso de coletividade; Cooperatividade, em que a pluralidade e as diferenças não são marcas negativas, sendo por meio desse valor que se constrói uma sociedade realmente igualitária, transformando espaços e pessoas para a vida em coletividade sem ferir as individualidades.

Através desses sete valores civilizatórios afro-brasileiros as rodas de conversa ganharam significância específica à educação antirracista e se conectaram com o objeto de estudo, para além da dimensão metodológica e pedagógica, numa dimensão de luta negra, de valorização da trajetória de conquistas antirracistas, da história e cultura africana e afro-brasileira. Feitas estas considerações, trago agora os relatos e análises de cada roda de conversa.

4.3. Compreendendo o racismo na primeira roda de conversa

A primeira roda de conversa, desenvolvida no dia 8 de novembro de 2021, numa segunda-feira, iniciando às 13:40 horas e encerrando às 15:10 horas, tendo assim uma duração total de 1 hora e 30 minutos, foi planejada a partir do seguinte roteiro.

Roteiro de trabalho – 1º roda de conversa
TEMA: O que é racismo?
PROBLEMATIZAÇÃO: Diante das experiências de vida das crianças e mediadas por um vídeo facilitador e pelas falas individuais e coletivas, buscar compreender o sentido que a palavra racismo tem para as alunas e os alunos que participam da pesquisa, bem como saber como se autodeclaram racialmente.
DATA: 08 de novembro de 2021
OBJETIVO: Conceituar racismo, em coletividade, a partir das experiências de vida das crianças participantes da roda de conversa.
MATERIAL FACILITADOR DO DIÁLOGO: Vídeo disponível no YouTube com o título "Ninguém nasce racista, continue criança". O vídeo retrata uma experiência social em que diferentes crianças, de diferentes idades e raças, devem falar individualmente e, aparentemente, sem contato com as demais, algumas frases de teor racista para uma mulher negra que fica sentada em frente a elas. Na sala em que a experiência ocorre ainda tem um homem branco, desempenhando a função de coordenador do momento.
VALORES CIVILIZATÓRIOS TRABALHADOS: Axé, oralidade, circularidade, corporeidade, ludicidade e cooperatividade.
DESENVOLVIMENTO DO ENCONTRO: <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização da sala de aula: com o auxílio das crianças, dispor as cadeiras e mesas escolares em círculo, buscando respeitar o distanciamento firmado pela secretaria de educação de Açailândia. 2. Apresentação do tema do encontro: realizar uma fala inicial de como aquela aula irá transcorrer, que irei gravar as falas de cada uma e cada um para que eu possa analisar posteriormente e falar um pouco de minha pesquisa junto ao mestrado (as crianças já sabem acerca de minha pesquisa porque já havíamos conversado várias vezes sobre, a partir de interrogações vindas delas ao observarem meus livros e cadernos de escrita. Meu percurso de mestrado era um livro aberto as crianças, mas guardei o espaço de diálogo sobre o que é racismo para esse momento). Uma conversa inicial acerca do que é racismo, de modo a saber os conceitos já formulados por cada uma e cada um, e depois assistimos coletivamente ao vídeo facilitador selecionado. 3. Diálogo sobre o tema: a partir do vídeo facilitador, as crianças e eu conversaremos sobre o que é racismo, de modo a nos sentirmos livres e seguros para relatar vivências, expressar sentimentos e acolher os depoimentos sem julgamento ou constrangimento.
ATIVIDADE REFLEXIVA: Após o momento de diálogo, direcionar para que cada aluna e cada aluno produza um desenho inspirado nas discussões ocorridas, trazendo assim o debate de o que é o racismo.

AVALIAÇÃO: O momento avaliativo não será pontual, se dará em toda a roda de conversa, a partir das falas e reações. Buscarei observar como o conceito de racismo será construído de tal forma que na roda de conversa seguinte possamos progredir nas discussões, seja retomando que é racismo ou trazendo novos elementos.

DESDOBRAMENTO DO TEMA PARA O PRÓXIMO ENCONTRO: Discutir como a escola/educação pode contribuir com a luta antirracista.

Conforme exposto no roteiro da primeira roda de conversa, as alunas e os alunos já tinham relativo conhecimento do que eu pesquisava junto ao mestrado. Contudo, em nenhum momento fui categórico ou ensaiei respostas que deveriam ser ditas nos momentos de diálogo. O interesse que as crianças apresentavam por meus livros e meus escritos era manifestado de forma natural, como parte da liberdade que possuíam na relação professor-alunas/alunos, sendo respondido de tal forma que não manipulasse as futuras interações nas rodas de conversa.

Como o propósito era construir uma reflexão, tomando o princípio da coletividade, sobre o que é racismo e de sua atuação nas histórias de vida de cada uma e cada um que participava das rodas de conversa, não levei um conceito pronto. A perspectiva é de construção de uma mentalidade antirracista, que embora seja viva pelas trajetórias de vida negras, é internalizada a partir de momento que se reconhece sua urgência, o que requer análise de si e de sua atuação no e com o mundo. Desta forma, ao serem questionadas e questionados sobre o que é racismo, 6 crianças se sentiram à vontade para responder. Trago mais um vez a evidencia de que, para cumprir com o sigilo da identidade das crianças, elas serão identificadas por nomes de origem africana selecionados por seus significados em consonância com as características das crianças e de elementos das falas, além disso idade de cada uma e cada um no momento da pesquisa.

A primeira resposta, formulada pelo aluno Aren (águia) (10 anos), foi a seguinte: "racismo é aquele tipo de pessoa que faz mal, o tipo de pessoa que faz mal ao negro". Na compreensão preliminar do referido aluno, racismo é ação, é o ato de fazer algo ruim com uma pessoa que seja negra. Além disso, temos a personificação do racismo, este sendo equivalente a um tipo de pessoa, não sendo ainda compreendido como uma estrutura que abarca toda a sociedade e que guia a visão de mundo maciçamente difundida acerca das diferenças étnico-raciais. Essa concepção de personificação do racismo é recorrente nas conceituações que foram colocadas na roda. Destaco ainda o entendimento de que é a população negra quem sofre com racismo, sendo o alvo do mal realizado.

Em seguida o aluno Adisa (nos ensinará) (9 anos) conceitua o racismo da seguinte forma: "racismo para mim é a pessoa criticar e não gostar da pessoa por ela ser negra, eu sei o

que é isso porque eu já passei, já sofri muito com bullying e racismo". Aqui já temos uma definição que nitidamente se relaciona com a condição de pessoa negra do aluno, trazendo o conhecimento de o que é o racismo, como crítica e não gostar, a partir de experiências vivenciadas, por ter sentido na pele os impactos de ser estigmatizado e inferiorizado por ter em sua aparência traços que remetem a negritude. As vivências desse aluno são basilares para que ele não discuta racismo como algo distante, como um conteúdo escolar desconectado de sua realidade, mas como reflexão de si numa sociedade que o marginaliza, aspecto crucial para que em coletividade pudéssemos perceber o racismo no cotidiano, em frases, piadas e julgamentos naturalizados.

A terceira definição é dada pela aluna Bintu (bonita) (9 anos), que argumenta da seguinte forma: "racismo para mim é a pessoa que não aceita a outra por não ser igual a ela, por ser de cor diferente". A compreensão partilhada traz para a coletividade uma visão de racismo como uma concepção do outro em comparação a si, em que a pessoa racista se considera superior a quem não for igual a ela sobretudo no que diz respeito a cor de pele. Temos então um entendimento hierárquico, em que as diferenças são propostas em diferentes graus de desenvolvimento e que quem foge ao padrão aceito é tido como inferior, como o que não deveria estar ali. Considerei extremamente pertinente a conceituação apresentada ter posto na roda as categorias diferença e igualdade, que foram suscitadas no decorrer das conversas.

A aluna Zuri (linda, bonita) (9 anos), que trouxe o quarto entendimento, explicou racismo da seguinte forma: "racismo para mim é alguma pessoa que fala mal da outra por causa do cabelo, da pele, de tudo o que ela não gosta". Interessante como as coisas se conectam. A aluna traz um destaque ao cabelo como característica alvo do racismo antes mesmo de falar na pele, elemento que maciçamente é suscitado nesse tipo de discussão. Em momento posterior, ainda nessa primeira roda de conversa, Zuri partilha o quanto seu cabelo é alvo de comentários ofensivos, que a machucam e que se cristalizaram em suas memórias. A frente discutirei melhor essa realidade, mas para o momento considero importante afirmar a relação que a aluna faz com o cabelo, e não somente com a pele, porque, mesmo que não seja de forma escancarada, as conceituações apresentadas fazem referência as experiências de vida, e no caso das crianças negras, experiências dolorosas.

A quinta definição foi apresentada pela aluna Ayo (alegria, felicidade) (10 anos), que argumentou o seguinte: "racismo para mim é a pessoa criticar a outra por causa da cor, por ela ser negra, aí já vai pensando que a pessoa vai roubar alguma coisa só por causa da cor dela". A aluna traz para discussão uma perspectiva problematizada por muitas e muitos intelectuais do Movimento Negro, a pseudo-relação entre a cor de pele e os desvios de prática socialmente

aceitas, como que o fato de uma pessoa ser preta, e trago aqui o termo porque quanto mais retinta for a pessoa mais ela é estigmatizada e marginalizada, significasse que é degenerada, um perigo para a coletividade. Essa relação traz à tona a ideia da referida cor simbolizar algo ruim, mal, que deve ser desviada. No caso das pessoas negras de pele preta isso significa trazer em sua aparência o perigo, a ameaça. Interessante como a aluna consegue compreender o quanto, socialmente, a pele preta não é aceita e é colocada como causadora de amedrontamento.

O último conceito, exposto pela aluna Dalji (caminhe graciosamente) (10 anos), foi dito nas seguintes palavras: "racismo para mim, eu acho que não tem só a racismo por cor, mas o que tem aqui mesmo no Brasil é o racismo por cor e muito preconceito de como uma pessoa é". Posteriormente, quando indaguei que outros fatores seriam causadores do racismo além da cor da pele, a aluna explica que a cultura, a forma de se vestir e dá destaque a religiosidade afro-brasileira, que é vista como algo ruim, do demônio. O reconhecimento de que outros aspectos da negritude são alvos do racismo e acionados como negativos, e não somente a cor de pele, é crucial no processo de compreender o racismo como aversão ao corpo negro mas também a todas as características que fazem referência à ele. Desta forma, como a própria aluna aponta, as culturas africanas e afro-brasileiras são marginalizadas e demonizadas, servindo, pelo racismo, de comprovação da desumanização negra. Não posso mensurar até que ponto a fala de Dalji traz relação com sua história de vida, mas ela consegue trazer muito do que já havíamos discutido em aula, na disciplina de Ensino Religioso, quando trabalhei, ainda no mês de setembro, as religiões de matriz africana.

De maneira geral, as falas das alunas e dos alunos que se pronunciaram trazem fortes elementos para discutirmos o conceito de racismo e a presença e implicações dele na vida das crianças negras e não negras, uma vez que as formulações de definições trazem as vivências de cada uma como base. Ao relacionarem a existência do racismo com as características fenotípicas do povo negro, destacando a cor de pele como característica de diferenciação, percebo uma aproximação com o conceito de raça na perspectiva biológica, trabalhada por Gomes (2005), que foi formulada justamente para legitimar a falsa inferioridade atribuída às africanas, africanos e seus descendentes. Assim, embora a raça tenha sido ressignificada pela atuação do Movimento Negro, relacionando-se a uma perspectiva política de luta por emancipação, o que as definições apresentadas trazem, que relacionam-se com as vivências infantis, é uma persistente inferiorização da população afro-brasileira tendo como principal elemento as características que visivelmente comprovam o pertencimento racial.

Contudo, não é somente o fenótipo negro que é alvo do racismo. As culturas africanas e afro-brasileiras também são vistas pelo racismo como ameaças à harmonia social, ideia

fortemente presente na escrita de Nascimento (2016) e Deus (2020) e que também é suscitada pelas crianças tanto no momento de definição do que é racismo como em momentos posteriores, em que a estética e a religiosidade negra são destacadas como elementos culturais alvos do racismo. Nesse sentido, além do corpo negro estático, com características fenotípicas, o que esse corpo representa, traz de ancestralidade para as experiências cotidianas, personifica, dinamiza a sociedade, é tido como ameaça, ou seja, todos os elementos que compõem as culturas negras, com suas histórias e trajetórias, jeitos e desejos, persistências e resistências, simbolizam o Outro, o que precisa ser exterminado. Assim, temos tanto na tentativa de apagamento das contribuições africanas e afro-brasileiras para a história brasileira, como na negatização da cultura negra, frentes de atuação do racismo e formas de praticar o genocídio da população negra, como aponta Nascimento (2016).

Embora as definições apresentadas pelas alunas e pelos alunos tenham sido substancialmente assertivas, indo ao encontro do que pontuam intelectuais negras e negros que se preocuparam em teorizar a realidade afro-brasileira, complementares, na proposta de diálogo baseada na cooperatividade e circularidade, e complexas, por refletirem histórias de vida, algo se apresentou como inquietação a ser problematizada: a personificação do racismo. Não se trata de certo ou errado nos entendimentos formulados pelas crianças, a questão não é essa. Não se trata de uma correção, mas de um avançar nas análises e num abarcar outras reflexões que tenham suas vivências como alicerce, mas não se restrinjam a elas.

Trata-se de caminhar no sentido de compreender o racismo como uma estrutura que, ao ser naturalizada, se torna quase invisível, e, por sua força hegemônica, educa a sociedade em geral num padrão racista que compreende a negritude, corpo, cultura e história, como ameaça que precisa ser extinta. Assim, a personificação do racismo levantada pelas crianças pode ser vista como a externalização do próprio racismo, como a conduta de ver a população negra como inferior baseado em uma estrutura internalizada que se expressa em ações de repúdio, piadas, palavrões, julgamentos. O que se coloca então é descortinar essa estrutura.

Após a exposição dos entendimentos acerca de o que é racismo, questionei quem da turma se considerava negra ou negro. Das 14 crianças participantes, somente 6 se autodeclararam negras, 5 meninos e 1 menina. Fiz uso do termo negro, e não preto, por compreender que não somente a cor de pele poderia ser acionada para que houvesse a autodeclaração, e se, caso eu tivesse questionado quem se considerava preta ou preto, estaria direcionando o olhar para os aspectos fenotípicos. Trago agora as justificativas de cada uma das 6 crianças autodeclaradas negras.

Adisa se considera negro e justifica da seguinte forma: “por causa da minha cor, porque eu olho para mim e me vejo, e por que muitos me chamam, mas eu não ligo, eu acredito na minha cor, eu gosto dela”. O elemento mais suscitado para o autorreconhecimento é a cor de pele, que se evidencia por dois sentidos, a autoanálise de si e a taxaço vinda da sociedade, que se relacionam e produzem o modo como o aluno se enxerga. Tanto nas palavras pronunciadas quanto na forma como foram ditas, uma vez que durante a fala já percebia uma emoço carregada de mágoas, compreendo, e essa compreensão foi confirmada no momento em que o mesmo partilha uma experiência vivenciada, que o ser tido como negro pela sociedade encontra-se numa dimensão degradante do termo, como significado de um defeito ou algo errado. Assim, o reconhecer-se negro, na realidade do Adisa, foi um processo doloroso, que baseia-se na crueldade do racismo sobre a identidade étnico-racial da criança. E mesmo diante de tal desumanidade vinda de fora, o aluno afirma acreditar na sua pele, na força negra, demonstrando valorizaço à ancestralidade que o cerca. Infiro que, talvez essa valorizaço seja familiar.

O aluno Bomani (guerreiro) (10 anos) justifica sua autodeclaraço da seguinte forma: “eu me considero negro por causa da minha mãe e do meu pai, porque eu puxei para eles. Em mim, a cor da pele é negra”. O reconhecimento da própria negritude parte de um olhar familiar acerca dos traços genéticos. O ambiente familiar do aluno é negro e serve de espelho para que ele construa sua identidade étnico-racial, uma vez que a coletividade é primordial para tal processo, de acordo com Gomes (2005). Assim, ao declarar-se negro, Bomani recorre à sua ancestralidade próxima, pai e mãe, e a coloca como inspiraço para que volte o olhar para si e se veja como membro de um grupo, não vendo sua negritude simplesmente por ter pele escura, mas também por descender de negras e negros.

Já o aluno Jawari (paz amorosa) (9 anos) declara: "eu me acho negro porque olho para minha pele e vejo escura". Como o aluno, mesmo se vendo com a pele escura, mas para os padrões criados acerca do enquadramento racial podendo ser visto como uma pessoa de pele clara, perguntei como as pessoas o definiam, e obtive a seguinte resposta: "as pessoas me acham pardo, mas eu me considero negro por causa que meu pai é assim, negro". Aqui temos mais uma vez um duplo processo. De um lado o embranquecimento dos aspectos negros, como forma de tornar mais suave a vivência em sociedade e de solucionar o problema da mancha negra, como pontua Nascimento (2016), assim, ao ser tido como pardo, o aluno é embranquecido numa perspectiva de valorizaço do branco em detrimento ao negro. Por outro lado, o reconhecimento de que suas características fenotípicas descendem, em parte, de seu pai, traz uma consciência de si e, de seu pertencimento racial como pessoa negra.

Ao ser questionado por que se declara negro, o aluno Erasto (homem da paz) (9 anos), que também possui a pele clara, responde: "porque eu puxei para o meu pai, aí eu me acho negro. As pessoas dizem que sou pardo, mas acho que sou negro". Interessante que, assim como na resposta do aluno Jawari, podemos perceber que a compreensão de si como pessoa negra extrapola a questão da cor da pele, podendo se relacionar muito mais ao entendimento de que, fazendo parte de uma coletividade, no caso a família, eles partilham características que mesmo não gritantes, servem de elemento de coesão. Desta forma, ainda que não partilhando do mesmo tom de pele, o laço familiar, que trago como elemento de ancestralidade, nutre um reconhecimento de si a partir da valorização do outro, da figura paterna nos casos. Questionei o aluno ainda sobre a diferença entre pardo e negro: "eu acho que é igual, a mesma coisa". A resposta dada, que converge com muitas lutas de desvelamento dos processos de embranquecimento, afirma o entendimento de que, pela ancestralidade, a cor da pele é menos relevante do que a coletividade.

Nessa mesma direção, a aluna Ayo se declara negra a partir da seguinte justificativa: "eu me acho negra porque meu pai é negro e meu irmão também. Minha mãe fala que sou parda, mas para mim é a mesma coisa". No caso, a afirmação e a negação de sua negritude se encontram no seio familiar. Se por um lado ela se compreende negra ao reconhecer a negritude do pai e do irmão, se vendo assim parte de um grupo étnico-racial, por outro vivencia a tentativa de camuflagem de seu pertencimento ao ser tida como parda pela mãe. Embora a pessoa denominada como parda descenda de uma ancestralidade africana e afro-brasileira feminina violentada e subjugada sexualmente pelos homens brancos, conforme escancara Nascimento (2006), o uso do termo serve como uma não-identificação com essa ancestralidade, como uma forma de, se aproximando da branquitude, se distancie e apague a negritude que lhe forma, essa perspectiva define o branqueamento como forma de genocídio da população negra. Desta maneira, ao ser dita como parda, a aluna é embranquecida, mas ao compreender que parda e negra são equivalentes e se autodeterminar negra, a aluna demonstra, da mesma forma que Jawari e Erasto, uma complexa compreensão da estrutura racial brasileira.

O aluno Aren justifica seu autorreconhecimento de uma forma incerta, da seguinte maneira: "porque meu pai é um pouco negro e eu não sei se eu puxei para ele ou para minha mãe. E porque eu me olho no espelho e às vezes eu pareço um pouco negro, não sei se por causa do sol ou alguma coisa". Embora haja um reconhecimento da negritude paterna, esta é diminuída ao ser qualificada como "um pouco ". Essa diminuição pode representar tanto um tom de pele não tão acentuado como uma tentativa de mascarar os aspectos negros, ou até mesmo as duas hipóteses em articulação. Já em relação a si, o aluno apresenta uma dúvida

acerca de seu pertencimento, não tendo certeza se seu tom de pele não branco é demarcado por sua negritude ou por conta da atuação do sol, ou algum outro fator. Vivendo numa cidade maranhense-nordestina próximo à linha do Equador, com uma grande incidência de raios solares, não me parece estranho o aluno ter escutado algo do tipo “fulano não é preto, só está queimado do sol”. Frases desse tipo me são familiares e podem ter despertado o questionamento de si pelo aluno. Tal possibilidade enquadra-se numa anulação da negritude ao relacionar a cor da pele como um fator externo, e não à ancestralidade, e nesse caso, me leva a inferir que o debate acerca do pertencimento étnico-racial não se concretiza no ambiente familiar do aluno.

As seis justificativas apresentadas para as autodeclarações da aluna e dos alunos como negra e negros trazem várias possibilidades interventivas para atuação escolar, de forma a elucidar conceitos como ancestralidade, raça, negritude, embranquecimento, dentre outros. Gostaria de destacar a necessidade de, além das escolas, as famílias quebrarem os silêncios acerca do pertencimento étnico-racial das crianças como forma de construção de identidade, de partilha de experiências de vida, de muni-las de conhecimento de si em coletividade, conforme aponta Eliane dos Santos Cavalleiro³⁵, no livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” (2021).

Embora possa parecer algo irrelevante, me causou estranhamento que no momento de autodeclaração apenas 1 menina tenha se pronunciado como negra, das 7 que integravam o grupo, já entre os meninos, 5 dos 7 se consideraram negros. No estudo desenvolvido por Marília Pinto de Carvalho³⁶, que traz como título “O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça” (2004), temos uma discussão ampla e complexa acerca da relação das dificuldades escolares, sejam tanto de aprendizagens como de falta de disciplina, e o pertencimento étnico e de gênero de alunas e alunos.

De maneira geral, e fazendo um recorte, temos um duplo processo. Em relação ao fato de ser negra, negro, ou não, para Carvalho (2004), além das características fenotípicas, as dificuldades que algumas crianças possuem em se adequarem a um padrão de comportamento, e/ou de aprendizagens são fatores que colaboram para que sejam racialmente vistas. Além disso, a autora destaca que crianças que se percebem negras, a partir dos fenótipos, acabam por internalizar tais dificuldades, como se fosse algo natural à população afro-brasileira. Desta

³⁵ Mestra e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atuou como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na SECADI do MEC. Atualmente é docente na Faculdade de Educação da UnB e presidenta da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN.

³⁶ Graduada em História pela USP, Mestra em Educação pela PUC-São Paulo e Doutora em Educação pela USP. Atualmente é Professora Livre Docente (Associada Sênior) da Faculdade de Educação da USP. Pesquisa Educação e Relações de Gênero, principalmente na educação escolar, com ênfase no trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental e as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas.

forma, há um embranquecimento de crianças que se comportam no padrão de normalidade construído e que não possuem dificuldades de aprendizagens. No mesmo processo, as que não se comportam pelo mesmo padrão e que não aprendem eficientemente o conhecimento escolar, são enegrecidas.

Se tratando da questão de gênero, o que temos é uma postura escolar que tende a atribuir aos alunos as características relativas ao enquadramento enegrecido de comportamento e de dificuldades de aprendizagens, e às alunas as características relativas a branquitude. E, embora essa relação seja evidenciada no estudo de Carvalho (2004) no ambiente escolar, não descarto a existência de processos similares que se constroem também em espaços não-escolares. Firmo essa interpretação pois, mesmo entendendo a influência que as relações sociais desenvolvidas na escola exercem para que seja delineado um pertencimento étnico-racial, compreendo que a escola não é a única nesse processo e nem mesmo o inicia. As autodeclarações formuladas pelas crianças refletem suas vivências em sociedade, não se restringindo ao ambiente escolar.

Assim, o fato de somente 1 menina ter se autodeclarado negra, até o momento, pode mostrar um embranquecimento tido a partir da valorização de um comportamento padrão e de um interesse pelos estudos, características que são desde muito cedo alimentadas e atribuídas ao universo feminino. Essa possibilidade interpretativa possui ímpar valor pois demonstra o quanto há um estereótipo de comportamento não padrão e de não capacidade de aprender relacionados ao pertencimento étnico-racial negro. Característica que vai se naturalizando e sendo internalizada nas crianças, servindo de pseudo-comprovação da inferioridade e não civilidade negra suscitadas pelo racismo.

Após esse momento de diálogo preliminar sobre o que é racismo e da autodeclaração, assistimos coletivamente ao vídeo facilitador selecionado para o momento. No mês de abril de 2021, quando as aulas ainda ocorriam de forma remota, o mesmo vídeo já havia sido utilizado em uma aula de ensino religioso, porém, como muitas crianças da turma não haviam feito a atividade e por conta de o foco da primeira roda ser da partilha sensível de como o racismo atua na vida cotidiana, escolar e não escolar, das crianças participantes da pesquisa, decidi fazer uso novamente desse vídeo.

Na sequência as crianças compartilharam suas emoções provocadas pelo recurso audiovisual. De maneira geral, o que tivemos foi a externalização de que o racismo causa dor e é errado. Destaco a recorrência do choro. Desde 2017, quando comecei a trabalhar com esse vídeo, venho observando que todas as vezes que o utilizo como recurso didático o choro se faz presente em sala de aula, sobretudo quando alguma criança se sente à vontade para partilhar alguma experiência em que foi julgada, menosprezada, excluída pelo fato de ser negra. Nesse

dia não foi diferente, o choro sobretudo do aluno Adisa, ao relatar como ele e o irmão são excluídos de brincadeiras e de grupos escolares, são julgados pela cor de pele, são tidos como inferiores e marginais, foi marcante. O choro do aluno foi respeitado e seu sofrimento foi sentido por todas e todos, que manifestaram empatia chorando junto ou permanecendo em silêncio.

Zuri, que não se autodeclarou negra, traz para a coletividade as experiências vivenciadas em relação ao cabelo, evocado socialmente em comparação a esponja de aço, denominado como ruim, feio, sujo, que deveria ficar amarrado ou ser alisado. Durante o diálogo, a aluna começou a compreender que esse posicionamento tinha como fundamento a ideia de que o cabelo afro é inferior ao cabelo liso, assim como todas as demais características fenotípicas negras são inferiorizadas diante das brancas. Foi um momento coletivo em que a aluna começou a questionar o posicionamento das outras pessoas em relação ao cabelo dela e compreender-se uma criança negra, não havendo erro nisso ou algo que se deva envergonhar.

Destaco ainda, nesse segundo momento de diálogo, a liberdade que as crianças sentiram. Curiosas em saber de minha realidade de homem negro, não hesitaram em me questionar se eu já havia sofrido algum ato racista e se isso teria me causado dor. Relatei as várias vezes que fui seguido nas lojas pelos seguranças e que fui parado por policiais e fui revistado, junto com meus irmãos e amigos, como exemplos da marginalização do corpo negro que é tido como suspeito em qualquer que seja a ocasião. Falei das vezes que fui “confundido” com funcionário de lojas, mesmo estando com roupas despojadas e que não se assemelhavam aos uniformes dos locais, e de quando minha capacidade intelectual foi questionada pelos olhares tortos que me viam professor, como exemplos da ideia de servidão e de incapacidade intelectual negra. Argumentei de como era tido como a criança feia e fedida na escola, como exemplo da inferiorização do corpo negro. E em cada caso ia relatando como eu me senti, com revolta, dor, sofrimento, angústia, dentre outros sentimentos. Esse momento foi de partilha, em que eu não fui visto como o professor ou o pesquisador, mas como parte do grupo.

O último momento da primeira roda de conversa, depois de um longo debate produtivo acerca de o que é racismo, em que as crianças puderam problematizar suas realidades, foi a produção de desenhos que sintetizassem as aprendizagens e reflexões desenvolvidas. Das 14 crianças que participavam da pesquisa, 2 não me entregaram o desenho ao final do horário mesmo tendo participado de todo o processo de produção, não aparentavam descompromisso ou desdenho com a proposta, só não quiseram entregar e eu não impus a minha vontade, mesmo que o material por elas feito fosse importante para a pesquisa, então respeitei o posicionamento

dessas crianças. Começo analisando então os desenhos produzidos pelas meninas, expressos da Figura 9 à 14.

Figura 9 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Zuri)



Fonte: Zuri (2021)

O desenho produzido pela aluna Zuri traz destaque ao cabelo. Diante dos relatos feitos por ela durante a roda de conversa percebo o desenho como um autorretrato, como uma ilustração de si numa situação recorrente. É a reafirmação do quanto os comentários racistas em relação ao cabelo cacheado e volumoso são marcantes e causadores de sofrimento, as lágrimas do rosto da garota do desenho trazem essa dimensão já percebida nas argumentações verbais. Destaco ainda, no comentário que compõe o desenho, o tom engraçado ou de piada que a pessoa que fala tenta produzir como forma de maquiar o racismo presente na negação da característica fenotípica de descendência africana mais evidente, ou evidenciada.

De maneira geral, o desenho ilustra a realidade da própria aluna, denunciando a existência do racismo através de uma aprendizagem construída na roda, uma vez que inicialmente Zuri não compreendia os comentários negativos e perversos em relação ao cabelo dela como fundamentados numa inferiorização do corpo negro, como verbalização do racismo, e tanto o tom de piada quanto a não compreensão de si como pessoa negra colaboravam para esse não entendimento. A dinâmica denunciada no desenho é complexa e real.

Figura 10 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Ayo)



Fonte: Ayo (2021)

O desenho feito pela aluna Ayo traz também o cabelo como característica alvo do comentário racista. Temos a marcação do sofrimento da mulher através das lágrimas e da expressão facial de tristeza, e a marcação do tom de piada na fala ao ser terminada com uma grafia de risos. A aluna evidencia a pessoa racista como um homem de pele mais clara do que da mulher que sofre o ato racista. Provavelmente essa ilustração tem relação com o contexto social da aluna, que escuta comentários como o pronunciado no desenho e que são verbalizados livre de julgamento, uma vez que não é visto como fundamentado na subjugação do outro, em específico da mulher negra, mas como um comentário, uma opinião ou somente como uma piada, em que, caso a pessoa-alvo se sinta ofendida, a culpa é dela, pois a fala se insere numa falsa inocência.

Figura 11 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Bintu)



Fonte: Bintu (2021)

O desenho da aluna Bintu se insere no relato de uma situação similar ao trazido por Zuri e Ayo, mas além do cabelo, a cor da pele é suscitada como característica de repulsa. Aqui temos o julgamento a partir da ideia de feio e bonito, em que o corpo negro, sendo o desvio, representa a negação do padrão de beleza. Essa dimensão, problematizada por Gomes (2017), traz à tona os elementos da estética negro que valorizam a ancestralidade africana e enaltecem os corpos negros em sua diversidade, ressignificando o olhar acerca do feio e bonito, como luta contra-hegemônica. Contudo, não posso deixar de destacar a força estruturante do racismo que dissemina um padrão de beleza branco e que insere as crianças negras numa construção identitária de negação de si, de seus corpos. Nesse sentido, o sofrimento retratado nas lágrimas que correm no rosto da menina do desenho está intimamente ligado com uma compreensão racialmente construída de si, de seu lugar na sociedade e de seu corpo.

Figura 12 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Ayana)



Fonte: Ayana (2021)

A aluna Ayana (linda flor) (9 anos no dia da primeira roda, nas demais já havia completado 10 anos) ilustra tanto a ideia de feio e bonito num padrão branco, como a comparação do cabelo cacheado/crespo com uma esponja de aço, associação comumente ouvida como se fosse uma simples brincadeira. Mais uma vez a estética do corpo negro, especificamente na mulher negra, é alvo do racismo. Percebamos as expressões faciais desenhadas pela aluna. A personagem que ocupa a posição de pessoas racista parece estar sentindo prazer em ofender a outra pessoa, é como se, inferiorizando a pessoa negra, ela se torna superior ao representar corporalmente as características socialmente valorizadas. Essa realidade é explícita nos conceitos de racismo discutidos na roda de conversa. Em contrapartida, a pessoa que sofre o ato racista demonstra a expressão de tristeza ou de raiva, firmando o sofrimento recorrente nos discursos feitos pelas crianças participantes da pesquisa. Destaco ainda a evidenciação de que o acontecimento retratado no desenho ocorre no ambiente escolar, firmando a existência de racismo nesse espaço.

Figura 13 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Amara)



Fonte: Amara (2021)

Amara (graça, misericórdia) (10 anos) também traz para a discussão o mascaramento do racismo em forma de piada, marcada pelo riso. A cor da pele se torna um elemento que evidencia o pertencimento racial e assim traz à tona o racismo que se escancara na desvalorização da negritude. A aluna firma, tanto em desenho como num título escrito, a relação entre o masculino e o feminino. Além da questão hierárquica racialmente delineada, temos a denúncia da mulher sendo subjugada pelo homem, o que agrega desvantagens sociais à personagem, por ser mulher e por ser negra, possibilitando trazer para análise o conceito de interseccionalidade para que adentre ao campo do feminismo negro. Contudo, respeitando a profundidade epistêmica que tal categoria e movimento social suscitam, de modo a não incorrer no esvaziamento ou tratamento superficial, me resguardo ao destaque de que o corpo feminino, no desenho e na realidade social, é alvo tanto do racismo como do machismo, estruturas fundantes da sociedade brasileira.

Figura 14 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Dalji)



Fonte: Dalji (2021)

Já o desenho da aluna Dalji, além da questão da inferiorização da estética negra, traz para a discussão dois elementos que julgo necessários de se destacar. O primeiro é o valor social que a população negra tem na estrutura racista brasileira. Ao trazer o termo "lixo" como desqualificação da personagem negra, a aluna dialoga tanto com a concepção de que somos descartáveis, não possuímos valor para a sociedade a não ser de mão de obra braçal não valorizada socialmente, como com a ideia de podridão, sujeira, de degradação da humanidade. O segundo elemento é a voz da personagem negra, que sai da posição passiva, de receptora do racismo, para se colocar numa posição ativa, que não silencia e busca romper com a naturalização do tratamento desigual, inferiorizante, degradante que é trabalhado no desenho a partir de um recorte da realidade social.

Diante dos seis desenhos produzidos pelas alunas, o que parece marcante na realidade delas, seja por experiências vivenciadas ou por compreensão da dinâmica da atuação do racismo, é a força deste sobre o padrão de beleza, que traz a estética branca como normalidade, como bela, e a negra como desvio, como feia. A valorização do corpo negro feminino, com suas especificidades e diversidades, torna-se crucial para luta antirracista fora e dentro da escola, contribuindo para um novo olhar das meninas negras para seus corpos e assim para a

construção de uma identidade étnico-racial que exalta a negritude do cabelo e da cor de pele, sobretudo, sendo desta forma um movimento emancipatório, como bem pontua Gomes (2017).

Alguns elementos destacados pelas alunas são reafirmados pelos alunos em seus desenhos, mas também há novas discussões sendo retratadas. Vejamos nas Figuras 15 à 20.

Figura 15 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Adisa)



Fonte: Adisa (2021)

O desenho produzido pelo aluno Adisa traz o contato entre um menino, ocupando a posição de pessoa racista, e uma menina negra que sofre com os comentários racistas. O registro comunga com as ideias apresentadas pelas meninas, assim, o corpo negro, com sua estética, se torna sinônimo de feio, a mulher negra como alvo maior dessa realidade, mas que não silencia, que confronta a sociedade.

Apesar de termos o riso como possibilidade de compreender o momento a partir do uso do tom de piada, ao que parece, pelas expressões faciais, é que o sofrimento causado à mulher negra está servindo de divertimento para a pessoa racista, que, concebendo o contexto dessa forma, não age de forma impensada ou sem a noção da dimensão que sua fala alcança, pelo contrário, teria plena consciência de sua ação e a faria de forma intencional. Nessa medida, a desumanização da população negra é tamanha que seu sofrimento é objetificado como

Figura 17 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Erasto)



Fonte: Erasto (2021)

Erasto traz uma nova dimensão para o entendimento de racismo ainda na questão estética, o julgamento do corpo negro masculino, nos fazendo refletir que, embora as mulheres negras possam ser mais evidenciadas no que diz respeito à imposição de um corpo ideal, esteticamente branco, os homens negros são inseridos no mesmo processo, sendo assim marginalizados e criminalizados. O julgamento negativo do corpo negro masculino também infere prejuízos à construção da identidade étnico-racial e causa sofrimento, vejamos a expressão facial de tristeza do personagem que representa o homem negro. Desta forma, embora tenham suas especificidades, não é o corpo masculino ou feminino a vítima do racismo, mas o corpo negro de maneira geral, que não pode expressar sua negritude e, além disso, que deve ir se embranquecendo, forma de praticar o genocídio da africanidade brasileira a partir da negação de si, de seu pertencimento afro, discutido por Nascimento (2016).

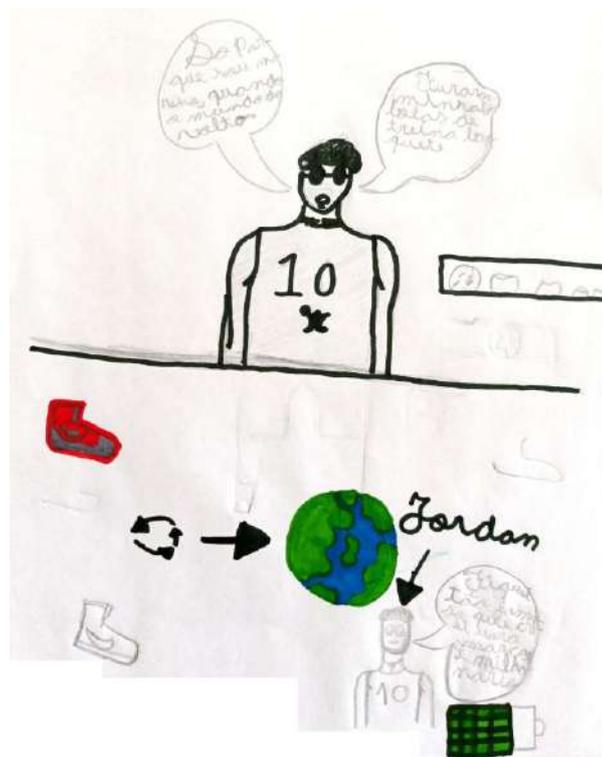
Figura 18 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Jafari)



Fonte: Jafari (2021)

O desenho do aluno Jafari (digno) (11 anos) é composto de várias diálogos entre sete personagens. A adoção da proposta justificaria a mensagem central da composição, que trata da amplitude do racismo, que se escancara a cada dia mais e que causa danos à população afro-brasileira em específico, mas não somente à ela. O racismo se tornou tema recorrente nas mídias, a cada dia novos acontecimentos nessa vertente ganham notoriedade, e mesmo assim ainda são tidos como mania de perseguição, ou como o famoso *mimimi*. Nesse sentido, a toxicidade trazida por Jafari vai ao encontro dessa realidade, em que práticas racistas são legitimadas e se escancaram sem pudor de julgamento, contaminando as relações sociais.

Figura 19 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Jawari)



Fonte: Jawari (2021)

Já Jawari preferiu retratar a superação das pessoas negras diante do racismo. O aluno usa como personagem de seu desenho o ex-jogador de basquete Michael Jordan, homem negro norte-americano que ganhou o estrelato mundial por sua habilidade como esportista, sobretudo na década de 1990, sendo considerado por muitos como o maior jogador da história do esporte. Ao trazer esse personagem, o aluno discute a atuação do racismo como limitador das conquistas de pessoas negras, e ao mesmo tempo a resistência e superação destas, que reagem ao racismo de forma constante para não sucumbirem à serem sobreviventes, mas para poderem viver.

Figura 20 – Desenho inspirado nas discussões da primeira roda de conversa (Aren)



Fonte: Aren (2021)

O desenho de Aren traz um desejo: o fim do racismo. O aluno prefere não ilustrar situações causadoras de sofrimento, em que a questão racial é determinante, pelo contrário, a preferência é de retratar um futuro em que o racismo não seja estruturante das relações sociais. Vejamos as expressões faciais de felicidade, de bem-estar das três personagens e até mesmo do sol, que mostra-se contente com a forma como as pessoas estão se relacionando. Além disso, toda a composição do cenário caminha para o mesmo sentido, de transmitir harmonia e paz. O desenho sintetiza a esperança por transformações, por ressignificação das relações sociais que necessariamente passa pela reeducação das relações étnico-raciais. E com esse lindo registro, que impulsiona à ação, concluo as observações acerca da primeira roda de conversa.

4.4. Discutindo o posicionamento da escola na segunda roda de conversa

A segunda roda de conversa realizada no dia 06 de dezembro de 2021, foi iniciada à 13:40 horas e encerradas às 14:20 horas, tendo assim somente 40 minutos de duração, sendo a menor roda de conversa das três. O desenvolvimento do momento seguiu o seguinte roteiro.

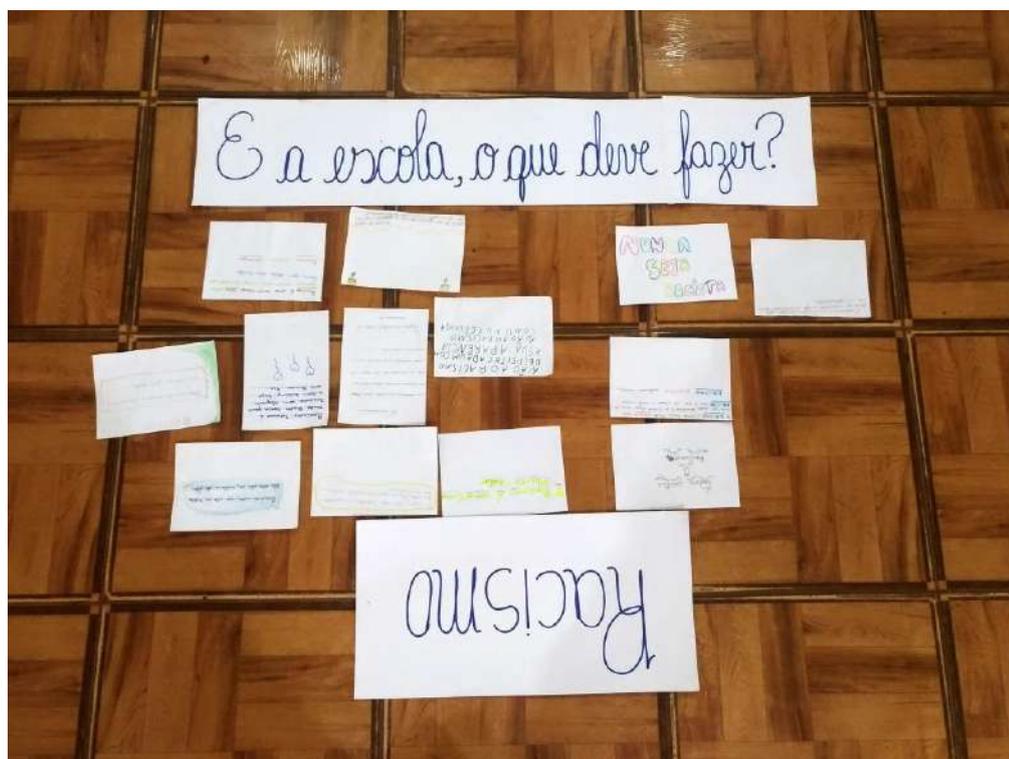
Roteiro de trabalho – 2º roda de conversa
TEMA: O que a escola pode fazer na luta contra o racismo (luta antirracista)
PROBLEMATIZAÇÃO: Tendo em mente os diálogos feitos na roda de conversa anterior, buscar saber como as alunas e os alunos compreendem as necessidades de mudanças e como elas e eles enxergam a possibilidade de colaboração da escola.
DATA: 06 de dezembro de 2021.
OBJETIVO: Refletir acerca da função da escola, enquanto instituição social, na luta antirracista.
MATERIAL FACILITADOR DO DIÁLOGO: Mandala com mensagens escritas por cada uma e cada um e no momento da roda, tendo no certo a pergunta: “E a escola, o que deve fazer?”. Enquanto as crianças produzem suas frases e constroem a mandala, escutaremos uma música instrumental de tambores.
VALORES CIVILIZATÓRIOS TRABALHADOS: Axé, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e cooperatividade.
DESENVOLVIMENTO DO ENCONTRO: <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização da sala de aula: com o auxílio das crianças, dispor as cadeiras e mesas escolares em círculo, buscando respeitar o distanciamento firmado pela secretaria de educação de Açailândia. 2. Apresentação do tema do encontro: realizar uma fala inicial rememorando o contexto da pesquisa. Fixar no chão a frase “E a escola, o que deve fazer?” e direcionar para que cada uma e cada um possa escrever uma mensagem, ou mais mensagens se desejar, para compormos a mandala e para conduzir o momento. Enquanto isso, colocar um som instrumental de tambores para criar uma atmosfera que traga a musicalidade como valor civilizatório. 3. Diálogo sobre o tema: a partir da mandala construída, as crianças e eu conversaremos sobre as possibilidades de intervenção para o rompimento com o racismo, em especial focando na atuação educacional do ambiente escolar, de modo a nos sentirmos livres e seguros para relatar vivências, expressar sentimentos e acolher os depoimentos sem julgamento ou constrangimento.
ATIVIDADE REFLEXIVA: Nesse encontro a atividade reflexiva se dará no momento inicial. O desenvolvimento das mensagens e construção da mandala reflete o processo de conscientização que está sendo gestado pelas rodas de conversa.
AVALIAÇÃO: O momento avaliativo não será pontual, se dará em toda a roda de conversa, a partir das falas e reações. Buscarei observar como o conceito de racismo evoluiu da roda de conversa passada para a atual e como a escola é trazida para a luta antirracista.
DESDOBRAMENTO DO TEMA PARA O PRÓXIMO ENCONTRO: Escrever cartas direcionadas à escola de modo a sintetizar um processo de aprendizagens e para solicitar atuação frente ao racismo.

A partir dos diálogos efetuados na primeira roda de conversa, ficou como demanda de trabalho a construção de um entendimento de que podemos lutar contra o racismo. Da mesma forma como ocorreu anteriormente, não cheguei com um conteúdo ou um pensamento formulado que deveria ser internalizado pelas crianças, a proposta era o desenvolvimento coletivo e cooperativo de como podemos enfrentar o racismo e sobretudo como a escola, instituição que se volta ao processo educativo, pode contribuir para essa luta.

Sendo assim, no começo desse segundo momento desenvolvemos uma conversa inicial relembando o que já foi dialogado. Fico imensamente feliz em pontuar que como culminância ainda da primeira roda de conversa as crianças progrediram para uma compressão não personificada do racismo, entendendo-o como uma estrutura que conduz a população de maneira geral a pensar e agir de determinada forma, trazendo como fundamento a inferiorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

Estando as cadeiras e mesas de todas e todos nós dispostas em círculo, fixei no centro, no chão, uma pergunta: E o que a escola, o que deve fazer? Logo em seguida, já com o fundo musical detalhado no roteiro de trabalho, expliquei que cada uma e um deveria fazer uma curta mensagem dialogando com a pergunta, não necessariamente respondendo-a, podendo expressar pensamentos que foram germinados na roda de conversa anterior. A ideia que guiou essa proposta foi de construirmos uma mandala de palavras e frases em que o fio condutor seria a atuação escolar na luta antirracista. O resultado está expresso na Figura 21.

Figura 21 – Foto da “mandala” de palavras e frases



Fonte: Autoria própria (2021)

Como podemos perceber na Figura 21, tivemos muitas mensagens dialogando com a pergunta central, porém, nenhuma chegando a responde-la, as crianças preferiram manter-se numa zona de conforto dos conhecimentos já construídos acerca de o que é o racismo e de como

ele atua na vida das pessoas negras. Além disso, é preciso destacar que as crianças apresentavam um bem-estar em participar do momento e um compromisso com a construção que estávamos gestando, sobretudo por estarem participando do processo de maneira ativa, e não somente como receptoras de uma informação que muitas vezes não se transfigura como conhecimento e como mudança de atitude frente a uma realidade desigual como a por nós problematizada.

Diante das mensagens, o diálogo foi sendo desenvolvido e afinado para que pudéssemos traçar compreensões e inquietações de como a luta antirracista pode ser efetivada na escola. As crianças tinham a fala facultada, não era uma obrigação se pronunciar, contudo, praticamente todas as crianças pediram a oportunidade de fala e interagiram verbalmente com o grupo, expressando um entusiasmo agradável a mim, professor-pesquisador, que acredita na potencialidade da educação antirracista.

Na concepção das crianças, um ponto inicial para que a escola colabore com a luta antirracista seria o reconhecimento da existência do racismo no seu ambiente e o não silenciamento diante dele, que deve se tornar tema recorrente nas aprendizagens de sala de aula. Esse pensamento é expresso por exemplo na fala do aluno Danso, que afirma o seguinte: “Para a escola acabar com o racismo, ela deveria dar aulas ensinando sobre racismo, que não pode fazer racismo com outras pessoas, deixando elas tristes, magoadas”.

Assim, há um direcionamento para tratar o racismo como um conteúdo curricular de forma explícita, trazendo para as discussões os conhecimentos sistematizados pelo Movimento Negro e que são produtos das experiências de vida da população afro-brasileira que resiste e enfrenta a inferiorização e limitação que lhe é imposta pelo racismo. Desta forma, o entendimento do aluno está em sintonia com toda uma história de luta negra por ressignificação da educação escolar para que esta colabore com a construção de uma nova sociedade. Para tanto, o conhecimento valorizado e difundido nos currículos precisa ser problematizado de modo a incorporar saberes contra-hegemônicos.

Pensamento similar ao do aluno Danso foi verbalizado pela aluna Jendayi (agradecida) (12 anos), que afirmou: "a escola deve enfrentar o racismo e os professores devem ensinar os alunos a aceitar as pessoas do jeito que elas são e não o contrário, quando você fala uma coisa muito feia sobre a cor dela". Jendayi inicia sua argumentação com uma firmeza categórica de que a escola tem o dever de colaborar com a luta antirracista, não podendo assim se negar a contribuir com o rompimento do racismo e com o desenvolvimento de novas relações sociais não racializadas. A aluna chama a responsabilidade da escola antes mesmo de pontuar que uma das formas de travar a luta negra por ressignificação social é trabalhando o racismo como conteúdo, isto é, como algo que é debatido, dialogado, problematizado no fazer docente.

A aluna Ayana partilha uma fala que caminha no mesmo sentido que a de Danso e de Jendayi. Para ela:

A escola deve ensinar os alunos a não serem racistas por causa do cabelo, da pele... pois devemos aceitar as pessoas do jeito que Deus quis fazer, com muito carinho. Eu já sofri racismo na escola por causa do meu cabelo, mas eu não dei muita atenção para a pessoa que chamou meu cabelo de bombрил. Os alunos, as alunas, muitos são racistas contra os cabelos e peles e outras partes do nosso corpo (AYANA, 2021, s/p).

Antes de dialogar com as crianças e com algumas estudiosas da educação antirracista, me sinto no compromisso de discutir a fala de Ayana e exemplificar alguns avanços frutos da primeira roda de conversa.

A referida aluna, que não se autodeclarou negra no momento que suscitei diálogo acerca do pertencimento étnico-racial das crianças participantes da pesquisa, mesmo possuindo pele escura, já apresenta o entendimento de sua negritude e de que não é errado se afirmar pessoa negra. O embranquecimento da população através de termos como mulato ou moreno dissemina a negação dos aspectos afros a partir de uma aproximação aos aspectos brancos e, como resposta, uma visão positiva destes termos em comparação às termologias negro ou preto. Assim, mesmo consciente de que não é uma criança branca, a aluna negava sua negritude ao se enxergar como morena e não compreender este termo como pertencente ao universo negro, mesmo que gestado para sua negação, como pontua Nascimento (2016). Desta forma, a Ayana ter expressado seu pertencimento étnico-racial, mesmo que nas entrelinhas, no olhar que não tem como reproduzir aqui mas que afirmo transmitia dor, é resoluto de um processo coletivo.

Um ponto crucial para que eu compreendesse que a aluna estava se enxergando negra, além da comunicação que o corpo dela expressava, foi o relato de que o cabelo era alvo, na escola, de comentários racistas, que dialoga com o segundo ponto que quero discutir: a compreensão de que racismo não é engraçado, não é piada. Percebi nas argumentações e sobretudo nos desenhos produzidos na primeira roda de conversa que, predominantemente as falas racistas, em destaque as que se referiam ao cabelo, vinham seguindo de um riso, como marcação de ser uma piada, de ser algo engraçado. Isso dificultava que as crianças compreendessem esses comentários como frutos do racismo. Ainda naquele primeiro momento, durante o diálogo, sobretudo a partir da fala da aluna Zuri, e dos desenhos, percebia esse avançar, que foi firmado nesse segundo momento com a fala apresentada por Ayana.

Feitas essas ponderações, dialogo agora sobre a perspectiva de que o passo inicial para que a escola colabore com a luta antirracista seja reconhecer que o racismo existe e torná-lo conteúdo a ser problematizado nas aulas. O pensamento das crianças comunga com a

construção teórica de muitas estudiosas e muitos estudiosos da temática, o que me leva a reafirmar: em nenhum momento ensaiei ou conduzi a fala das alunas e dos alunos para algo que eu queria escutar. O que temos aqui é a evidenciação da compreensão infantil de que silenciar diante do racismo não é o caminho, é preciso dialogar sobre ele para que, compreendendo-o, seja possível atuar para a sua desconstrução.

Compreender-se como espaço-tempo de atuação do racismo requer da escola o rompimento com o silêncio que cerca a temática, como bem aponta Cavalleiro (2021). Se tomarmos o pensamento de Nascimento (2016) como base, assim, de que todo sistema educacional brasileiro foi estruturado tendo o racismo como uma de suas bases, isto é, como promoção de um embranquecimento cultural que é forma de genocídio que nos leva a valorizar a cultura branca-europeia e vai exterminando paulatinamente a cultura e história negra, romper com o silêncio seria desvelar essa estrutura, questionar a própria educação, suas bases, seria compreender a escola como integrante privilegiada da tenção regulação-emancipação e que, historicamente, tem servido à regulação da estrutura desigual da sociedade brasileira. Desta forma, como combate ao embranquecimento, faz-se necessário enegrecer a educação escolar.

[...] para que a escola participe do enegrecimento da sociedade, ela terá de lutar para se libertar de tudo que nela ajuda a desumanizar; precisará, pois, livrar-se dos mecanismos e ideias que manipula, levando as pessoas a se verem "nascidas" para mandar ou serem mandadas, para saber ou serem ignorantes, para possuir ou servir (SILVA, 2011, p. 102).

O ato de enegrecer a educação não se define, na perspectiva de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), expressa no livro “Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância”, como a proposição de uma nova hegemonia em que o conhecimento e o corpo negro seja o padrão de correto, subindo ao topo da hierarquia social e subjugando outros conhecimentos e corpos. Enegrecer a educação se refere a inclusão de fato das pessoas negras no ambiente escolar, com liberdade de serem quem são e de expressarem suas culturas sem amarras de padronização, e além disso, que se vejam representadas nesse espaço, nos discursos e conteúdos, de forma valorativa.

Desta forma, mesmo as crianças não fazendo uso do termo enegrecer, o fio condutor das respostas dadas por elas me leva a contemplar a contribuição de Silva (2011), em que, para que a escola concretiza uma educação antirracista, colaborando para o enegrecimento de si e da sociedade, faz-se necessário reconhecer o seu lugar na dinâmica regulação-emancipação em relação ao racismo, e além disso, caminhar conscientemente numa trajetória comprometida com a emancipação de todas e todos, visto que a educação antirracista não é voltada somente para a

população negra, a sociedade em geral precisa ser educada para romper com o racismo. Nessa medida, o passo indissociável ao reconhecimento de que o racismo é estruturante da educação brasileira é o libertar-se dos preconceitos, das ideias pré-concebidas acerca de cada aluna e cada aluno, uma vez que em nossa sociedade essas concepções são conduzidas pela dimensão inferiorizante da população negra, assim, pelo racismo.

Compreender a sua atuação, que hegemonicamente é fincada no racismo estrutural, e reagir para despir-se das ideias pré-concebidas e preconceituosas acerca do lugar social de cada indivíduo, se torna-se passo inicial na tomada de consciência de que a educação existe para humanizar, e não para coisificar, para libertar, e não para aprisionar, e se voltando para a realidade da população negra, a educação deve atuar para a sua emancipação, enegrecendo-se e comungando com a luta antirracista. Assim sendo, o que as alunas e os alunos pontuaram como necessidade da escola reconhecer a existência do racismo, traduz-se na teorização de Silva (2011) e de outras estudiosas da temática como um olhar educacional para a sociedade e para sua própria estrutura, para seu fazer, que, como direciona Nascimento (2016), é historicamente comprometido com a regulação, e não com a emancipação.

O segundo elemento marcante nas falas relatadas pelas crianças é a necessidade de o racismo ser incorporado ao currículo escolar na condição de conteúdo a ser discutido. Fazer da escola ambiente de efetivação da luta antirracista requer um olhar sensível e crítico acerca da realidade social afro-brasileira e africana numa dimensão de desconstrução da unilateralidade da visão de mundo difundida nas salas de aulas, através do que se deve e o que não se deve ensinar ou que cabe ou não à escola. Os saberes construídos na materialidade da vida cotidiana, e no caso da população negra, marcados pelo racismo, devem adentrar o espaço escolar e quebrar com a supervalorização dos conhecimentos pautados numa perspectiva eurocêntrica, que invisibiliza e anula as contribuições negras para o Brasil e para toda a humanidade. Nesse sentido, discutir racismo na escola é dar vazão aos saberes afro-brasileiros e africanos, que questionam e rompem com a ideia unilateral de conhecimento válido.

Conforme discutido no capítulo anterior, a luta do Movimento Negro é crucial nesse processo que demonstra a força e atuação contra-hegemônica da população afro-brasileira, que resiste dia a dia às práticas genocidas empreendidas pelo racismo. Tal movimento social, como sintetizador dos saberes negros que confrontam o sistema e escancaram as realidades marginalizadas, segundo Gomes (2017), enxerga a educação antirracista como uma necessidade social que se firma, além de nas experiências de vida da população negra, numa legislação educacional que consolida o compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais, assim, com uma nova educação empenhada com a emancipação dos corpos negros. Nessa perspectiva,

problematizar o racismo, trazendo a cultura e história africana e afro-brasileira a partir de uma visão não eurocêntrica para dentro das salas de aula é compreender o compromisso social e legislativo da escola e da própria educação.

Vale ressaltar que a aplicação da lei se apresenta como um grande desafio para os docentes, pois muitos desconhecem qualquer conteúdo que trate da África e da cultura afro-brasileira. Nessa perspectiva, o papel do educador assume grande dimensão, pois, além de buscar formação para cumprir suas funções, na medida em que são poucas as universidades brasileiras que já adequaram seus currículos visando à aplicabilidade da lei, esse docente tem que iniciar um processo de desconstruir imagens estereotipadas que sempre enfocam a África ressaltando aspectos negativos: atraso, selva, fome, doenças endêmicas, AIDS, guerras, miséria, pobreza. Essas imagens estereotipadas precisam sair de cena e dar lugar a uma África em sua múltipla realidade (DEUS, 2020, p. 65).

Deus (2020) problematiza uma questão crucial para que a educação antirracista não seja só um discurso e se torne prática, atenda aos anseios verbalizados pelas crianças que participaram da pesquisa: a formação docente. A atuação do racismo é tamanho que mesmo assumida em documentos legais a instrumentalização do currículo que contemple os saberes produzidos na luta antirracista e que se mostrem espaços não-hegemônicos ao romperem com eurocentrismo, os cursos de formação docente pouco capacitam professoras e professores a compreenderem a dinâmica racial complexa que se efetiva no Brasil e a se verem parte do processo de gestar e conduzir a reeducação das relações étnico-raciais. Não há uma educação problematizadora, intercultural, enegrecida sendo praticada nas faculdades e universidades, renovando assim práticas racistas cotidianas e invisibilizadas nos ambientes educacionais.

Diante de tal realidade, um duplo processo precisa ser construído para a efetivação da escola como espaço de luta contra o racismo e de busca por transformação: a autoformação e a ruptura com visões preconceituosas acerca de África e de sua diáspora. Essas duas dimensões, que dialogam entre si e conduzem a classe docente a se compreender integrante essencial da instrumentalização da Lei nº 10.639/2003 e demais legislações educacionais antirracistas e do compromisso social da escola frente a danosidade do racismo e de sua atuação estruturante que inferioriza, marginaliza e extermina os corpos, a história e a cultura negra, representam um novo olhar para o continente africano e para as áfricas que existem no Brasil. Em suma, a lacuna deixada pelos cursos de formação docente precisa ser suprida pela autoformação comprometida com a realidade afro-brasileira, o que requer mudanças de concepções de mundo, rupturas com ideias e conhecimentos naturalizados pautados no eurocentrismo e que perpetua o entendimento negativo sobre África, continente e diáspora.

Desta maneira, cumprir com a demanda levantada à escola pelas crianças integrantes da pesquisa de fazer do racismo conteúdo curricular, ensinando que as diferenças precisam ser respeitadas e valorizadas, que a cor de pele não deve ser fator de inferiorização e de julgamento, que os corpos negros são belos com suas especificidades, não se mostra tarefa fácil e harmônica. Efetivar tal demanda e assim ir construindo uma educação antirracista pressupõe conflito tanto com o próprio sistema educacional, que não abarca os saberes negros como válidos, não efetuando a própria ressignificação, como consigo mesmo, uma vez que requer da classe docente um despir-se de conhecimentos, posturas e práticas preconceituosas, racistas, e um reaprender pautado na atuação contra-hegemônica da população afro-brasileira.

Próximo à dimensão do racismo como conteúdo, algumas crianças indicaram em suas falas a necessidade de a escola conscientizar alunas e alunos, sobretudo aquelas e aqueles que cometem atos racistas, de que o racismo é errado e ruim. Nessa perspectiva, Aren expressa que: "a escola deveria explicar os alunos racistas que é muito errado julgar uma pessoa pela cor de pele, cabelo e pelas roupas. E também que não se deve acusar pessoas de roubo sem provas". Compreendendo que para romper com o racismo é preciso discuti-lo, ao invés de silenciar, o aluno traz a conscientização como alternativa de atuação escolar, intervindo na realidade e gestando o entendimento de que conceber as pessoas e a dinâmica social, o lugar de cada uma e cada um na sociedade, a partir de uma visão racializada, em que negras e negros corresponderiam ao desvio estético, moral e intelectual, é errado.

Bintu expressa ideia similar, mas com alguns pontos diferenciados: "a escola deveria fazer uma reunião com todos, alunos e professores, e conversar sobre o racismo, em que cada um ia falando, expressando suas falas, e depois os professores vão explicar sobre o racismo. Isso melhoraria muito a situação do racismo na escola". A aluna parte de uma ideia de conscientização que abraça a todas e todos, estudantes e profissionais, sem necessariamente haver acontecimentos racistas explícitos. O foco aqui não seria uma conscientização tardia, mais que, refletindo a situação social da população afro-brasileira, venha para instituir uma criticidade sobre a danosidade do racismo e do compromisso coletivo em desconstruí-lo. No desenvolvimento das discussões percebi que a inspiração para tal projeção de intervenção vem das próprias rodas de conversa que estávamos desenvolvendo, assim, a aluna me fornece indícios para inferir que o momento não deveria se restringir a um grupo selecionado, mas que fosse uma realidade institucional.

Além de uma conscientização pessoal, tivemos também a partilha da necessidade de haver uma conscientização da própria escola, para que se comprometa com antirracismo. Nessa direcionamento, Amara argumenta: "a escola deve apoiar os negros para que eles possam juntar

forças para lutar contra o racismo e o que ficou da escravidão". O apoio à luta antirracista requer, como pontuado anteriormente, que a escola compreenda sua atuação dentro da dinâmica regulação-emancipação e, consciente de sua função social, colabore com a transformação da sociedade a partir da ruptura com racismo e com a concepção que delimita as experiências negras pautadas no passado desumanizante, a escravização, que se plastifica na atualidade.

A outra forma de intervenção escolar apontada pelas crianças leva em conta a proibição de atos racistas. Nesse sentido, Ayo argumenta que "a escola deve manter uma regra, não falar palavrão, porque aqueles que sofrem racismo se sentem muito magoados". A aluna, que embora tenha colocado palavrão como correspondente ao racismo, e em certo ponto compreendo a visão apresentada já que muitas vezes é através de palavras depreciativas que o racismo se mostra, traz para roda a proposição de que a escola adote regras de como se portar no convívio social, de modo a inibir manifestações de palavras ofensivas e que magoam.

Na argumentação proferida pelo Adisa temos, mais uma vez, a marcação do sofrimento causado pelo racismo, agora como justificativa para que a escola efetive uma educação antirracista. A criança fala que "a escola não deve deixar os alunos fazerem racismo uns com os outros, pois dói, deixa a pessoa ofendida, triste e com muita mágoa, isso é muito ruim e para a pessoa racista também pois ela está criticando e corre o risco de ser presa". Nesse sentido, o reconhecimento da necessidade de combater o racismo vem da realidade social que causa danos à população afro-brasileira. Um aspecto interessante na argumentação é que o racismo infere prejuízos à população negra e não negra, em diferentes dimensões. Embora o entendimento de que essa realidade é ruim para a pessoa racista devido à possibilidade de ser presa, temos, além do conhecimento de que o racismo é crime, uma semente que problematiza as consequências deste para a coletividade não negra.

As contribuições discentes expressas nas conversas trazem à tona a responsabilidade social da escola que deve ser vivenciada de diferentes formas: reconhecer a existência do racismo, discutindo-o e fazendo-o conteúdo curricular a ser problematizado, conscientização individual e institucional, proibição de atos racistas e o diálogo com a realidade social brasileira e os danos do racismo. Essas proposições me levaram a agregar sentido discutindo a formação docente e a compreensão da escola como instituição que participa ativamente da dialética regulação-emancipação. Além dessas contribuições, considero pertinente alargar a discussão com uma construção expressa por Caroline Felipe Jango³⁷, que argumenta no livro "Aqui tem

³⁷ Graduada em Pedagogia pela UNICAMP, Mestra e Doutora em Educação, também pela UNICAMP. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). É membra fundadora do Núcleo de

racismo: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola” (2017, p. 77) que:

A ideia de promoção da igualdade racial deve estar no projeto político e pedagógico da escola e deve ser discutida entre a comunidade escolar; os conflitos raciais devem ser conhecidos e reconhecidos para que se possa realizar mudanças; os professores bem como as pessoas que trabalham diretamente com as crianças devem receber formação adequada para esse fim.

Nessa medida, promover a equidade racial³⁸, que no presente trabalho traduz-se na reeducação das relações étnicas-raciais, na educação antirracista, precisa estar firmada na identidade político pedagógica da escola, precisa ser compromisso institucional identificado no PPP, o que remete a uma discussão conjunta e colaborativa da temática com toda a comunidade escolar. Assim, o compromisso institucional de combater o racismo e promover a equidade racial são guiados pelo princípio da cooperação, não se fazendo ação em uma ou mais sala de aula, mas no cotidiano escolar.

Jango (2017) pontua ainda a necessidade de os conflitos raciais serem conhecidos e reconhecidos para que mudanças, transformações, sejam possíveis. Conhecer os conflitos raciais se remete a compreender a dinâmica social brasileira que inferioriza e marginaliza os corpos negros, com suas culturas e histórias, inclusive ancestrais. Deste modo, requer entendimento de como o racismo atua, desvelando sua existência. Já reconhecer é identificar sua manifestação, especificamente dentro do ambiente escolar. Por esses processos, que permitem enxergar o racismo dentro da escola, atuações pedagógicas com fins de transformação da realidade social e educacional ganham potencialidade.

Já em relação à formação para a promoção da equidade racial e para a construção da educação antirracista, a autora destaca que não somente a classe docente deve participar desse momento, mas todas e todos profissionais da escola. Se a ideia de equidade racial, assim de educação antirracista, pressupõe novas relações sociais não estruturadas pela racismo, a capacitação de todas e todos profissionais da educação se torna essencial. Desta forma, a responsabilidade é partilhada e se torna real para além do espaço da sala de aula, sendo construída no cotidiano escolar, nas relações sociais.

Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFSP, desde 2015, e membra do Grupo de Pesquisa Diferenças e Subjetividades na Educação, desde 2006.

³⁸ Embora Jango (2017) faça uso do termo Igualdade Racial, prefiro fazer uso do termo Equidade Racial por compreender que a situação da população negra no Brasil não pressupõe a conquista da igualdade unicamente, mas sobretudo da equidade, que leva em consideração todo o contexto de subalternização racial que historicamente foi construído.

De maneira geral, as crianças contribuíram para compreender a urgente necessidade de a escola se posicionar frente ao racismo. Não se trata unicamente de atender uma demanda legislativa, embora pareça que somente através dela a educação antirracista tenha ganhado destaque, como aponta Gomes (2017), mas de atender a uma demanda social expressa nas experiências de vida de alunas e alunos. Assim, os vários caminhos apresentados para construir uma educação antirracista, para que a escola colabore com a luta contra o racismo, pontuados por discente e/ou intelectuais da temática, são oportunidades de instrumentalizar o compromisso social por emancipação, e não por regulação. Nesse sentido, nada mais justo do que a própria escola se tornar conhecedora da visão discente acerca de como ela pode atuar na luta antirracista, o que nos leva à terceira roda de conversa.

4.5. Construindo cartas à escola na terceira roda de conversa

Após os diálogos desenvolvidos nas duas primeiras rodas de conversa, percebi que o conhecimento e as reflexões que estavam sendo construídas não poderiam ficar somente no grupo com o qual a pesquisa estava sendo desenvolvida. Nesse sentido, para a terceira roda de conversa, que ocorreu no dia 10 de dezembro de 2021, numa sexta-feira, iniciando às 15:40 e encerrando às 16:50 horas, a proposta foi a confecção de cartas direcionadas à escola, na qual as alunas e os alunos iriam argumentar suas aprendizagens no sentido que requerer da instituição um compromisso com a luta antirracista.

Inicialmente, a ideia era de fazer um momento posterior em que as crianças pudessem, numa nova roda, conversar com a gestora da escola e com o supervisor, tendo como fio condutor as cartas já produzidas. Contudo, esse quarto momento não foi possível de ser desenvolvido por questões relativas ao fechamento do ano letivo mas sobretudo porque as pessoas que ocupam o cargo de gestão e de supervisão se esquivaram da proposta. Ao final das cartas problematizei um pouco tal postura.

Assim, a terceira roda de conversa foi desenvolvida a partir do seguinte roteiro.

Roteiro de trabalho – 3º roda de conversa
TEMA: Cartas à escola
PROBLEMATIZAÇÃO: Diante das aprendizagens construídas pelas crianças no percurso das duas primeiras rodas de conversa, é primordial que as reflexões cheguem a mais pessoas, especificamente a quem gere a educação na escola campo da pesquisa.
DATA: 10 de dezembro de 2021

OBJETIVO: Escrever coletivamente cartas à escola em que sejam relatadas as reflexões construídas acerca do racismo e da luta antirracista.
MATERIAL FACILITADOR DO DIÁLOGO: Vídeo disponível no YouTube explicando cada detalhe da estrutura de uma carta. As crianças já haviam estudado o gênero textual carta, mas achei melhor lembrar através de um vídeo para que haja um rigor na estrutura das produções.
VALORES CIVILIZATÓRIOS TRABALHADOS: Axé, oralidade, circularidade, corporeidade, ludicidade e cooperatividade.
DESENVOLVIMENTO DO ENCONTRO: <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização da sala de aula: com o auxílio das crianças, dispor as cadeiras e mesas escolares em círculo, buscando respeitar o distanciamento firmado pela secretaria de educação de Açailândia. 2. Apresentação do tema do encontro: fazer um apanhado do que o grupo vem dialogando nas duas rodas de conversa anteriores, destacando a importância das reflexões que vêm sendo construídas em coletividade. Explicar a proposta da roda de conversa de hoje e argumentar a importância de a gestão e supervisão escolar estarem à par das opiniões das crianças. Assistirmos ao vídeo explicando a estrutura de uma carta e ir destacando cada elemento, as alunas e alunos podem ir fazendo apontamentos no caderno para posterior consulta, para isso, ir pausando o vídeo. 3. Diálogo sobre o tema: a partir do vídeo facilitador, elucidar que a proposta é escrever cartas à escola em que cada grupo de crianças deve relatar o que vem aprendendo e requerer uma postura da instituição frente ao racismo, se acharem que isso seja necessário. Explicar que a escrita é coletiva e dividir as crianças em 5 grupos, 4 trios e 1 dupla (a escolha de quem ficará em dupla será aleatória, a não ser que alguma criança queira ficar). Ao fim, dialogar sobre o momento de escrita.
ATIVIDADE REFLEXIVA: Confecção de cartas direcionadas à escola.
AVALIAÇÃO: O momento avaliativo se dará sobretudo a partir do material escrito.

Conforme se observa no roteiro de trabalho, a proposta da terceira roda de conversa centrou-se na partilha das reflexões construídas durante o processo de pesquisa. A inspiração para que a atividade fosse a escrita de cartas veio, conforme já pontuado na introdução, do livro “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” (2015), em que são publicadas as cartas escritas por Paulo Freire e endereçadas à sua sobrinha Cristina, partilhando memórias e análises de sua trajetória. As cartas, na proposta da roda de conversa desenvolvida em campo, se tornaram recurso didático/metodológico com uma proposta de escrita menos rígida, se aproximando da informalidade, em que as crianças poderiam relatar livremente a mensagem que queria levar para o conhecimento da gestão e supervisão escolar.

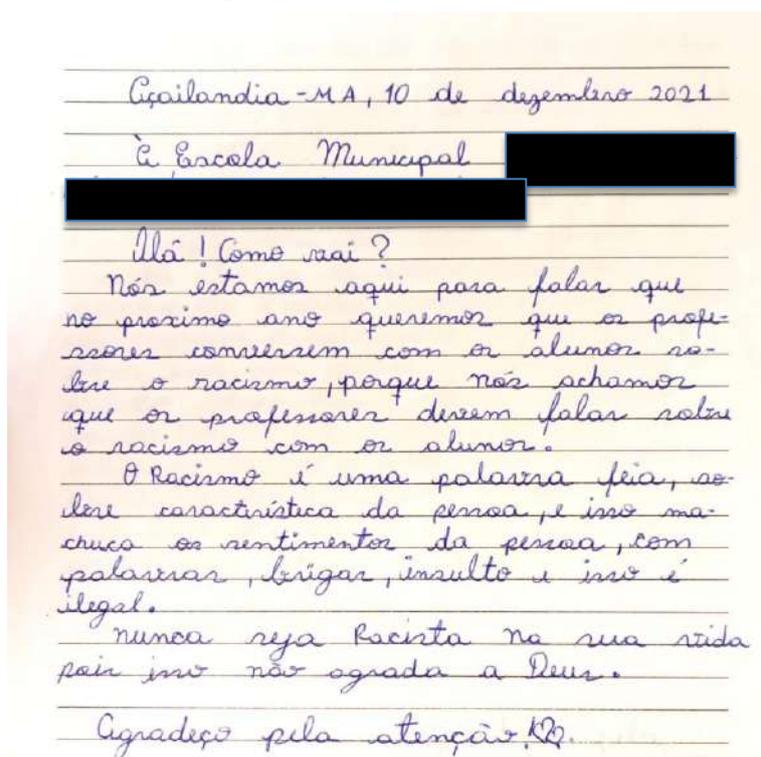
O vídeo facilitador utilizado no momento se mostrou necessário para que tivéssemos um padrão de estrutura dos textos e para que as escritas fossem condizentes com o gênero textual trabalhado. Porém, isso não significa um aprisionamento da escrita, pois o conteúdo, a mensagem das cartas foi livre, não havendo intervenção minha durante a produção. Desta

forma, só me tornei conhecedor das ideias partilhadas após a finalização das escritas, quando fomos comentar brevemente sobre a experiência de confeccionar cartas à escola.

Assim, alguns elementos estão padronizados nas cartas, especificamente: local, data e destinatário. Após esses elementos iniciais, as crianças deveriam escrever uma saudação. No momento em que assistimos ao vídeo dei alguns exemplos de saudações, o que possibilitou a variação nas cartas. A mensagem, elemento seguinte, ficou a cargo exclusivamente dos trios ou da dupla, que partilhando ideias de o que escrever e como escrever, foram compondo o elemento central da proposta. Após a mensagem temos a despedida, que, como estávamos no período do final de ano, próximo ao natal, algumas escritas fazem referência a esse momento. Aqui, para manter o sigilo necessário ao trabalho, irei continuar fazendo uso de nomes fictícios.

Prazerosamente senti, no momento em que os 5 grupos estavam reunidos para elaborarem suas cartas, um compromisso com a proposta, em que as alunas e os alunos estavam buscando contemplar nas escritas as reflexões coletivas. Inicialmente as cartas foram produzidas em folhas de caderno, de modo a estruturar o texto e chegar numa mensagem final. Depois entreguei a folha específica para a escrita das cartas na versão última. Feitos esses apontamentos, sigo para a análise de cada carta, apresentadas da Figura 22 à 26.

Figura 22 - Primeira carta à escola



Fonte: Bintu, Zuri e Dalji(2021)

A primeira carta, escrita por Bintu, Zuri e Dalji, traz a discussão acerca do racismo como chamamento inicial. Conversar sobre racismo na sala de aula, fomentando a escola como espaço de construção de consciência crítica e reflexiva acerca da realidade social brasileira em relação às populações negras, em específico, figura-se como elemento primordial para o desenvolvimento do antirracismo. Ao firmarem a necessidade de professoras e professores conversarem sobre o racismo com alunas e alunos, as escritoras da carta convidam toda a escola a se posicionar quanto ao compromisso em atuar pela transformação da sociedade, uma vez que o silêncio escolar em relação a temática não faz frente às práticas racistas, pelo contrário, serve de manutenção destas, legitimando a naturalização do racismo.

Desta forma, as autoras pontuam a necessidade de romper com o silêncio escolar. Observemos que as alunas fazem uso do verbo conversar, que pressupõe a interação, no ambiente escolar, entre classes docente e discente, que requer não um monólogo taxativo, impositivo, mas uma abertura para momentos de fala e de escuta. Assim, tratar de racismo implica em fazer da escola um ambiente de diálogo, de interação, em que as experiências discentes sejam valorizadas e condutoras de aprendizagem significativas. Nessa lógica, em que a escola traz a realidade social de alunas e alunos para o diálogo e para o desenvolvimento de aprendizagens, o antirracismo se faz construção social e não unicamente escolar, instituindo a relevância social, política, histórica e cultural em se discutir racismo.

No segundo parágrafo as alunas escritoras da carta se preocupam em expor uma compreensão de o que é o racismo, adjetivado como palavra feia. A feiura do racismo, que não está somente em seu significado mas também na sua materialidade e em suas consequências, como exposto na segunda parte do mesmo parágrafo, está nas atitudes preconceituosas que levam em consideração as características físicas negras, que ganham significação aversiva.

Um ponto me chamou atenção nesse segundo parágrafo: a preocupação com quem sofre o racismo, a pessoa machucada. Esse ponto me fez lembrar o quanto, nas rodas de conversa que guiaram a pesquisa e noutros momentos de minha trajetória docente, falar de racismo e expor situações vivenciadas é doloroso para as crianças, sendo o choro recorrente. Mas também como, mesmo estando em dor emocional, as crianças não silenciam quando o espaço para a fala é aberto. A preocupação com a pessoa machucada não se insere num olhar simplesmente direcionado ao outro, mas a uma visão de si, de como cada uma e cada um se sensibilizou com as falas expressas nas rodas de conversa, de como o racismo lhes afeta enquanto crianças e a toda a população afro-brasileira, pelo simples fato de ser negra. Desta forma, a preocupação enunciada é carregada de reflexões e de consciência de que o racismo é nocivo à saúde da população negra em específico, mas não somente.

No terceiro parágrafo vemos um clamor para que não sejamos racistas a partir da crença em Deus. Trazer essa perspectiva para a carta compreendo como um apelo à consciência de um julgamento de nossas ações que nos caracterizaria como bons ou maus. Esse pensamento na finalização da mensagem da carta, uma vez que após esse parágrafo temos os agradecimentos e as assinaturas, fecha uma trajetória de convite à conscientização da necessidade de se combater o racismo, partindo de uma dimensão social, nos parágrafos anteriores, à uma dimensão teológica, de compromisso em sermos pessoas boas perante Deus, assim, pessoas não racistas. Temos ainda, nessas poucas palavras, a pontuação de que o compromisso com a luta antirracista é de cada uma e cada um de nós. Sendo a escola composta de pessoas, para que ela seja antirracista, as pessoas também precisam ser.

Figura 23 - Segunda carta à escola

Apelândia - Ma, 10 de dezembro de 2021

À Escola Municipal [REDACTED]

[REDACTED]

Olá tudo bem?

Nós queríamos falar um pouco sobre o racismo, por que sabemos que isso é ruim. Nós queremos que as professoras, e professores e diretora conversassem um pouco com as alunas e alunos para o racismo ser proibido da Escola, para todas ficarmos felizes sem o racismo, porque o racismo deixa as crianças tristes e isso não é bom para elas. E nós, no próximo ano desejamos todas alunas e alunos sejam um ~~antir-~~ racistas para todas e todos serem educadas.

E queremos que o racismo acabasse e ficassem todas contra o racismo e que ele não existisse mais na nossa Escola.

Bom final de ano, para todas vocês. Muito obrigado por nos ensinarem coisas para vocês.

Beliz ano novo

Fonte: Bomani, Ayana e Jafari (2021)

As crianças autoras da carta, Bomani, Ayana e Jafari, iniciam a argumentação firmando a consciência de que o racismo é algo ruim, danoso à sociedade brasileira e, como apresentado no decorrer da escrita, à própria escola de maneira específica. Ao postularem "sabemos que isso é ruim", as crianças se inserem no patamar de interpretação crítica e reflexiva acerca de si e das relações sociais mediadas pelo racismo. O saber que o racismo é ruim não finda no processo de aprendizagem significativas que foram gestados nas rodas de conversa, pelo contrário, demonstra o quanto o processo foi inicial mais rico em possibilidades.

No processo de planejar e escrever as cartas, e sabendo que esta foi feita por três crianças negras, 2 alunos e 1 aluna, e que se identificaram assim (Jafari foi construindo essa consciência no percurso da pesquisa), compreendo que a seleção das palavras para expor as ideias não foi algo ocasional, até porque a atmosfera no momento da escrita era de compromisso em comunicar à escola o que compreendiam acerca do racismo e do antirracismo. Deste modo, o verbo saber me parece crucial para entendermos a dimensão de relevância que discutir a realidade social, histórica e cultural afro-brasileira tem para que alunas e alunos participem integralmente da reeducação das relações étnico-raciais. Não se trata aqui de um achar, mas de uma certeza de que o racismo é ruim.

Num segundo momento da escrita temos o chamamento da responsabilidade das e dos profissionais da educação, não somente professoras e professores, em relação ao enfrentamento ao racismo, requerendo ação conjunta e organizada para, primeiramente, desenvolver uma conscientização entre alunas e alunos acerca da temática e depois que se criem estratégias de proibição de práticas racistas no espaço escolar, de modo que a felicidade se torne uma realidade comum.

Nesse sentido, as crianças apresentam a necessidade de o compromisso com a luta antirracista não ser somente docente. Ao destacarem a figura da diretora temos um olhar para o cargo que organiza o ambiente escolar, temos o destaque para que a escola seja organizada para combater o racismo por meio de duas estratégias: a conscientização, por meio de conversas, o que pressupõe o diálogo interativo, aberto, oportuno para que as hierarquias sejam quebradas e para que as realidades sociais sejam problematizadas; e a proibição do racismo no espaço escolar, o que remete a um conjunto de ações organizadas, planejadas e embasadas para o enfrentamento sistêmico às ações discriminatórias, assim, requer da escola enquanto instituição, mas de todas e todos profissionais uma postura antirracista escancarada, que seja parte da identidade político pedagógica, não se fazendo apenas nos discursos, mas em ações de conscientização e de inibição ao racismo, sendo que paulatinamente uma leva à outra, estando assim no mesmo processo de enfrentamento.

Se por um lado a ausência do racismo leva à felicidade, a sua existência traz a tristeza com o marcador da socialização infantil. Cavalleiro (2021) demonstra o quanto que o reprimir-se, o isolamento, a apatia de crianças negras são reais nas escolas devido ao racismo institucional que nos leva, negras e negros, ao desenvolvimento de práticas de defesa através do diminuir-se para não ser notado e não ser alvo direto de ações discriminatórias. A tristeza trazida na carta está alicerçada nesse contexto de medo de ser alvo direto do racismo e de não ter a quem recorrer, de ter que aceitar a naturalização das imagens negativas e ameaças por ser afrodescendente. A tristeza é expressão do isolamento das crianças negras, mas também um produto da desvalorização da identidade negra, que impossibilita de terem no espaço escolar um reconhecimento valorativo e positivo de si ao passo que não há reconhecimento a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

Já em relação à felicidade, percebamos que ela ocorre no momento em que a escola se abre ao diálogo em relação ao racismo, propondo a conscientização. O percurso à felicidade de alunas e alunos, não especificamente negras e negros, se faz no mesmo percurso da luta antirracista no espaço escolar, quando a instituição cria estratégias de intervenção e de transformação da realidade naturalizada. O que temos é uma felicidade que será conquistada ao passo que as identidades plurais estejam presentes na escola sem serem inferiorizadas, que as crianças negras reconheçam na escola um ambiente de liberdade, de equidade, em que possam se expressar sem o constante medo de serem vistas como ameaças à dinâmica escolar harmônica e assim como alvos do racismo que se mostra no silêncio conveniente ou em ações discriminatórias.

O primeiro parágrafo é findado com desejo: que alunas e alunos sejam antirracistas. Percebamos que o desejo em ter uma coletividade antirracista se coloca no desfecho das modificações da estrutura escolar que deve se abrir ao diálogo acerca do racismo, e a postura explícita de combate ao racismo expressa por profissionais da educação. A ressignificação da identidade negra no ambiente escolar passa necessariamente pela reeducação das relações étnico-raciais, passa pelo ensino da história e cultura africana e afro-brasileira a partir de bases epistemológicas não eurocêntrica, assim, de bases decoloniais que tragam valorização à trajetória de luta e resistência negra e que problematizem a realidade social brasileira. Por meio dessa reeducação, que possibilita e abraça a construção da identidade negra positiva, nossas crianças afro-brasileiras poderão ser felizes, como é o desejo dos autores e da autora da carta.

O segundo parágrafo da carta traz uma constatação crucial para discutirmos a necessidade de repensar e reconstruir a educação praticada na escola que acolheu a pesquisa: o racismo mais do que presente na instituição é percebido pelas crianças. Não estou afirmando

que caso o racismo não seja percebido não precisamos de uma reeducação, esta se faz necessária continuamente para que o caminho antirracista continue sendo trilhado. Quero, contudo, afirmar que não temos somente um racismo camuflado, velado, mas um racismo que extrapola a margem da dissimulação. Esse fato escancara a urgência de uma intervenção que conduza à transformação educacional.

Das várias reflexões que me surgiram ao fazer a inferência acima, sinto-me na obrigação de postular a contribuição das rodas de conversa para que os alunos e a aluna autores e autora da carta percebessem o racismo no cotidiano escolar. Quando, no dia 8 de novembro de 2021, data da primeira roda de conversa, perguntei se as crianças já haviam sofrido ou presenciado atos racistas na escola, as respostas foram uníssonas: Não! Agora, dia 10 de dezembro do mesmo ano, após alguns momentos de diálogos abertos mas direcionados, posso perceber uma consciência interpretativa da dinâmica escolar em que o racismo ganha significado a partir das experiências cotidianas educacionais.

Essa realidade me faz ter certeza de que se somos socialmente educadas e educados para naturalizar o racismo, e se assim for, podemos ser reeducadas e reeducados para quebrar com esse ciclo vicioso de reprodução do racismo e passarmos a desnaturalizar o lugar subalterno que a população negra é condicionada. A escola, nesse sentido, como apontam Gomes (2005; 2010), Deus (2020), Jango (2017) e Cavalleiro (2021), ocupa espaço crucial para que as relações sociais sejam problematizadas e para que novas relações sociais, antirracistas, sejam construídas.

Nesse sentido, reconhecer o local privilegiado da escola para a luta antirracista se faz necessário para que compreendamos a função social que a educação possui. Função de contribuir para a transformação social na medida em que gesta e desenvolve a transformação de si. Assim, o desejo de que o racismo não exista mais na escola não se mostra como uma vontade inocente de crianças, mas como a constatação de uma real possibilidade quando há a prática de novas condutas educativas, como foi o caso das rodas de conversa, fincadas em bases epistemológicas que desnaturalizem a realidade afro-brasileira.

Figura 24 - Terceira carta à escola

Coatimãndia - MA, 10 de dezembro de 2024

C. Escola Municipal [REDACTED]

[REDACTED]

Oi! Nós viemos falar sobre o Racismo. A nossa sociedade é muito Racista e para a escola combater o Racismo ela precisa ensinar os alunos a não praticar o Racismo. E ler tem que amar uns aos outros! E não deixar o Racismo entrar nessa escola. E também devem falar para a sala de aula sobre o Racismo. Porque a escola tem o dever de ajudar! E também porque o ~~racismo~~ Racismo é quando uma pessoa julga o outro pela cor, cabelo e jeito de vestir, por ser negro.

Obrigado pela atenção!

Fonte: Amara, Adisa e Jawari (2021)

Amara, Adisa e Jawari, autores e autora da carta, iniciam a argumentação a partir de uma constatação necessária: a sociedade brasileira é racista. Interessante perceber que, mesmo a carta sendo direcionada à escola, há uma preocupação com a sociedade de maneira geral, inicialmente, de modo que a discussão acerca do racismo não se faz necessária por questões curriculares somente, mas sobretudo por ser uma realidade estrutural brasileira que condiciona as experiências sociais, não estando as crianças imunes ao racismo, pelo contrário, dentre a autoria desta carta temos dois meninos autodeclarados negros, um retinto que expressou verbalmente a dor em ser negro numa sociedade racista, e um de pele clara, que reconhece sua negritude sobretudo devido a ancestralidade, tendo como pai um homem negro retinto. A menina que completa o trio da autoria é uma criança negra não autodeclarada, inicialmente, mas que foi construindo sua identidade étnico-racial e reconhecendo características negras em si. Assim, o processo auto-identitário foi resignificado, mas não se encontra finalizado.

Considero importante destacar a autoria do texto para discutir a afirmação de que a sociedade brasileira é racista para que visualizemos nessa máxima uma relação com as experiências sociais vivenciadas por essas crianças. Suas realidades condicionam a forma como interpretam a sociedade, e a compreensão de o que é o racismo e de sua existência faz com que muitas das experiências ganhem sentido. Não temos aqui uma naturalização das relações

sociais, mas o entendimento, mesmo que embrionário, de que estas são mediadas a partir do racismo, a partir da inferiorização de pessoas não brancas. Desta forma, não temos uma afirmação inocente acerca da sociedade brasileira, mas a externalização de reflexões de como as suas experiências infantis foram e são condicionadas, de como as pessoas negras têm suas experiências mediadas pelo racismo.

Após esta constatação, a escola é trazida para a discussão, tendo um direcionamento de atitude: ensinar alunas e alunos a não praticarem racismo. Para que haja ensino, que não consigo conceber desvinculado do aprender, a escola deve criar um ambiente propício, com estratégias e recursos necessários. Se tratando de ensino-aprendizagem em relação ao racismo, as estratégias e recursos educacionais precisam ser revistos, precisam ser questionados quanto à imagem negra que vinculam, defendem e propagam. Tanto a ausência de imagens que retratam a história e cultura africana e afro-brasileira positivamente como a presença de imagens numa perspectiva negativa são pedagógicas em favor de uma educação racista e desigual, que age pela manutenção da estrutura socioeducacional.

Abrir as portas para discutir racismo, trazendo uma valorização à trajetória da luta negra, africana e afro-brasileira, integra o ensinar as alunas e os alunos a não praticarem o racismo. Numa perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais, para que a escola cumpra sua função social, valorizando e vivenciando o antirracismo, precisa antes de tudo reeducar-se. Desta forma, não se isolando das demandas sociais, uma vez que pela exposição da aluna e dos alunos vejo o entendimento de que combater o racismo é uma demanda social que se faz educacional, a escola não pode se fechar em si e continuar com velhas práticas docentes e pedagógicas descompromissadas com a emergência expressa pelos vários movimentos sociais, precisa reeducar-se, visitar suas práticas para atender um pedido vindo das próprias crianças.

Quando a autora e os autores da carta postularam que não podemos deixar o racismo entrar na escola, temos o direcionamento da inexistência dele na escola pesquisada. Contudo, não posso isolar a carta, ela faz parte de um contexto maior, de rodas de conversa, em que muito foi dito e sentido acerca das práticas racistas vivenciadas pelas crianças. Pelo que observei durante os momentos de intervenção, o racismo, para as três crianças que escreveram esta carta, ainda está muito atrelada às práticas discriminatórias escancaradas, em que os aspectos físicos negros se tornam ofensas em discursos de ódio, em violências físicas. O racismo mais sutil, mais encoberto, que não se diz racismo, ainda não é bem caracterizado como tal, o que acarreta à escola uma visão de não ser racista.

Interessante que, assim como as crianças podem não perceber o racismo que se escancara, que não se traduz em violência física, por exemplo, se dizendo como uma má

interpretação ou mania de perseguição, as pessoas que trabalham na escola e fazem a educação escolar podem não se perceberem promotoras do racismo. Dessa forma, assim como as crianças necessitam de uma educação que as capacite criticamente à, além de ver e compreender o racismo, buscar romper com suas amarras, as e os profissionais escolares também precisam, como bem pontua Jango (2017). Não acredito que a saída seja simplesmente taxar trabalhadoras e trabalhadores da educação como irresponsáveis por não abraçarem o antirracismo, a problemática é estrutural, o que requer forte intervenção formativa para que a escola enxergue-se reprodutoras das desigualdades, por ação ou omissão, e se politize para a transformação.

Na sequência temos o reforço da ideia de ensinar acerca do racismo ao pontuarem a necessidade de se falar da temática nas salas de aula. Depois temos uma frase que consolida a função da escola em relação a luta antirracista: a escola tem o dever de ajudar! Como é possível perceber na trajetória da escrita feita pelas três crianças, o dever da instituição escolar se faz educacional, mas reflete e tem como fim o social, a mudança das relações sociais a partir do ensinamento de como não praticar o racismo. O próprio antirracismo é uma luta social que se faz em todas as instituições sociais. Nesse contexto, a escola, sendo instituição social que centraliza os processos educativos formais, ganha destaque por ser espaço oportuno para que alunas e alunos sejam educadas e educados para buscarem a transformação social na direção de uma real justiça social.

A ideia de a escola ter o dever de colaborar com a luta antirracista é apresentada nas obras de Gomes (2005; 2010; 2017), Deus (2020), Silva (2011), Trindade (2009), dentre outras autoras e outros autores, como uma demanda apresentada pelo Movimento Negro que, reivindicando uma releitura da historiografia brasileira, compreende a escola como instituição reprodutora do racismo mas com grande potencial emancipatório e contra-hegemônico para ressignificar-se e gerar novas posturas sociais alicerçadas na luta antirracista. Nesse processo a colaboração das entidades e coletivos do Movimento Negro, e de outros movimentos sociais, mostra-se crucial. Sozinha, isolada, dolorosamente e dificilmente a escola conseguirá rever-se, enxergar o racismo que está em suas entranhas. Por determinação legal, como aponta Jango (2017), a transformação da referida instituição também se torna difícil. Faz-se necessário uma compreensão da demanda social pelo antirracismo, é ela que dá sentido às determinações legais e ao mesmo tempo insere a escola no coletivo de luta.

A mensagem da carta é finalizada com uma conceituação do racismo em que temos a correspondência dele com as ações de uma pessoa em julgar os outros pelo fato de serem negros. Embora tenhamos avançado no aspecto de compreender o racismo como uma estrutura que nos ensina a agir e pensar de forma desigual e inferiorizante, as crianças ainda não dialogam com o

racismo sorrateiro, que não se extremiza em atos discriminatórios. Não vejo isso como falha, pelo contrário, entendo como uma estação no caminho de conhecer criticamente a realidade afro-brasileira.

Conforme foi apontado pelas crianças nas rodas de conversa, discutir e dialogar acerca do racismo não se configura como central, nem mesmo secundário, em suas escolarizações. Esse silêncio escolar nada mais é do que a expressão do racismo, que leva as crianças a não o verem, a não ser que se traduza em atos escancarados. Mais uma vez vejo a necessidade de uma educação antirracista, para que o silêncio seja rompido e as crianças sejam educadas para visualizar o racismo que as oprime. As rodas de conversa e a pesquisa em si foi e está sendo uma voz que interrompe o silêncio, mas precisamos de muitas outras vozes.

Figura 25 - Quarta carta à escola

Caçailândia; MA, 10/12/21

À Escola Mun. [REDACTED]

[REDACTED]

Obrigado por nos ensinar sobre o racismo que não podemos fazer com os outros pessoas.

Obrigado por nos ajudar a entender que o racismo é muito ruim porque julgar as pessoas pela aparência não é certo.

A escola poderia ajudar com a luta antirracista colocando uma placa em cada sala escrito "Racismo é crime e também poderia ajudar mostrando alguns vídeos sobre o racismo que não é certo fazer com as pessoas negras.

Muito obrigado pela atenção e também por nos ensinar.

A carta, escrita por Danso, Ayo e Erasto, é iniciada por um agradecimento pelo fato de estarem sendo ensinados e ensinada acerca do racismo. Duas questões se apresentam a mim como reflexões, a primeira em relação à pesquisa em si, as rodas de conversa, e a segunda em relação a escutar as crianças para repensar a educação escolar. Se tratando de uma pesquisa comprometida com as demandas expressas social e educacionalmente pela população afro-brasileira, que suscitam a ação, compreendo que as intervenções, por menores que tenham sido, durante as rodas de conversa, não cumpriram apenas a função de procedimentos da pesquisa, mas, sobretudo e com maior relevância, a função de serem mecanismos educacionais que trouxeram aprendizagens embasadas nas vivências e experiências das próprias crianças que participaram da pesquisa.

Embora, enquanto pesquisador, eu tenho a consciência de que as rodas de conversas sejam momentos formativos, a externalização da visão das crianças em agradecer por estarem sendo ensinadas sobre racismo e o que é certo e errado nas relações raciais coloca que essa perspectiva formativa não é apenas uma questão metodológica da pesquisa-ação, mas uma realidade percebida pelas alunas e pelos alunos. Oportunizar estas e estes de expressarem suas compreensões se tornam assim espaço reflexivo, tanto da construção de aprendizagens, como visto nas rodas de conversa, como na formulação de ações docentes e pedagógicas. A elaboração das cartas não se trata assim de uma escrita descompromissada, mas de uma proposta avaliativa no sentido de mensurar a visão discente acerca da temática racismo e ao mesmo tempo de oportunidade para que a escola mude de postura.

Assim, o ato de agradecer pelos momentos de ensino-aprendizagem se mostra como um reconhecimento da importância em dialogar sobre racismo. Esse entendimento é reforçado no segundo parágrafo, quando as crianças novamente agradecem por estarem sendo conduzidas a entender que julgar as pessoas devido suas características de pertencimento racial não é certo, sendo expressão do racismo. A caracterização deste como algo ruim e que não é correto demonstra, nos dizeres infantis, a dimensão da necessidade em desconstruir e romper com suas influências, limitações e condicionamentos, demonstra o entendimento de que ele deve ser compreendido para ser problematizado.

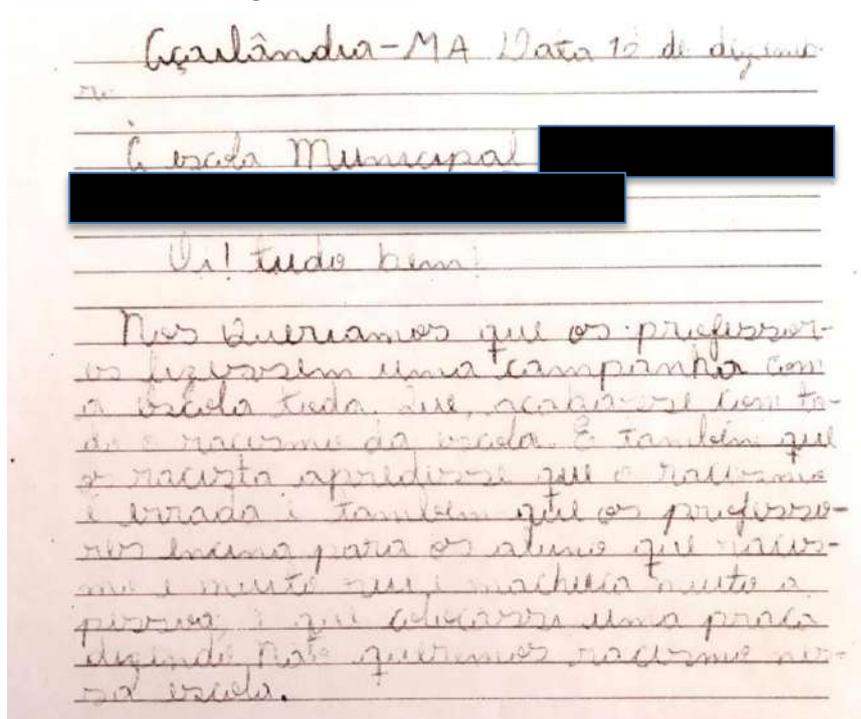
No terceiro e último parágrafo as crianças expressam duas formas pelas quais a escola poderia colaborar com o enfrentamento ao racismo e com a busca por superá-lo. A primeira forma seria a conscientização através de cartazes, através da visualização constante de frases recriminando o racismo de modo a inibi-lo pelo receio de penalização e/ou punição. A segunda forma seria por meio de aulas que tragam o racismo como temática e que colaborassem para a construção de aprendizagens sólidas e embasadas, que tenham o antirracismo como fio

condutor das discussões de modo a visualizar a pessoa negra e suas especificidades históricas, culturais e sociais não como um problema que precisa de solução, mas como a firmeza de uma trajetória de luta e resistência.

Interessante perceber como essas duas formas de colaborar com a luta antirracista estão associadas. O posicionamento firme contra o racismo e em busca de transformações educacionais e sociais extrapola a sala de aula e o fazer docente para se tornar prática educacional de toda a instituição, se fazendo no cotidiano escolar, nas relações sociais, no convívio entre todas e todos, profissionais e comunidade escolar. Assim, trazer a discussão acerca da realidade afro-brasileira numa vertente contra-hegemônica como conteúdo disciplinar é parte de um processo de mudanças que precisa ser visualizada e sentida, que não pode estar somente nos discursos de negação, estes encobrem e perpetuam o racismo, mas precisa ser percebida na identidade institucional, na proposta de educação e de mundo que se busca colaborar na construção.

Nesse sentido os cartazes e demais comunicações visuais expressam o compromisso com a diversidade brasileira, não precisando necessariamente trazer dizeres de ordens e punições, mas a valorização da pluralidade étnico-racial, de modo que as crianças negras e não negras possam se sentir acolhidas e abraçadas pela escola, e não somente pela professora ou pelo professor.

Figura 26 - Quinta carta à escola



Fonte: Jendayi e Aren (2021)

Jendayi e Aren, autora e autor da carta, iniciam a argumentação com a solicitação de que seja desenvolvido um projeto/campanha que englobe toda a escola para que o racismo na instituição seja findado. Temos aqui uma nítida compreensão de que a luta antirracista se volta para todas e todos, sem haver distinção alguma. A projeção da atuação da educação das relações étnico-raciais deve ser ampla, alcançando alunas e alunos de todas as turmas, o que pressupõe compromisso coletivo com o antirracismo, necessitando assim que as e os profissionais da educação partilhem uma visão ressignificada de educação e da realidade afro-brasileira, de modo a almejar e atuar pela transformação educacional e social.

Essa visão ressignificada estaria sustentada pela própria realidade da instituição, isto é, pelo desvelamento do racismo que se faz institucional e está presente nos discursos, ações e silêncios relativos a inferiorização da população afro-brasileira. Estaria atrelado a uma reflexão profunda e embasada na luta contra-hegemônica negra acerca da atuação escolar, de como o racismo se faz presente e é negado, é naturalizado como não-racismo, como não julgamento pela cor de pele. Desta forma, para acabar com o racismo da escola, desenvolvendo campanha com toda a instituição, seria necessário imergir nas entranhas institucionais, refletir sobre si, transformar os discursos e ações e romper com os silêncios.

Não se trata de uma tarefa fácil e rápida, não podendo a escola estar sozinha nesse processo. Da mesma forma que o Movimento Negro solicita da escola um posicionamento de colaboração para ressignificar as relações sociais brasileiras, ela só poderá colaborar com a luta ao passo que se abra para os conhecimentos produzidos pelo próprio Movimento Negro, conforme apontam Deus (2020), Gomes (2010) e Trindade (2009). São os conhecimentos produzidos na luta antirracista que guiam ao desvelamento do racismo e conduzem à novas posturas educacionais que vão se aperfeiçoando a cada dia.

Mais uma vez, esse movimento não é nada fácil, além de ser um imergir nas entranhas institucionais, também é no ser de cada uma e cada um profissional escolar, já que fomos educados numa sociedade racista e que precisamos nos fragmentar para nos reconstruir no compromisso de colaborar com uma nova educação, e mesmo sendo poéticas as palavras, o movimento é doloroso, é de nos reconhecermos parte de uma trajetória histórica planejada para manter uma estrutura social desigual e desumana, mas também é esse reconhecimento que nos faz partilhar o compromisso pela transformação.

Compreendendo que a modificação da educação passa pela inclusão do antirracismo na identidade escolar, diálogo com Silva (2011), Gomes (2005), Cavalleiro (2021) e Jango (2017). As referidas autoras discorrem em suas obras como que as identidades são construídas em coletividade e não no isolamento. Trazendo esse entendimento para discutirmos a identidade

escolar, uma vez que para ser antirracista em seu cotidiano a escola precisa desenvolver uma identidade afrocentrada na luta negra por emancipação, compreendo a importância das entidades do Movimento Negro e os conhecimentos contra-hegemônicos construídos acerca da realidade afro-brasileira e africana se fazerem presentes no espaço escolar. A identidade escolar também reflete a coletividade, e para ser antirracista precisa ter referências que vivenciam o antirracismo, precisa estar em comunhão no caminhar coletivo de luta por modificações sociais.

Prosseguindo na carta, a autora e o autor sinalizam a intervenção escolar como possibilidade de mudança. Ao afirmarem o desejo de que "os racistas aprendessem que o racismo é errado", as duas crianças acreditam que a situação da educação e da própria sociedade pode ser modificada, reestruturada, ressignificada, visão já partilhada por Aren na confecção do desenho. Ser racista não é uma identidade imutável, pelo contrário, por atuação escolar, através da reeducação das relações étnico-raciais, ela pode ser revista. Aprender que o racismo é errado se concretiza em ações antirracistas, em posturas de enfrentamento ao próprio racismo, em reconstrução de si, por mediação escolar. Desta forma, temos tanto a crença na possibilidade de mudança como no potencial interventor da educação.

Nesse sentido, a atuação docente ganha destaque. Ao trazer a discussão acerca da educação antirracista para o cotidiano escolar não nego a importância dela se fazer nas práticas docentes, mas compreendo que não pode ser restrita a estas, responsabilizando professoras e professores pelas transformações almejadas e proferidas em discursos muitas vezes irreflexivos. Assim, por mais que eu pense que não é somente em sala de aula que o ensino-aprendizagem escolarizado ocorra, e não somente por intervenção docente, concordo com as crianças acerca da necessidade de professoras e professores ensinarem para alunas e alunos que racismo é muito ruim e machuca muito as pessoas. Desta forma a atuação docente é vista como momento de oportunidades quando faz jus ao compromisso de fazer da sala de aula espaço de diálogo e aprendizagens que levem a mudanças de atitudes.

Além do olhar para a atuação docente, as crianças também voltam-se para a pessoa que se machuca, isto é, a pessoa que sofre com racismo, a pessoa negra. Não se trata então de um desejo por transformação desprovido de reflexão, mas de uma proposta de atitude institucional a partir de uma realidade vista e sentida nas experiências de vida. O embasamento para a busca por transformações está na situação de opressão que as pessoas negras estão inseridas, que nos implica o sofrimento que se concretiza de diferentes maneiras, condicionando nossas atuações com o mundo e limitando as relações sociais vividas pela população afro-brasileira.

A quinta carta é finalizada com a sugestão de que se "colocasse uma placa dizendo não queremos racismo na escola". Assim, as crianças encerram a argumentação, que parte de uma

ideia de enfrentamento coletivo ao racismo, embasado na possibilidade de mudanças que reflitam o sofrimento da população negra, e chega, culmina, na adoção de sinalizações que expressam essa tomada de consciência, que demonstrem a perspectiva educacional que está na identidade institucional, ou seja, que colabore com a construção de uma educação antirracista.

Ao final da escrita das cartas, já não tendo muito tempo pois o horário de aula finalizaria às 16:50 horas, o que foi verbalmente firmado pelas crianças foi o prazer em desenvolver aquela atividade, em ter escrito cartas para a escola, mostrando reflexões coletivas acerca de uma temática tão importante como a luta antirracista, e a esperança de que as escritas feitas por elas servissem de contribuição para repensar a educação, as relações sociais e conteúdos escolares. De maneira geral, a escrita das cartas marca não o fechamento de um processo de conscientização, mas uma etapa em que houveram grandes reflexões acerca do racismo, da luta antirracista e da função da escola frente a realidade social brasileira que subjuga e marginalizada a população afro-brasileira de inúmeras maneiras.

No dia 13 de dezembro fotocopiei as cartas produzidas. No dia 14 de dezembro fixei 1 cópia de cada carta no mural de informações da escola e na sala das professoras e dos professores, uma vez que a proposta era escrever à escola, e não unicamente à gestora e ao supervisor. Com essa ação, busquei pôr as produções das crianças em localidades que geralmente as pessoas paravam para ler o que estava exposto de modo que as mensagens chegassem à todas e todos, chegasse à escola.

Ainda no dia 14 de dezembro tentei marcar uma data para que a quarta roda de conversa, contando com a presença da gestora e do supervisor, fosse realizada, explicando para ela e ele que a proposta seria de um diálogo com as crianças de como a escola está inserida na luta antirracista, em que as mensagens redigidas em forma de cartas seriam pronunciadas por suas autoras e autores que iriam expandir seus argumentos de acordo com o desenvolvimento do momento. Infelizmente essa quarta roda de conversa não ocorreu, a justificativa dada foi que o momento era inoportuno devido ao fechamento do ano letivo e a grande quantidade de trabalho que esse período traz.

O silêncio institucional foi ensurdecador nesse momento. Tive a efetiva compreensão de algo que me era dito sem que as palavras fossem pronunciadas: confrontar o racismo, assim como qualquer outra forma de desigualdade, ficava a cargo das professoras e dos professores que quisessem fazer isso, não era algo institucional. Tal postura, criticada por Regis (2015), demonstra uma insistente não compreensão da necessidade de que as escolas incorporem em seus cotidianos os conhecimentos produzidos pela população afro-brasileira e que desvelam a

realidade social brasileira. Apoiando-me em Deus (2020), infiro que esse postura de resistência é manifestação do racismo entranhado na identidade escolar, que, mesmo não se pronunciando, constrói barreiras eficazes para que continue hegemônico.

Diante dessa realidade, e contemplando a exigência dos mestrados profissionais, de que além da dissertação cada mestranda e mestrando deve construir um produto que reflita a pesquisa, me propus a escrever um caderno pedagógico, de modo a subsidiar possibilidades de mudanças de posturas em relação ao compromisso escolar na luta antirracista.

4.6. No caminho dos baobás: caderno pedagógico para educação antirracista

Os Programas de Pós-Graduação Profissionais em Educação objetivam formar pesquisadoras e pesquisadores que problematizem suas práticas e ambientes de trabalho, de tal modo que não haja distanciamento entre teoria e prática e, pelo contrário, seja possibilitada a construção de uma práxis na medida que a educação é vista como fenômeno social, sendo desta forma passível de intervenções planejadas e fundamentadas no entrelaço indissociável entre o fazer e o teorizar.

Nesta medida, o PPGFOPRED traz como compromisso de atuação a formação de mestras e mestres que compreendam esse processo prático na análise e no fazer educação. A linha 2, Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares, em específico, linha que eu participo e desenvolvi minha pesquisa, tem como foco o desenvolvimento de estudos que valorizem as diversidades de saberes, práticas e pessoas na atualidade educacional institucional ou não, se voltando assim a um entendimento de práxis que vai ao encontro com os outros e dos conhecimentos por eles construídos nas lutas contra-hegemônicas diversas que são expressas pelos diferentes grupos sociais.

É nesse contexto que compreendo a elaboração de meu produto junto ao mestrado, não somente como um rigor burocrático demandado por uma legislação que rege a existência dos mestrados profissionais, mas também como uma possibilidade de construção de conhecimentos pautados na luta contra-hegemônica antirracista, que traz os saberes produzidos pela população afro-brasileira que resiste cotidianamente ao racismo expresso de diversas formas, isto é, a partir do entendimento do contexto educacional brasileiro que precisa caminhar para a real justiça social, que não é possível sem o rompimento ao racismo.

Contudo, de maneira específica, a escola ambiente da pesquisa me conduziu a compreender o produto como uma oportunidade de ser um eco do estudo desenvolvido, de modo a atender aos anseios das alunas e dos alunos que expressaram em cartas e na oralidade

suas realidades que precisam ser compreendidas para que a educação praticada cumpra sua função social transformadora, e como resposta ao silêncio ensurdecidor que domina a identidade da escola pesquisada no que diz respeito ao combate ao racismo. Assim, o produto busca ser uma construção praxica que converge teoria e prática numa unidade indissociável e necessária para fundamentar novas posturas, que sejam antirracistas.

O produto construído é um caderno pedagógico que será publicado em formato de livro sob o título “No caminho dos baobás: caderno pedagógico para educação antirracista”. A proposta é atender tanto o público docente quanto o discente. Ao público docente mostrando-se como material formativo, que traga embasamento teórico-prático para intervir na realidade educacional numa intencionalidade pedagógica condizente com a reeducação das relações étnico-raciais. Já ao público discente como cumprimento dos anseios externalizados nas falas e escritas durante as rodas de conversa através de propostas de materiais que contemplem o ressignificar da educação para romper com o silêncio diante das desigualdades raciais.

Nesse sentido, o caderno pedagógico está guiado por dois princípios. O primeiro é de fazer uma breve discussão acerca do conceito de racismo e de antirracismo, e das bases para a construção de um modelo de educação que seja antirracista, trazendo para o diálogo autoras negras e autores negros cruciais para compreendermos a questão racial no Brasil. O segundo é a indicação de livros, filmes e jogos e brincadeiras que contemplem a luta negra por emancipação e que possam ser utilizados como recursos pedagógicos para que uma nova educação seja gestada, viabilizando a incorporação de práticas outras no cotidiano escolar e que se efetivem dentro e fora da escola.

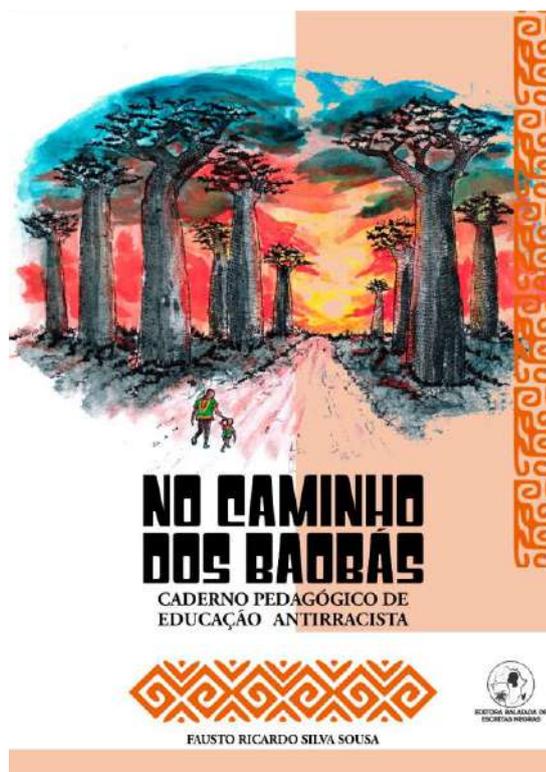
O título faz alusão a um entendimento da árvore baobá como símbolo da ancestralidade africana que necessariamente precisa estar presente nas escolas para que a educação antirracista seja possível, não se tratando assim de um olhar ressignificado somente voltado ao Brasil, mas também, conforme afirma Deus (2020), de um indispensável olhar ressignificado acerca da África, valorizando suas histórias e culturas e gestando uma nova compreensão pautada na ruptura com estigmas e estereótipos racistas que a tornam espaço negativado.

Desta forma, mover-se no caminho dos baobás é interagir com a ancestralidade africana, e também com a afro-brasileira, que ganham corporeidade não num retorno ao passado, mas num entendimento dele para que se possa repensar e desenvolver ações comprometidas com a trajetória de lutas negras no presente, de modo a projetar um futuro diferente, com equidade na construção de uma real justiça social. É nessa trajetória que a educação antirracista se faz realidade, pensando o passado africano e brasileiro, entendendo-os, para que consiga projetar ações que vão rompendo paulatinamente com a estrutura racista que se encontra eficazmente

guiando a concepção de educação, de sociedade, de pessoas, sem perder o foco de que, atuando no presente com embasamento e vigor, possamos ter um novo futuro.

A composição da capa do livro faz alusão a esse entendimento, conforme possível observar na Figura 27.

Figura 27 - Composição da capa do livro



Fonte: Marcony Márcio Silva Almeida (2022)

No centro da ideia da capa trago uma imagem desenhada e pintada à aquarela por Marcelo dos Santos Costa, um artista açailandense que conheci no ano de 2019 quando ministrei a disciplina de Sociologia para o curso de Administração de Empresas na UEMASUL, o qual ele estuda. Ao ter acesso aos desenhos por ele produzidos me tornei um admirador de sua arte e pensando na ideia do livro, não tive dúvidas de que ele seria a pessoa ideal para produzir a ilustração da capa. Para concluir a composição, trago ainda, como sombreamento, sequências geométricas que fazem alusão a estética africana e afro-brasileira.

Estruturalmente o livro foi pensado a partir do seguinte sumário:

Prefácio (por Francisco Antonio Nunes Neto)

Apresentação - No caminho dos baobás encontro um caderno pedagógico de Educação Antirracista (por Herli de Sousa Carvalho)

1. Introdução

2. Um retrato falado do racismo
3. Pressupostos para entender o racismo
4. Pressupostos para entender a Educação Antirracista
5. Bases para a construção de uma Educação Antirracista
6. Educação Antirracista por meio da literatura
7. Educação Antirracista por meio de filmes
8. Educação Antirracista por meio de jogos e brincadeiras
9. Considerações Finais

Referências

A ideia não foi de fazer uma vasta explicação acerca dos elementos que compõem o sumário, mas de, refletindo a realidade pesquisada e propondo possibilidades interventivas e de compreensão do racismo como uma problemática social que precisa ser visto e combatido no seio escolar, trazer uma base que instigue profissionais da educação a buscar outras escritas, outras ideias, outros fazeres e assim expandir o conhecimento que reflete a atuação negra por uma educação equânime, antirracista.

Feitas estas explicações acerca da concepção e da estrutura do produto junto ao mestrado, que se efetivará na dimensão de um livro, assim acessível, sigo para fazer as considerações finais para o momento.

O FLORESCER DAS CONSIDERAÇÕES

Hoje eu só vim agradecer por tudo que Deus me fez
 Quem me conhece sabe o que vivi e o que passei
 O tanto que ralei pra chegar até aqui
 E cheguei, cheguei.

Lembro de vários veneno
 Eu, ainda menor, nunca sonhei pequeno
 A minha coroa me criou sozinha
 Levantando sempre no raiar do dia, bem cedo.

Sempre aprendi com ela
 A ser grata pelo que ainda vem
 Hoje tu só vê os close, nunca viu meus corre
 Mas pra quem confia em Deus, o sonho nunca morre, é, é.

Fé pra quem é forte, fé pra quem é foda
 Fé pra quem não foge à luta
 Fé pra quem não perde o foco
 Fé pra enfrentar esses filha da puta.

(IZA, 2022)

É com a canção “Fé”, da cantora Iza³⁹, que inicio as considerações, que não são finais, dessa dissertação. A letra da música é um forte relato da realidade da população negra, e não poderia ser diferente para mim, para alunas e alunos e para teóricas e teóricos que contribuíram para as reflexões formuladas. Apesar de toda a letra da música ser uma oração que pede proteção às negras e aos negros, destaco o refrão, pois a construção dissertativa aqui apresentada traz como fundamento a fé, de que a transformação é possível, de que a educação antirracista será uma realidade não pontual, mas largamente vivenciada, de que as histórias negras não serão somente as antigas contadas de novas formas. Precisamos ter fé para não fugir à luta, para não perder o foco, para enfrentar “os filhas da puta” que querem nos silenciar.

Desta forma, como refletido anteriormente, não quero que meu fazer profissional e social seja para atender à regulação, ao racismo, essa dissertação é um dos meus gritos. E para tanto, me ponho agora a tecer alguns apontamentos que quero firmar diante de toda a trajetória até aqui empreendida.

³⁹ Cantora, compositora, apresentadora e publicitária brasileira.

O capítulo 1, “Introduzindo o plantar do baobá”, ao apresentar uma breve discussão acerca da necessidade social por uma educação comprometida com a luta antirracista, apresentei elementos substanciais para que a pesquisa por mim desenvolvida não seja compreendida somente como um processo acadêmico, mas sobretudo como uma oportunidade de situar a realidade educacional que vivencio na luta negra por ressignificação e emancipação, que adentra o ambiente escolar, fazendo-o espaço-tempo de crucial relevância para que seja possível rompermos com o racismo e ao mesmo tempo possamos gestar transformações sociais na direção de relações étnico-raciais equânimes.

Ao trazer esse movimento de problematizar a educação escolar que estou inserido, questiono minha própria prática docente. Contudo, não busquei com a imersão na pesquisa apenas um aprofundamento pessoal, como forma de embasar posicionamentos particulares frente ao compromisso escolar com a demanda apresentada pela população afro-brasileira, que sofre com o racismo estruturante da sociedade, sendo desta forma uma de suas bases. Muito mais do que impactos pessoais, a pesquisa trouxe à tona reflexões sociais e educacionais que não se limitam à escola que acolheu a pesquisa ou à cidade de Açailândia, servindo de possibilidade de questionamento de outras realidades.

No capítulo 2, “Escrevivenciando histórias do eu-baobá entrelaçadas com as relações étnico-raciais”, fazendo uso da (Auto)biográfica como base metodológica e da categoria Escrevivência para compreender as especificidades da escrita de histórias de vida de pessoas negras, refleti sobre minha trajetória de homem negro, filho, estudante, professor, marido e pai, e de como, em todas essas dimensões que me formam e que me localizam no e com o mundo, o racismo é elemento constante, atuante e limitador. A escrita desse capítulo foi dolorosa, como não poderia deixar de ser, mas ao mesmo tempo prazerosa, porque me mostrou a força ancestral que carrego comigo e que me impulsiona constantemente a não sucumbir diante da sociedade racista brasileira e a buscar novas formas de confrontar o próprio racismo.

A pequena floresta de baobás, minha primeira família, formada por minha mãe, meus dois irmãos e eu, resistiu e resiste, e não se trata de uma resistência irreflexiva, não pensada ou não planejada. A resistência a que me refiro tem raízes profundas na educação, não na escolarizada, mas na familiar. Foi por meio da educação familiar, efetivada em conversas, nas músicas, na conscientização de que éramos corpos alvos da sociedade, e que somente hoje compreendo a amplitude que ela possuía, porque não ocorria em momentos específicos mas no cotidiano de nosso lar, que me vi pela primeira vez pessoa negra, e que não havia erro algum nisso.

Já a educação escolar me mostrou o contrário, eu era um problema, minha cor de pele, que escancarava meu pertencimento étnico-racial, acionava práticas, discursos e silêncios alicerçados na inferiorização das pessoas negras. Tanto na educação básica como na superior o racismo esteve presente num fazer educacional comprometido com a regulação da estrutura social brasileira, isto é, com o racismo, com a limitação e invisibilidade negra, com o genocídio empreendido de diferentes formas contra a população afro-brasileira, como hoje consigo compreender a partir da escrita de Nascimento (2016). Desta forma, sou fruto de uma dialética entre a educação familiar e a escolar, entre uma conscientização de que o fato de eu ser negro não significaria ser menor, e o empreendimento, de várias formas, de educar que há lugares diferentes na sociedade para cada cor de pele, e o meu seria um lugar subalterno.

Mas foi na dimensão profissional que tive o chamamento para fazer da educação antirracista um compromisso docente e uma busca pessoal. De maneira geral, a minha inserção em sala de aula na condição de professor me mostrou que a subjugação empreendida pela educação e pela sociedade de maneira geral não era realidade só minha, estava atual na vida de alunas e alunos negras e negros, que eram tidos como incapazes de aprender, como não civilizados, preguiçosos, feios, briguentos, dentre vários outros adjetivos que se mantêm atuais. Assim, a minha história de vida está entrelaçada às histórias de vida de todas as pessoas afro-brasileiras justamente por conta do racismo, que não enxerga posição social, mas sim cor de pele, desta forma, mesmo que em diferentes proporções, os corpos negros são marginalizados.

Assim, a escrita que trouxe não parte somente de mim, mas, sendo um compromisso firmado com minhas alunas e meus alunos, ex e atuais, parte das histórias de vidas negras, das trajetórias de resistência. Nesse contexto, a educação antirracista tornou-se a ser uma projeção de atuação para além dos muros escolares. O nascimento de meu filho, Oliver Ricardo, me fez voltar ao passado, ao meu primeiro lar e contemplar a educação familiar, que hoje compreendo antirracista, que minha mãe empreendia com meus irmão e eu. O estudo que desenvolvi, mesmo tenha sido dentro do ambiente escolar, traz significância para que eu possa repensar meu fazer docente, mas também o meu fazer paterno, para que eu possa gerir a sala de aula e contribuir com a escola, mas também para que eu pense meu contexto familiar.

O capítulo 3, “Discussões para o enraizamento da educação antirracista”, trouxe um aprofundamento que julgo necessário para que a educação antirracista não seja compreendida somente como uma demanda legislativa, como algo que não refletisse a luta social negra. Das várias categorias que fazem parte da problematização da situação social da população afro-brasileira, raça, racismo e mito da democracia racial foram debatidas aqui por conta da força estruturante e da atuação incisiva e ampla que possuem. Esse debate, construído a partir das

formulações de teóricas e teóricos, não reflete um distanciamento de mim ou de minha realidade, pelo contrário, foi uma forma de compreender as bases sociais que buscam me limitar, que buscam limitar os corpos negros.

Raça, categoria criada a partir de falsos conhecimentos para legitimar a dominação e desumanização negra empreendida pelos povos europeus, traz em sua formulação o posicionamento de que existem grupos humanos superiores e inferiores e que essa hierarquia é definida por características físicas que comprovam o nível de desenvolvimento de cada grupo. Nesse sentido, as pessoas negras, evidenciadas pela cor de pele, textura do cabelo, tamanho da boca e do nariz, e por outras características que serviram para nos diferenciar das pessoas brancas, representavam a raça inferior, a que deveria ser dominada para ser civilizada, para que fosse catequizada a humanizada. Assim, pensar raça, na perspectiva biológica na qual foi cunhada, é compreender o termo não como um conhecimento verídico, mas como uma empreitada no sentido de, desumanizando, animalizando e coisificando os povos negros, a dominação fosse legítima.

Racismo, categoria que traz o entendimento biológico de raça como discurso, é visto como aversão ao diferente, às características tidas como inferiores, assim, às pessoas negras, e como imposição de um padrão de normalidade, de beleza, de conhecimento válido. Na sociedade brasileira o racismo é estrutural, isto é, é atuante em todas as instâncias sociais, criando discursos e condutas que, de forma mascarada ou escancarada, praticam a inferiorização da população afrodescendente. E mesmo sendo uma força tão potente de condução das relações sociais, o racismo é invisibilizado pelo mito da democracia racial, que difunde um pensamento de que as diferenças existentes na sociedade brasileira não são de cunho racial, mas devido a inaptidão de alguns grupos, marcadamente dos negros. Além disso, esse pensamento difunde a ideia de que temos uma harmonia racial e que a escravização ocorrida no Brasil foi humanizada. Nesse sentido, o mito da democracia racial cria uma teia de atuação que ensina a toda sociedade que as diferenças sociais são assim mesmo, naturalizando-as e perpetuando o racismo, que delinea as relações sociais e o entendimento acerca dos grupos étnico-raciais a partir de uma hierarquia em que o afro-brasileiro ocupa a base, o nível mais degradante.

O Movimento Negro surge nesse cenário como força contra-hegemônica que traz como fundamento a materialidade da vida cotidiana da população afro-brasileira, que enfrenta e resiste ao racismo e que traça mecanismos para sobressair dele. Sendo sintetizador da atuação, dos conhecimentos, das histórias de vida de pessoas negras, tanto de África como da diáspora, esse movimento social se propõe a reeducar a sociedade a partir de um desvelamento da existência e da danosidade do racismo, trazendo à tona outras histórias e outros saberes que

desconstroem a unilateralidade do eurocentrismo, epistemologia que legitima os pensamentos vindo da Europa e de sua tradição branca como verdade absoluta. Assim, o Movimento Negro age ressignificando a categoria raça, politizando-a e inserindo como termo referente ao reconhecimento das especificidades das experiências negras. Desta forma, essa atuação, além de ser social e política, também é pedagógica, se propondo a educar a sociedade num conhecimento afrodiaspórico, crítico e real, construindo uma luta antirracista, que busca a transformação social, e vendo na educação escolarizada uma grande oportunidade de gestar novas relações sociais.

Como resposta, pensar a educação antirracista é dar luz a um esperar de que transformações são, além de necessárias, possíveis, e eu não estaria escrevendo essa dissertação se não acreditasse nessa possibilidade. A reeducação das relações étnico-raciais requer compromisso consciente com a busca por mudanças, alicerçado no não aceite da naturalização da organização da sociedade brasileira, da inexistência do racismo, da determinação de inaptidão da população negra. Desta forma, a inclusão da luta antirracista no ambiente escolar nasce e se consolida como um compromisso social para que a educação seja reestruturada e caminhe para humanizar a sociedade ao passo que se humaniza no processo.

A atuação política do Movimento Negro, que ganha representatividade no cenário governamental nacional a partir de 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva ao cargo de presidente da república, leva a luta antirracista, especificamente no âmbito educacional, a uma nova fronteira de atuação com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 que institui o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Não se trata de pensar a educação antirracista tomando como único fundamento a Lei, como se esta iniciasse a sua necessidade, mas de compreender que a própria normativa nasce da luta antirracista que já via a educação como espaço de conquistas, de gestar mudanças, ou seja, a promulgação desse aparato legislativo, que encabeçou vários outros voltados à reeducação das relações étnico-raciais, é culminância da luta do Movimento Negro, inaugurando assim outras frentes de batalha, agora para que haja a instrumentalização de uma educação comprometida com os saberes afro-brasileiros e africanos. Desta forma, a legislação educacional antirracista consolida a luta negra e traz a escola como espaço-tempo comprometido com a educação antirracista.

Contudo, educação escolarizada não se limita ao ato de ensinar, à sala de aula, à atuação docente, abrange todas as relações sociais efetivadas no ambiente escolar, sendo assim, muito mais do que repensar o fazer de professoras e professores, é preciso repensar a escola em sua completude. Nesse sentido, trago o cotidiano escolar para a discussão por compreender que a materialidade na educação antirracista não requer somente novos fazeres docentes, mas uma

nova escola, novas relações sociais, requer um compromisso nítido na identidade institucional e assim no PPP, mas que ao mesmo tempo se traduza em condutas comprometidas. Desta forma, o questionamento do cotidiano escolar surge como entendimento de que a educação, por mais que seja escolar, não é unilateralmente praticada por professoras e professores, sendo assim, a educação antirracista precisa ser vista na coletividade, no ambiente construído e nas relações sociais desenvolvidas, precisa ser compromisso partilhado por toda a comunidade escolar.

O capítulo 4, “No chão da escola a educação antirracista precisa ser regada”, sintetiza a inserção em campo de pesquisa que foi fundamentada a partir da pesquisa (Auto)biográfica em educação e com viés interventivo inspirado na pesquisa-ação. Durante a imersão em minha história de vida e na de intelectuais negras e negros e de suas produções, pude compreender que o movimento antirracista não se dissocia da realidade vivenciada pela população afro-brasileira, assim, a trajetória e as experiências sociais de cada uma e cada um de nós é fundamento metodológico de como compreendemos a realidade, e se tratando da pesquisa em educação com crianças negras não poderia ser diferente. A forma como elas enxergam, ou não, o racismo e suas consequências está intimamente ligado às suas histórias de vida. Outro elemento que pude compreender nesse movimento imersivo foi que o antirracismo suscita à ação, não se tratando de pura contemplação da realidade e sua interpretação passiva, mas da manifestação ativa de resistência e de busca por transformações, e mais uma vez, a pesquisa não poderia se furtar a atender a esse aspecto.

Desta forma, as rodas de conversa atenderam a três requisitos. Foram instrumentos metodológicos, cumprindo com a rigorosidade acadêmica demandada às pesquisas científicas, mas quebrando com o distanciamento entre pesquisador e interlocutores, rompendo com hierarquias e possibilitando diálogos frutíferos. Foram instrumentos pedagógicos, uma vez que se tornaram momentos de aprendizagens reflexivas e colaborativas. E foram instrumentos da luta antirracista no âmbito educacional, sendo assim espaços de conscientização acerca da necessidade de tecermos coletivamente estratégias de compreender o racismo e de buscar por transformações sociais, de a escola se posicionar em favor da construção da equidade racial de fato, fundamentando-se nas histórias de vida de alunas e alunos e nas reflexões acerca da sociedade brasileira.

No percurso das três rodas de conversa realizadas nos meses de novembro de dezembro de 2021, com 7 alunas e 7 alunos de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, pude tecer alguns considerações que julgo importantes para que a educação antirracista seja vista como necessidade social urgente. A primeira diz respeito a ausência de discussões sobre o racismo no espaço escolar e familiar das crianças. Ao definirem racismo e se identificarem ou não como

crianças negras, o que pude perceber foi a ausência de diálogos sobre o pertencimento étnico-racial e sobre o que é racismo, o que se torna solo fértil para que este seja naturalizado e se perpetue de forma livre e irreflexiva. Isso é uma visão ampla, uma vez que pude também perceber realidades em que tais diálogos são realizados no seio familiar, o que possibilitou o reconhecimento de atos fundamentados na inferiorização e marginalização da população afro-brasileira.

A segunda, e fico muito feliz em apresentá-la, diz respeito a escola ter um posicionamento de luta em favor do antirracismo. Me alegro pois as crianças esboçaram essa compreensão que é partilhada com teóricas e teóricos do Movimento Negro, sobretudo aquelas e aqueles que se voltam para a educação antirracista. Faz-se necessário que a escola seja compreendida como parte nuclear da dialética regulação-emancipação, e que está historicamente servindo à regulação do racismo como estruturante das relações sociais. A conscientização de sua função social de humanização entra na discussão como fundamento para que a emancipação dos corpos negros, com suas histórias e culturas, seja tomada como compromisso institucional da escola, e não apenas como compromisso de alguns, de quem se reconhece militante da causa antirracista. Nessa esfera, a formação tanto docente como para todas e todos funcionários da escola se faz necessária para que a promoção da equidade racial seja uma realidade alcançável, e não um discurso ecoado.

A terceira, que traz as demais como requisito, é o rompimento com o silêncio da educação escolar em relação ao racismo. Trazer este como conteúdo a ser problematizado, compreendido e desconstruído é uma demanda real, questionando as ausências dos saberes negros no currículo escolar e a forma eurocêntrica como a história e cultura afro-brasileira e africana são tratadas quando se fazem presentes, contudo, não é a única demanda. Faz-se urgente que a escola rompa com os silêncios e permissões que fazem com que o racismo se perpetue na instituição sem ser visto, sem que ajam constrangimentos, ou seja, as relações sociais dentro e fora de sala de aula precisam ser reeducadas para que atendam à luta antirracista no espaço educacional. E mais uma vez as crianças apresentaram suficiente análise da sociedade brasileira e da escola ao trazerem pensamentos que se comunicam com as produções de intelectuais da luta negra. Essas considerações e todo o percurso sentido durante a pesquisa serviram de subsídio para a construção de um caderno pedagógico, produto frente ao mestrado.

O caderno pedagógico não se mostra somente, na realidade retratada, como uma exigência dos mestrados profissionais, mas como mais uma forma de intervir na realidade. Os saberes produzidos durante o percurso da pesquisa e dos dois anos de mestrado não podem ser resumidos a essa dissertação, que muitas vezes fica distante da realidade escolar, embora eu

tenha a firme intenção de fornecer dois exemplares dela para a instituição que acolheu a pesquisa. Assim, como resposta mais direta às demandas levantadas pelas alunas e pelos alunos de que a escola precisa se posicionar frente ao racismo e trabalhar no direcionamento de desestruturá-lo, a produção do caderno pedagógico que será publicado em forma de livro busca ser um suporte para a reeducação das relações étnico-raciais, uma viela para que a escola saia da regulação e busque a emancipação e a humanização como identidade institucional.

De maneira geral, sem ter a pretensão de fornecer respostas de como todas as realidades educacionais possam proceder para a construção da educação antirracista, compreendo que o percurso da pesquisa foi suficiente para alcançar os objetivos traçados para o estudo, que foram: Analisar o enfrentamento ao racismo no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Açailândia–Maranhão; Escrevivenciar histórias do eu-baobá entrelaçadas com as relações étnico-raciais que coexistem em mim; Categorizar raça e racismo na contextualização da situação do negro na sociedade brasileira; Compreender discussões pertinentes na contextualização da educação antirracista; e, Elaborar um caderno pedagógico com atividades necessárias a serem trabalhadas na educação antirracista.

Certa vez escrevi na aba de meu caderno de campo que “aprender a ser antirracista, na sociedade brasileira, é um exercício de revolta, ser antirracista é expressão de conscientização e politização”. Trago esse pensamento comigo desde então. Estou aprendendo a ser antirracista cotidianamente, e além disso, busco ser antirracista, busco contribuir com o mundo gestando transformações mesmo que as menores possíveis. Essa dissertação traz essa finalidade, ser parte de um processo de transformação, de mim, que potencializo minha prática a partir de minha história de vida, dos diálogos com alunas e alunos e das teorizações de intelectuais negras e negros, mas também de outras pessoas que caminham na mesma trajetória ou que, ainda não caminhando, possam travar essa luta contra-hegemônica e enriquecer a coletividade. Desta forma, aqui não temos ponto final, não concluo meu pensamento, essa é apenas uma parada na trajetória, uma parada à sombra de um lindo baobá que me dá forças para continuar caminhando. Eu acredito na educação antirracista!

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira. **Roda de conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei n 19.639/2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**, de 10 de março de 2004. Brasília: MEC, 2004a.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2004**, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004b.
- BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/Secad, 2010.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2013.
- BRASIL. Introdução. In: GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo**. Brasília: MEC; SEB, 2007.
- CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educação e Sociedade. Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.
- CARVALHO, Herli de Sousa. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara - Maranhão**. 250f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal–RN, 2016.
- CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos PAGU** (22) 2004: p.247-290.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade da educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**. 2007, v.12, n.23, p.100-122.

EMICIDA. Prefácio. In: WOODSON, Carter Godwin. **A deseducação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educacional. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques. (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. In: DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Açailândia, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/acailandia/pesquisa/23/25124>. Acesso em 7 jul. de 2022.

JESUS, Marcelo Siqueira de. Sem SECADI e SEPPIR como caminhar para o desenvolver uma educação antirracista? A experiência do GENEJEQUI na formação continuada em ERER. In: Anais da XXV EPEN - **Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação** (2020).

JANGO, Caroline F. **Aqui tem racismo**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2 ed., São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2 ed., São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NUNES NETO, Francisco Antônio. Educação, interculturalidade e relações étnico-raciais. In: **I Colóquio da linha de pesquisa “Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares”**. Imperatriz-MA: UFMA, 2021.

OLIVEIRA, Marcelo de Jesus de. **Considerações teórico-conceituais inerentes à escrevivência evaristiana em Becos da memória** (2017). 152f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional - TO, 2021.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Reflexões sobre uma educação de enunciações, de afetos e de cotidianos. In: JESUS, Regina de Fatima. ARAÚJO, Mairce da Silva. JÚNIOR, Henrique Cunha (Orgs.). **Dez anos da Lei nº 10.639/03**: memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. In: **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

REGIS, Kátia Evangelista. O ensino de História e cultura africana e afro-brasileira no Brasil e da história e cultura africana e local em Moçambique: desafios e possibilidades. In: MÜLLER, T. M. P., COELHO, W. de N. B., FERREIRA, P. A. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 53 ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2015.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, João Raphael Ramos dos. **IPN: da criação a experiências de um curso de pós-graduação entre memória, educação antirracista e produção de saberes**. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2019.

SILVA, Caroline Felipe Jango da. **Extensão e diversidade étnico-racial no IFSP: caminhos para construção de uma educação antirracista**. 284f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2018.

SILVA, Clesivaldo da. A educação étnico-racial na Bases Nacional Comum Curricular: inviabilidade ou promoção de uma educação antirracista? In: Anais da XXV *EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação* (2020).

SILVA, Eleonora Félix da. Por uma educação para as relações étnico-raciais: entre desafios e possibilidades. In: OLIVEIRA, A.de S., SILVA da M. A. e AIRES, J. L. de Q. (Orgs.). **Nas confluências do Axé: Refletindo os desafios e possibilidades de uma educação para as relações étnico-raciais**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares**. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo), Universidade Nacional de Brasília, Brasília-DF, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva. CARVALHO, Herli de Sousa. Educação Antirracista em dissertações e teses: breve análise das abordagens da temática. In: ZAPAROLI, Witembergue Gomes. ALVES, Antônio Sousa. **Estado da Arte em Educação**. v. 02. n. 01. Rio Branco: Nepan, 2021.

SOUSA, Flávio Ricardo Silva. **Locke, Montesquieu e Rousseau: a construção ideológica do constitucionalismo moderno**. 47f. Monografia (Graduação em Direito). Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz-MA, 2021.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, 1985.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação**. MEC - Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim, v. 22, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. In: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n. 10.639/2003**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VINCO, Sônia Regina. **Tornar-se**: literatura infantil e educação antirracista. 208f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO COTIDIANO ESCOLAR: UM OLHAR PARA A REALIDADE DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-MARANHÃO

Pesquisador: Fausto Ricardo Silva Sousa

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 56259021.5.0000.5086

Instituição Proponente: Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.446.209

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

Introdução

O projeto de pesquisa intitulado "Educação Antirracista no cotidiano escolar: um olhar para a realidade de uma escola do município de Açailândia-Maranhão" nasceu de observações desenvolvidas na docência em Educação Básica. Apesar de o pesquisador que aqui se propõe a desenvolver o presente estudo ser negro e ter tido experiências em que o racismo se mostrou atuante, e de ter em seu eixo familiar uma discussão e preparação para reconhecer e combater o racismo, foi a partir de 2010, no fazer-se professor, observando os relatos de alunos(as) negros(as), os olhares, ações e silêncios de educandos(as) que a inquietação de compreender o cotidiano da educação antirracista nasceu, se tornou estudos e se materializa projeto de pesquisa frente ao programa de Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Imperatriz. Dessa forma, temos por objeto de estudo o conhecimento acerca da realidade educacional da rede municipal de Açailândia no que diz respeito a educação antirracista. Buscamos aqui desenvolver um estudo firmado na perspectiva da educação das relações étnico-raciais com compromisso à compreensão das atuações dos vários entes escolares na promoção de um cotidiano escolar de valorização da pluralidade étnica

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

UF: MA

Telefone: (98)2109-1250

Município: SAO LUIS

CEP: 65.020-070

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.446.209

brasileira com o destaque dado ao enfrentamento ao racismo. Pensar a educação escolar após a Lei no 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados brasileiros e nos cursos de formação de professores, alterando assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei no 9.394/1996, é questionar alicerces da educação e indo além, é pensar as bases, ideais e valores da sociedade brasileira, pensar a forma eurocêntrica a qual o imaginário histórico e cultural racista brasileiro foi desenvolvido. Contudo, mesmo após a referida lei obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, trazendo para o cenário das políticas públicas educacionais uma clareza conceitual e de postura de enfrentamento ao racismo, de forma a ser desenvolvida uma educação antirracista, o que se percebe diante dos apontamentos dos estudiosos da temática é que, mesmo após 18 anos de promulgação, tanto a lei quanta a temática trabalhada por ela ainda não são conhecidas por uma quantidade expressiva de profissionais da educação, e quando são conhecidas, não são praticadas de forma a ter-se de fato um enfrentamento a realidade marginal que a população negra brasileira é colocada devido a manutenção das várias formas de racismo. Diante desse cenário, o que se coloca é que tem-se assim, reconhecendo a relevância da temática abordada na lei, um saber a ser questionado e trabalhado nos estabelecimentos de Educação Básica aos cursos de formação docente. O conhecimento acerca da história e cultura africana e afro-brasileira tem que ser questionado porque, primeiramente, precisa sair das amarras eurocêntricas, e necessita ser trabalhado já que faz parte do nicho de conhecimentos a ser incorporado às propostas pedagógicas e às práticas de todas as instâncias federativas relacionadas a educação, possibilitando o desenvolvimento de posturas antirracistas na educação. Deste modo, tem-se a educação antirracista um objeto de estudo em desenvolvimento que precisa ser compreendido em sua efetivação e positivação e, ao mesmo tempo precisa agregar novos conhecimentos científicos para não cair na superficialidade do senso comum. De maneira histórica, tem-se a LDB no 9.394/1996 uma marco para o olhar acerca da necessidade de um modelo educacional antirracista, mas foi com a lei no 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrobrasileira, que se instaura no cenário nacional um chamamento para o enfrentamento ao racismo pela educação, um reconhecimento valorativo da pluralidade étnica brasileira e da riqueza cultural e histórica trazida pelos povos negros escravizados e desenvolvida pelos povos negros afrodescendentes no Brasil. Em 2004, o Parecer do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno - CNE/CP no 03/2004, aprovado em 10 de março de 2004 e homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministério da Educação, regulamenta a alteração da LDB no 9.394/1996 pela lei no 10.639/2003. Ainda em

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.446.209

2004, a Resolução CNE/CP no 01/2004, homologada em 17 de junho de 2004 e publicada no Diário Oficial da União em 22 de junho do mesmo ano, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Já em 2008, no dia 10 de março, a LDB é novamente alterada, agora pela Lei no

11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena contemplando a pluralidade étnica brasileira. Cabe aqui destacar que a aprovação e homologação da lei no 11.645/2008 não torna a lei no 10.639/2003 obsoleta ou sem poder legal, pelo contrário, aquela reafirma a necessidade de se trabalhar as temáticas abordadas e torna lúcido a importância destas no cenário educacional brasileiro, e nessa perspectiva desenvolver uma educação antirracista que abarque valor ativamente a história e cultura negra no Brasil. Contudo não basta olhar os instrumentos normativos para compreender a necessidade da educação antirracista, é necessário ir além de encontro com o alicerce desse processo que é a própria sociedade brasileira, uma vez que tais instrumentos legais só podem ser compreendidos criticamente se partir inicialmente das esferas sociais frutos de benevolências políticas, mas sim de lutas sociais dos movimentos negros que se fortaleceram ao longo dos anos e a representatividade legal. Sendo assim, falar de ensino de história e cultura africana e afrobrasileira, falar de educação antirracista, é necessariamente referir-se a realidade social e ao dinamismo histórico-cultural que a sociedade brasileira teve desde o período colonial até os dias de hoje, é referir-se a luta por quebra de preconceitos, racismos e desigualdades, é busca por protagonismo negro sem rebaixar as demais etnias, é questionar-se acerca das amarras estruturantes das relações sociais, é compreender a escola como uma instituição social. Assim, a pesquisa não trata de um tema relevante somente nas perspectivas acadêmica e científica, mas também, e antes de tudo, na perspectiva social. Olhando para a realidade a ser pesquisada, tem-se como locus da pesquisa a cidade de Açailândia, situada mesorregião do Oeste do Estado do Maranhão, estado pertencente a região Nordeste do Brasil. Açailândia é a oitava maior cidade do Maranhão e importante polo industrial do Estado, contudo, não se trata de compreender a cidade de Açailândia somente por sua importância regional, mas também de uma rede educacional aberta a investigações, propícia a questionamentos referentes aos dinamismos internos articulados com os direcionamentos legais brasileiros. Assim, fazer da cidade de Açailândia um laboratório educacional, social, acadêmico e científico, e voltando-se especificamente para o estudo de como se efetiva a educação antirracista, mostra-se como possibilidade para encorpar os estudos da temática, saindo das cidades maiores e vindo ao encontro de novas realidades. Tendo em vista a

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

UF: MA

Telefone: (98)2109-1250

Município: SAO LUIS

CEP: 65.020-070

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.446.209

temática e para não faltar com os critérios necessários para compreender as informações coletadas durante o processo de pesquisa, será utilizada a Etnografia Educacional como caminho metodológico. Sendo assim, o estudo será desenvolvido numa escola da rede municipal de educação situada no bairro Vila Ildemar, bairro mais populoso da cidade. A escola a ser pesquisada trabalha com turmas do 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental, tendo 5 salas de aula funcionando nos turnos matutino e vespertino, totalizando assim 10 turmas. De maneira geral, o que se tem como fio condutor da pesquisa é reconhecer e analisar o cotidiano da educação antirracista desenvolvida nesse cenário, trazendo assim o que é colocado pelo autores e pelas autoras que embasarão a pesquisa, tais como Gomes (2010; 2017), Munanga (2020), Pereira (2011), Regis (2015), dentre outros teóricos e outras teóricas, de que o compromisso com o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, o compromisso com o enfrentamento ao racismo precisa se fazer em situações cotidianas.

Hipótese:

1. A escola não desenvolve práticas antirracistas que se fazem presentes no ambiente escolar, que rompam com a visão disciplinar delegada à temática; 2. O Projeto Político-Pedagógico da instituição não privilegia o desenvolvimento de práticas antirracistas; 3. A formação docente inicial e continuada não preparou os professores e as professoras para praticarem uma educação antirracista, possibilitando o rompimento com o eurocentrismo e o racismo estrutural e institucional. Frutos de lutas sociais contra-hegemônicas e que servem como contraponto à vertente marginalizante da história contada, desempenhando assim papel pedagógico de emancipação, de luta contra a tradição excludente que a sociedade brasileira adota ao ter uma história unilateralizada com relação a participação étnica na história, em específico. Nesse sentido, tem-se como enfoque de pesquisa o Marxismo, compreendendo-o como abordagem capaz de explicar e dar embasamento metodológico para a temática da educação antirracista em consonância com as demandas sociais expressadas pelo movimento negro. A partir desse entendimento, de modo a coletar as informações necessárias ao estudo, pretende-se desenvolver as pesquisas bibliográfica, documental e etnografia escolar. a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de livros e artigos científicos produzidos a respeito de uma determinada temática, possibilitando conhecimento e interpretação destas fontes escritas. Para o presente estudo, a pesquisa bibliográfica irá fornecer conhecimentos sobre a existência e articulação do movimento negro, relacionando-o ao cenário político da criação das leis no 10.639/2003 e no 11.645/2008 e

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.446.209

materiais complementares. A pesquisa documental, por sua vez, tem por material as fontes não interpretadas, fontes vistas diretamente pelo pesquisador. Não se visa nesta pesquisa analisar somente materiais nunca vistos, mas também e não menos importante analisar diretamente materiais ditos documentais mesmo que já vistos por outros autores. Isso se faz necessário para direcionar as análises ao objetivo da pesquisa. Articulada a estas duas pesquisas, e compreendendo a necessidade de fazer do ambiente escolar um laboratório de pesquisa mas também de intervenção democrática e democratizante, em que os sujeitos estejam de tal forma envolvidos que consigam participar ativamente do processo de construção do conhecimento, utilizaremos os Círculos de Cultura ao molde de Paulo Freire. Desta forma, fazendo uso dessa metodologia que inspira, a partir de Paulo Freire, tanto movimento subversivo como democrático, uma vez que suscita a participação popular e ao mesmo tempo se volta para o debate colaborativo acerca de problemáticas vivenciadas pela coletividade, pela comunidade escolar, no nosso campo de estudo o racismo seria a problemática socialmente concreta, nos propomos a desenvolver Círculos de Cultura com o corpo docente e pedagógico da escola e com os e as discentes, de modo que possamos compreender visões diferentes acerca de uma mesma problemática e, de forma colaborativa e não hierárquica, possamos pensar criticamente o ambiente escolar, o cotidiano escolar, e plantar a semente da transformação, que acreditamos não ser imediata, mas temos consciência que precisa ser iniciada.

Metodologia de Análise de Dados:

Para analisar os dados coletados faremos uso da Análise do Discurso. Sendo assim, buscaremos compreender os discursos e conteúdos obtidos no processo de pesquisa sem dissociá-los da realidade pesquisada, sem distorcê-los do contexto sócio-histórico que pertencem, olhando além das palavras, não se limitando a reprodução do discurso, mas buscando analisá-lo de acordo com as ligações com a realidade pesquisada.

Desfecho Primário: Compreendemos que a pesquisa tem grande potencial de possibilitar a apreensão do fenômeno objeto de estudo e o entendimento de como o enfrentamento ao racismo é compreendido no contexto escolar e como ele se concretiza na rotina educacional de modo que possamos ter uma educação antirracista. Além disso, tanto o campo quanto o estudo bibliográfico e documental, sendo observados e estudados a partir da temática da educação antirracista, fornecerão suporte necessário para a construção de material de apoio a professores e professoras, um manual pedagógico, que refletindo questões levantadas no percurso da pesquisa, cremos que

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.446.209

possa subsidiar a compreensão da necessidade da educação antirracista como prática social.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar numa escola de ensino fundamental na cidade de Açailândia–Maranhão para a construção de uma educação antirracista.

Objetivo Secundário:

- "Escrivenciar" como as relações étnico-raciais se apresentam na minha história de vida;
- Categorizar raça e racismo na contextualização da situação do negro na sociedade brasileira; -
- Compreender como a educação antirracista é desenvolvida no cotidiano escolar; Explicitar atividades necessárias para elaborar um manual pedagógico a ser trabalhado na educação antirracista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador:

Riscos: De acordo com a Resolução 466/12, os riscos da pesquisa se enquadram em 7 dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Nesse sentido, a pesquisa possibilitará possível desconforto emocional e/ou de possíveis riscos físicos e psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.). Contudo, para que tais riscos sejam anulados e/ou minimizados, as rodas de conversa serão desenvolvidas a partir de uma atmosfera planejada para que a participação dos alunos e alunas seja prazerosa e sem constrangimentos, sendo facultada a fala quando a criança considerar que deve participar. Caso necessário, o/a participante receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário e avaliado por profissional competente, em caso de danos diretamente decorrentes da pesquisa. Ainda, caso seja necessário, o participante poderá requerer indenização por eventuais danos decorrentes da participação no estudo.

Benefícios:

A pesquisa possui substancial benefício para a população integrante da pesquisa, uma vez que, propondo investigar o enfrentamento ao racismo na realidade educacional que os alunos e as alunas participam, o estudo fornecerá reflexões necessárias e embasadas em teorias e práticas para que possamos repensar a educação praticada na escola ambiente da pesquisa, sendo assim

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.446.209

material de transformação educacional, da mesma forma que, indiretamente, possibilitará às famílias dos alunos e alunas um maior conhecimento de como o racismo está sendo reproduzido enfrentado pelas práticas educativas da escola pesquisada. Além disso, podemos destacar que o estudo contribuirá em três perspectivas. Na perspectiva acadêmica, o conhecimento e reflexões da educação antirracista, trazendo as normativas que direcionam a educação das relações étnico-raciais e os estudos já desenvolvidos por estudiosos e estudiosas da temática, possibilita um aprofundamento sistemático e qualitativo necessário para romper novos horizontes de estudo, para subsidiar novas práticas pedagógicas que tragam toda a carga de enfrentamento ao racismo e de busca por justiça social. Na perspectiva educacional, o olhar atento à realidade de uma escola pública do município de Açailândia-Maranhão, mas que reflete todo um sistema educacional, para os fazeres e compreensões docentes, subsidia tanto o mapeamento de como se tem a aplicabilidade da educação antirracista na atualidade como a proposição de outras práticas que sejam condizentes com a proposta levantada, para tanto, o manual pedagógico produto da pesquisa concretiza essa perspectiva e intervenção na realidade. Por fim temos a perspectiva social, uma vez que muito além de olhar unicamente para o sistema de ensino, a educação antirracista busca modificações estruturais na sociedade brasileira, visto que busca atuar na compreensão dos outros e de si como indivíduos humanos e que precisamos gestar uma justiça social que atenda às demandas históricas que se apresentam no Brasil desde o período colonial, que marginalizou e marginaliza as populações negras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo com abordagem qualitativa por meio da análise do discurso, onde busca o conhecimento acerca da realidade educacional da rede municipal de Açailândia no que diz respeito a educação antirracista na perspectiva da educação das relações étnico-raciais com compromisso à compreensão das atuações dos vários entes escolares na promoção de um cotidiano escolar de valorização da pluralidade étnica brasileira com o destaque dado ao enfrentamento ao racismo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo apresenta documentos referente aos "Termos de Apresentação Obrigatória": Folha de rosto, Declaração de compromisso em anexar os resultados na plataforma Brasil garantindo o sigilo, Orçamento financeiro detalhado, Cronograma com etapas detalhada, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou Termo de Dispensa do TCLE, Autorização do Gestor responsável do local para a realização da coleta de dados e Projeto de Pesquisa Original na íntegra em Word. Atende à Norma Operacional no 001/2013 (item 3/ 3.3).

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.446.209

Recomendações:

Solicita-se que o pesquisador ao aplicar o TCLE faça alteração no texto inicial de concordância do responsável e transcrito para o final e não no início do TCLE. Esclarece-se que o responsável deve concordar após a leitura e conhecimento de todo texto.

Após o término da pesquisa o CEP-HUUFMA solicita que se possível os resultados do estudo sejam devolvidos aos participantes da pesquisa ou a instituição que autorizou a coleta de dados de forma anonimizada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O PROTOCOLO não apresenta óbices éticos, portanto atende aos requisitos fundamentais da Resolução CNS/MS nº 466/12 e suas complementares. sendo considerado APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa–CEP-HUUFMA, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº.466/2012 e Norma Operacional nº. 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do projeto de pesquisa proposto.

Eventuais modificações ao protocolo devem ser inseridas à plataforma por meio de emendas de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente após a coleta de dados e ao término do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1858131.pdf	25/05/2022 12:02:49		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Fausto.pdf	25/05/2022 12:02:04	Fausto Ricardo Silva Sousa	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	25/05/2022 11:51:15	Fausto Ricardo Silva Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel_por_menor_de_idade.doc	25/05/2022 11:21:39	Fausto Ricardo Silva Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TALE_menor_de_idade.docx	25/05/2022 11:20:29	Fausto Ricardo Silva Sousa	Aceito

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO / HU - UFMA



Continuação do Parecer: 5.446.209

Justificativa de Ausência	TALE_menor_de_idade.docx	25/05/2022 11:20:29	Fausto Ricardo Silva Sousa	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5393525.pdf	25/05/2022 11:08:21	Fausto Ricardo Silva Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_FAUSTO_RICARDO_SILVA_SOUSA.docx	25/05/2022 11:07:28	Fausto Ricardo Silva Sousa	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5310916.pdf	23/04/2022 20:46:17	Fausto Ricardo Silva Sousa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_DE_Autorizacao_Institucional.pdf	23/04/2022 20:45:36	Fausto Ricardo Silva Sousa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 02 de Junho de 2022

Assinado por:

Rita da Graça Carvalhal Frazão Corrêa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br