



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Marcelha Quintiliano Pereira

"VOCÊ NÃO É BRANCA, VOCÊ É MORENA":

Reflexões acerca da formação e atuação docente para uma educação antirracista

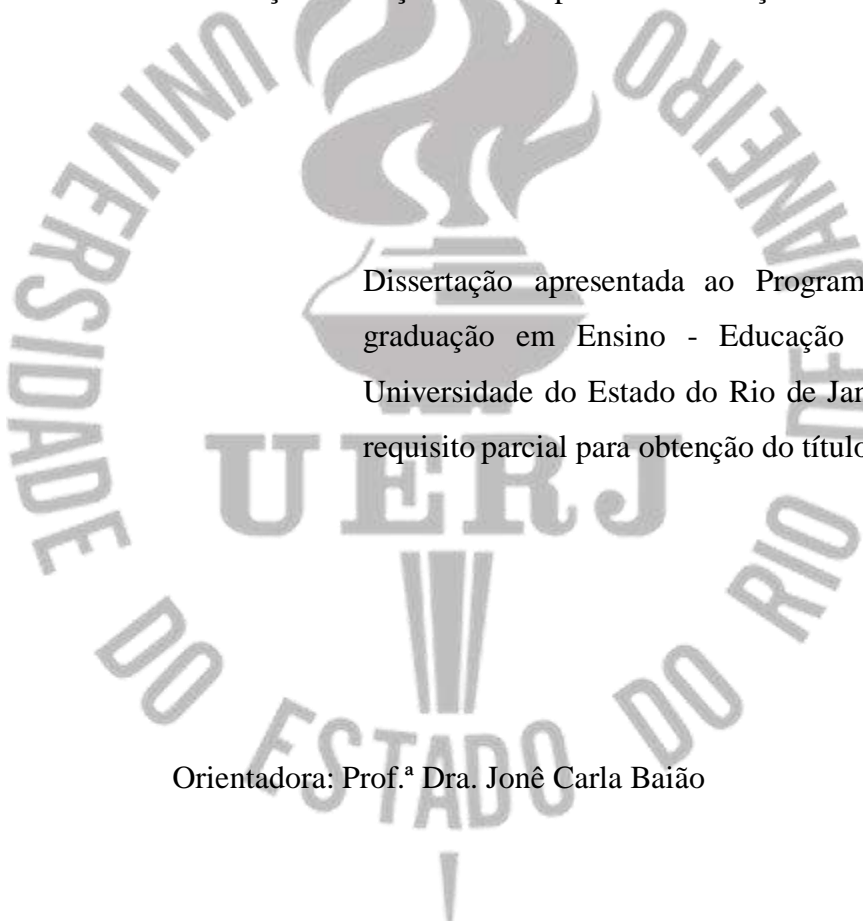
Rio de Janeiro

2021

Marcelha Quintiliano Pereira

"VOCÊ NÃO É BRANCA, VOCÊ É MORENA":

Reflexões acerca da formação e atuação docente para uma educação antirracista



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino - Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jonê Carla Baião

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

P436 Pereira, Marcelha Quintiliano.

"VOCÊ NÃO É BRANCA, VOCÊ É MORENA": Reflexões acerca da formação e atuação docente para uma educação antirracista / Marcelha Quintiliano Pereira. – 2021.

109 f.: il.

Orientador: Jonê Carla Baião.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Educação básica - Teses. 2. Antirracismo - Teses. 3. Professores - Formação - Teses. I. Baião, Jonê Carla. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 37:323.12(=96)

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcelha Quintiliano Pereira

"VOCÊ NÃO É BRANCA, VOCÊ É MORENA":

Reflexões acerca da formação e atuação docente para uma educação antirracista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino - Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 07 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Jonê Carla Baião (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof.^a Dra. Mônica Andréa Oliveira Almeida

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof.^o Dr. Luiz Fernandes de Oliveira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos alunes negres que atravessam a minha história e ao meu marido Felipe que perdi no ano de 2020 na batalha contra a Covid-19. Eterno companheiro que sempre me apoiou e me incentivou a buscar todos os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares pelo apoio e compreensão. Às professoras e aos professores e colegas de pesquisa. Aos meus pares, colegas de profissão que muito acrescentaram na minha trajetória de formação. Em especial, a minha orientadora, a professora Dr^a Jonê Carla Baião, aos professores da banca que muito contribuíram para este trabalho, o professor Dr Luiz Fernandes de Oliveira e a professora Dr^a Mônica Andréa Oliveira Almeida. Às minhas alunas e aos meus alunos que inspiram a minha jornada como docente. Gratidão!

“A questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo”.

(Paulo Freire)

RESUMO

PEREIRA, M. Q. **"VOCÊ NÃO É BRANCA, VOCÊ É MORENA"**: Reflexões acerca da formação e atuação docente para uma educação antirracista. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O presente estudo teve como objetivo refletir acerca dos mecanismos de manutenção do racismo na formação institucional docente no Brasil por meio de uma análise autonarrativa da minha trajetória formativa composta por família, igreja, escola, academia e atuação profissional. Para atender às demandas deste trabalho autobiográfico, elegemos como suporte teórico as ideias de Souza (2004) que traz abordagens acerca da importância das narrativas docentes e as ideias de Paulo Freire (1970) com a pedagogia crítica-reflexiva e suas aproximações com o Pensamento decolonial. Ademais, esta análise autonarrativa terá como fio condutor as discussões raciais baseadas nas ideias de Almeida (2019) com a concepção de racismo institucional e de Shucman (2012) com as discussões acerca da branquitude. As percepções encontradas revelaram que as facetas do racismo atravessam a formação do professor de diferentes formas como a naturalização da violência contra corpos negros, o silêncio das discussões raciais no currículo educacional e a detenção de privilégios simbólicos e materiais da população branca. Nesse sentido, fundada na perspectiva freireana de Educação emancipatória, percebe-se que o racismo impossibilita o combate às desigualdades sociais e a transformação social, mantendo o *status quo* na sociedade brasileira. Sendo assim, precisou-se pensar em estratégias de combate a esse sistema de opressão e, fundamentada em Gomes (2018) e suas ideias acerca da pedagogia da diversidade, aquela que considera raça, gênero, idade e cultura chegou-se a alguns possíveis caminhos do antirracismo no Ensino Básico como o da didática militante. Por fim, concluiu-se que os saberes adquiridos ao longo do processo formativo docente dão novos sentidos à práxis pedagógica. A pesquisa resultou em um produto educacional nomeado Almanaque Alfabetizador Afro-brasileiro baseado na perspectiva antirracista constituído por atividades de alfabetização e reflexões referentes às discussões raciais que contarão com intervenções, novas criações, contribuições e reconstruções de nossos pares ao longo desse processo reflexivo-formativo.

Palavras-chave: Racismo institucional. Autoformação docente. Branquitude. Ensino Básico. Antirracismo.

ABSTRACT

PEREIRA, M. Q. **"YOU'RE NOT WHITE, YOU'RE MORENA"**: Reflections on teacher training and performance for anti-racist education. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The present study aimed to reflect on the mechanisms for the maintenance of racism in institutional teacher education in Brazil through a self-narrative analysis of my formative trajectory composed of family, church, school, academy and professional activity. To meet the demands of this autobiographical work, we chose as theoretical support the ideas of Souza (2004) who bring approaches to the importance of teaching narratives and the ideas of Paulo Freire (1970) with critical-reflective pedagogy and its approaches to decolonial thinking . Furthermore, this self-narrative analysis will have racial discussions based on the ideas of Almeida (2019) with the conception of institutional racism and Shucman (2012) with the discussions about whiteness as a guideline. The perceptions found revealed that the facets of racism permeate teacher education in different ways, such as the naturalization of violence against black bodies, the silence of racial discussions in the educational curriculum and the possession of symbolic and material privileges of the white population. In this sense, based on the Freirean perspective of emancipatory education, it is clear that racism makes it impossible to combat social inequalities and social transformation, maintaining the status quo in Brazilian society. Therefore, it was necessary to think about strategies to combat this system of oppression and, based on Gomes (2018) and his ideas about the pedagogy of diversity, one that considers race, gender, age and culture, some possible paths were reached. from anti-racism in Basic Education as well as from militant didactics. Finally, it was concluded that the knowledge acquired during the teaching training process gives new meanings to the pedagogical praxis. The research resulted in an educational product named Almanaque Alfabetizador Afro-Brazilian based on the anti-racist perspective, consisting of literacy activities and reflections regarding racial discussions that will feature interventions, new creations, contributions and reconstructions from our peers throughout this reflexive-formative process.

Keywords: Institutional racism. Teacher self-training. Whiteness. Basic education. Anti-racism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Oração do cerco de Jericó.....	36
Quadro 2 – Grade curricular do curso de Pós-graduação História e Cultura Afro-brasileira ..	45
Quadro 3 - Convergências Pedagogia decolonial e Paulo Freire	87

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Crianças sentadas na escola durante tiroteio	15
Figura 2 – Quadro teórico.....	20
Figura 3– Atividade sobre a chegada dos portugueses.....	42
Figura 4 – Infográfico sobre desigualdade de gênero nos afazeres domésticos	55
Figura 5 – Atividade sobre o dia da consciência negra	61
Figura 6 – Fotografia carnaval de rua da cidade Salvador	67
Figura 7 - Atividade realizada com a turma do Projeto Carioquinha.....	77
Figura 8 - Atividade de Língua Portuguesa.....	78
Figura 9 – Produto Educacional	94

SUMÁRIO

MOTIVAÇÃO DA PESQUISA	12
INTRODUÇÃO	17
1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	19
2. MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA BRANCA: INSTITUCIONALIZAÇÃO DO RACISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE	22
2.1. FAMÍLIA INTERRACIAL E A ROMANTIZAÇÃO DO RACISMO: “A PELE DELA É ESCURA, MAS O CABELO É BOM”!	28
2.2. IGREJA, EDUCAÇÃO BÁSICA E OUTRAS INSTITUIÇÕES: MACACO, CABELO BOMBRILO E OUTROS TERMOS.	34
2.3. ESCOLA NORMAL: O SILÊNCIO RACIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO.	37
2.4. UNIVERSIDADE E O ACESSO TARDIO AO DEBATE RACIAL: ESCRAVIDÃO, PÓS-ABOLIÇÃO E CONSCIÊNCIA RACIAL.....	40
2.5 O MESTRADO E A ANÁLISE DO CONCEITO DE MESTIÇAGEM: “VOCÊ É MEIO INDÍGENA, NÃO É?”	46
3. REFLEXÕES SOBRE PRÁXIS PEDAGÓGICA	53
3.1. ATUAÇÃO DOCENTE E A BRANQUITUDE: O CONSTANTE PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA RACIAL.....	58
3.2. PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS NA ESCOLA: “TIA, O JOÃO ME CHAMOU DE MACACO”	68
3.3. O SILÊNCIO COMO MECANISMO DE MANUTENÇÃO DO RACISMO: PROJETO CARIOQUINHA SME/RIO	71
3.4. DEFININDO O MEU IDEAL DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, UM DIÁLOGO ENTRE EM PAULO FREIRE E BELL HOOKS	80
3.5. APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O PENSAMENTO DECOLONIAL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA DIDÁTICA ANTIRRACISTA....	85
3.6. PRODUTO EDUCACIONAL	90
4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	94
REFERÊNCIAS	97
ANEXO A – Grade Curricular do Curso Normal	105
ANEXO B – Grade curricular da Licenciatura em História	106
ANEXO C – Grade curricular do curso de Pedagogia	107

ANEXO D – Componente Curricular de Geografia (2020).....	109
---	------------

MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Ao iniciar os estudos na área educacional e atuar como professora na Educação Pública, a desigualdade social me incomodou profundamente. Sou de família grande, interracial, humilde e pobre. Nasci, fui criada e residi até os meus vinte e cinco anos na cidade de Barra Mansa, localizada no interior do estado do Rio de Janeiro, onde fiz toda a Educação Básica em escolas públicas.

Durante a infância e adolescência, tendemos a nos restringir à nossa bolha social, isto é, aos padrões sociais e econômicos a que estamos inseridos e que nos circundam. Minha “bolha” consistia em famílias tradicionais compostas por pai (sexo masculino), mãe (sexo feminino), irmãs e outros parentes com a mesma base familiar. A maioria das mulheres era dona de casa e poucas tinham profissão e trabalhavam fora do “lar”.

Pessoas com identidade de gênero ou sexualidade diferentes do “padrão” eram raras na minha convivência. Meninas na infância brincavam com bonecas, aprendiam a cuidar da casa com os afazeres domésticos e meninos brincavam na rua, se divertiam com brinquedos mais interativos, inteligentes e tecnológicos e, em hipótese alguma, lavavam a louça ou faziam qualquer outra atividade doméstica. Todos eram pobres, mas não passavam dificuldades como a fome. Todas as necessidades básicas eram contempladas como alimentação, acesso à Educação formal, segurança, moradia, saneamento e lazer.

Os estudos e oportunidades de trabalho que surgiram ao longo da minha trajetória mudaram minha visão de mundo. Percebi que a extrema pobreza estava presente em muitos lares brasileiros e que poderia ser combatida por meio de políticas públicas de qualidade como serviço social, habitação, saúde, condições sanitárias e Educação. Acredito que a Educação transforma sujeitos, oferece cidadania, trabalho e, uma Educação transformadora pode oferecer também consciência e emancipação social. Segundo Freire (2019):

Uma Educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2019, p. 119).

Durante o Ensino Médio, fiz curso de formação de professores (Curso Normal), nestes quatro anos conheci alguns teóricos marxistas da Educação, como Paulo Freire. O autor é considerado patrono da educação brasileira por seus diversos trabalhos na área da Educação e

Alfabetização popular e, ainda hoje, alimenta minha vontade de aperfeiçoamento enquanto professora, na tentativa de garantir um ensino público de qualidade para meus alunos e para a comunidade escolar que atuo, com a ajuda dos meus pares. Estimula também meu enfrentamento a tudo que vá contra a Educação das classes populares.

Formei-me no Curso Normal em 2008 e, no ano seguinte, iniciei como professora no Ensino Público na cidade de Porto Real, sul do Estado do Rio de Janeiro. Até esse momento, eu pensava a desigualdade apenas como problema de luta de classes, considerando somente os aspectos econômicos na análise das desigualdades. Aprendi, ao longo dos estudos acerca da temática, que a condição econômica fazia uma grande diferença, mas que existiam outros conceitos que mexiam nas estruturas sociais brasileiras, como o racismo, por exemplo.

Meus estudos acerca das relações étnico-raciais iniciaram quando ingressei no curso de licenciatura em História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Antes desse período, nenhuma discussão acerca das relações raciais tinha aparecido nas formações anteriores. Foi na Universidade que tive acesso a saberes acerca de raça/racismo. Até então, o meu profundo incômodo com a desigualdade social era pautado apenas nos estudos marxistas que faziam críticas ao sistema capitalista e às divisões das classes sociais por meio do poder aquisitivo de aspecto econômico, desconsiderando raça e gênero.

Hoje, neste percurso nos estudos das relações étnico-raciais, compreendo que o racismo assola e exclui a população negra brasileira de diversos setores socioeconômicos. Além da condição financeira, ele fere diariamente a população negra brasileira. A escola contribui com o racismo ao promover a manutenção de poderes e privilégios da população branca e, conseqüentemente, faz suas crianças negras sofrerem com esse sistema de opressão.

Atualmente trabalho na Educação Pública do município do Rio de Janeiro, mas já estou na rede pública como professora regente das Séries Iniciais do Ensino Fundamental há doze anos. Há inúmeros fatores-problemas que cercam a escola e dificultam nossa atividade/tarefa no cotidiano escolar, tais como escassez de água, necessidade de obras e reparos, falta de materiais básicos e recursos pedagógicos e tecnológicos, excedente no número de alunos por sala de aula, falta de profissionais capacitados e outros. Na minha escola atual, na comunidade de Manguinhos, somam-se a isto os altos índices de violência no entorno que comprometem a realização das aulas e o absenteísmo, assim como em tantas outras que vivem esta realidade.

Problemas estruturais como esse estão ligados diretamente às políticas públicas e aos governos regentes. No que se refere ao quantitativo de alunos por sala, alguns projetos de leis

já transitaram pelo Congresso Nacional na intenção de regularizar o número máximo de vinte e cinco alunos por turma nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mas sem sucesso. Dentro dessa proposta, pode-se citar o Projeto de Lei (PL) 4731/2012, que pede a alteração do artigo 25º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Algumas alterações em âmbito municipal também ocorreram. Na cidade de São Paulo, o projeto de lei 01-00280/2018 também limita o número de alunos.

Desde 2018, o chefe executivo atual deixou evidente em seu plano de governo¹ que:

Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas (TSE, 2018, p.46)

São explícitas as intenções do presidente com a Educação brasileira ao repudiar Paulo Freire, que é o patrono da Educação brasileira por seus diversos trabalhos na área da Educação e Alfabetização popular e que é fonte de inspiração deste trabalho.

As inquietações sempre estiveram comigo em sala de aula e eu tentava buscar aperfeiçoamento para entender e tentar solucionar os problemas que causavam esse incômodo. Eu sempre atuei em turmas de alfabetização. As necessidades são muitas, mas sistemas de ensino municipais aos quais passei assumem como conhecimento global (currículo mínimo) a leitura, a escrita e a matemática. As outras questões ficam sempre de lado. É com o objetivo de aperfeiçoar a minha prática foi que passei por algumas especializações: Neuropsicopedagogia, Alfabetização e letramento, História da África e Cultura afro-brasileira e, por último e ainda em curso, As Áfricas e suas diásporas.

Terminei a pós-graduação de História da África e Cultura afro-brasileira e ingressei como professora no município do Rio de Janeiro no mesmo período. Colocava-me no lugar da professora branca que tinha consciência racial, pois não chamava ninguém de “macaco”, sabia discutir alguns termos devido às especializações realizadas, fazia alguns *trabalhinhos* no dia da consciência negra, ensinava aos meus alunos que os termos corretos eram indígena no lugar de índio e escravizado ao invés de escravo, comportava-me como a branca consciente que não comete racismo e que estava fazendo a sua parte.

Foi em Manguinhos que uma transformação começou, pois foi vivenciando aquela realidade que finalmente compreendi que faço parte de uma branquitude² privilegiada, racista

¹ Disponível em:

https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf Acesso em 27 de out de 2021

e opressora. Em Manguinhos ocorreu/se deu o deslocamento da minha zona de conforto, pois a opressão não me atingia particularmente.

A comunidade de Manguinhos possui aproximadamente quarenta mil habitantes e está localizada na região central da cidade do Rio de Janeiro, perto de importantes rodovias como a Avenida Brasil e de importantes instituições como a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). É uma região com altos índices de violência devido ao tráfico de drogas local, roubo de cargas e operações policiais. Além disso, Manguinhos ocupa o 5º lugar no ranking dos piores IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do Rio de Janeiro, que analisa dados como expectativa de vida, educação e renda.

Entrei como regente no Município do Rio no ano de 2017 em Manguinhos. Foi ali, vivenciando episódios de tiroteio com meus alunos, sentada no chão do corredor da escola, vendo o horror estampado no rosto das crianças, que a virada de chave para a consciência racial aconteceu na minha vida/carreira (Figura 1).

Figura 1 – Crianças sentadas na escola durante tiroteio



Fonte: autora (2021).

Continuei buscando formação continuada e encontrei o Programa de pós-graduação de Mestrado em Ensino Em Educação Básica (PPGEB- CAp-UERJ) e a linha de pesquisa de “Diferença na escola” da professora doutora Jonê Carla Baião, orientadora e parceira desta pesquisa. É na pesquisa que inicio meus estudos aprofundados acerca da branquitude e compreendo que ela é responsável pela estrutura do racismo. Ficaram evidentes os privilégios simbólicos e materiais que tive enquanto pessoa branca ao longo da vida, como os cuidados e a estrutura familiar completa (pai, mãe, avós, irmãos, etc).

² Branquitude é um termo científico das discussões das relações étnico-raciais criado para categorizar a raça das pessoas brancas e o seu viés opressor que cria mecanismos para a manutenção do racismo.

Meu pai e minha mãe tinham formação técnica e empregos formais com carteira assinada, acesso à alimentação saudável, à moradia, a saneamento básico, acesso à Educação básica pública gratuita, incluindo a Educação Infantil, acesso a lazer como passeios e viagens, acesso a bons cosméticos para minha pele e cabelo, acesso a personagens de desenhos e novelas que não depreciavam a minha raça (branca) e que representavam minhas características fenotípicas da morena brasileira ou daquilo que Lia Shucman (2012) chama de “branca encardida” entre outros privilégios que discutirei ao longo deste trabalho.

Com essa consciência pude voltar o olhar para a minha trajetória de formação e analisar como as instituições contribuíram/contribuem na manutenção do racismo, com privilégios para brancos e opressões para negros. Reconhecer as camadas de privilégio, os recortes raciais e os graus de privilégios, enquanto mulher branca, foi divisor de águas na minha trajetória.

Experienciar episódios de tiroteios diários, ver a extrema pobreza de perto, a falta de saneamento básico e de condições básicas para a sobrevivência me transformou. As inquietações aumentaram e, finalmente, compreendi o estrago que a necropolítica³ instaurada faz no Brasil. As questões educacionais de sala de aula que eu tinha no início da minha carreira como a dificuldade dos meus alunos na aquisição/apropriação do sistema de escrita se tornaram pequenas diante a condição de sobrevivência diária dos meus alunos.

Diante disso, retomo ao dialogismo de Paulo Freire no livro Educação como prática de liberdade: “Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2019, p. 117). Sendo assim, a Educação transformadora a qual trago aqui, não se refere somente à qualificação profissional, à educação tecnicista ou a aprender conteúdos acumulados historicamente. Ela combate preconceitos, luta por minorias, busca direitos equiguais e emancipa o indivíduo. E é pensando nessa Educação emancipatória que construí esta pesquisa com o intuito de mudar a postura frente às situações racistas e, com base no pensamento/pedagogia decolonial, produzir e criar materiais para engajar na luta antirracista, mais um pequeno passo...

³ Termo criado por Achille Mbembe que significa a política de morte contra a população negra.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discorre sobre como o racismo se constitui institucionalmente na minha formação individual e profissional, enquanto professora branca que atua na Rede Pública de Ensino, e de que maneira podemos desconstruir esse mecanismo de opressão e violência utilizado contra a população negra brasileira.

Como trata Almeida (2019) em sua obra “Racismo Estrutural”:

Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2019, p.27).

O objetivo principal consiste em refletir acerca dos mecanismos do racismo na formação institucional docente no Brasil por meio de uma análise autonarrativa da minha trajetória.

. Baseado em algumas das instituições que contribuíram e contribuem para minha formação como família, igreja, escola, universidade e outras, por meio de uma narrativa pessoal, levantando as seguintes questões: “De que forma as instituições contribuíram para minha formação racista?”, “Quais foram meus privilégios enquanto parte da branquitude?” e “Como, atualmente, na minha sala de aula posso refletir acerca das contribuições das discussões das relações raciais para intervir para uma Educação Antirracista?”

Foram traçados como objetivos específicos, a análise e entendimento das possíveis resistências nas relações raciais que, hoje, consigo perceber que perpassaram a minha trajetória de formação docente e identificação de qual pode ser minha contribuição na luta antirracista enquanto cidadã e professora branca, parte integrante de uma branquitude opressora.

Partindo da problemática relacionada à exclusão de pessoas negras das oportunidades de acesso à Educação, emprego, habitação de qualidade, condições sanitárias adequadas, dentre outras. O trabalho justifica-se pela necessidade de rever como a Educação perpetua o poder e privilégios brancos e trabalhar seu potencial para que seja uma ferramenta de transformação social, como uma das vias de acesso a melhores oportunidades à população negra. Acredito que a relevância desta pesquisa baseia-se na reflexão da formação docente para a mudança de atitude, pois segundo Freire “Entre nós, repita-se, a Educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude” (FREIRE, 2019, p. 123).

Foi dado foco à atuação mais recente como docente na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro com análise, de acordo com a perspectiva decolonial, do currículo e o material pedagógico do Projeto Carioquinha para correção de fluxo, criado pela Secretaria Municipal de Educação, para demonstrar quais são as lacunas presentes que impossibilitam uma Educação Antirracista, mesmo após a Lei 10.639/2003, partindo da discussão acerca da branquitude e da invisibilidade das discussões raciais no currículo escolar. Por fim, será apresentado um produto educacional, que consiste em um almanaque em ambiente virtual com interações digitais, que poderá ser uma possibilidade pedagógica para a Educação antirracista.

1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa-narrativa, que segundo Souza (2006) é uma prática de investigação/formação que contribui no campo educacional em vários aspectos, principalmente nas pesquisas sobre formação docente, pois favorece a compreensão das implicações do processo de aprendizado nas experiências ao longo da vida e potencializa o autoconhecimento. Esta pesquisa encontra-se no campo das relações étnico-raciais e mescla a narrativa da minha trajetória docente enquanto professora pesquisadora que reflete sobre sua práxis, baseada nas ideias de Elizeu Clementino de Souza (2007) sobre a importância das narrativas docentes.

A metodologia desta pesquisa é de perspectiva qualitativa e de inspiração etnográfica e autobiográfica contempla a narrativa do meu percurso formativo e a constituição da minha identidade docente bem como análise bibliográfica e documental. Vale ressaltar que esse tipo de pesquisa é uma maneira de colher dados vividos por mim num outro momento da vida. Segundo Santos:

Todavia, vale atentar para o fato de que, nesse caso, há uma longa distância temporal entre o que foi vivido e o registro do que se viveu, o que diferencia esta estratégia de coleta de dados das que vemos nos experimentos de observação participante, que se tornaram comuns na Sociologia do Trabalho (SANTOS, 2017, p.215).

Analiso, a partir dos conhecimentos raciais construídos até o momento, o meu percurso formativo em algumas relevantes instituições no que se refere às situações racistas, veladas⁴ ou não, enquanto cidadã branca e docente da rede pública, com o intuito de participar ativamente da luta antirracista para a ruptura desse sistema opressor da população negra.

A proposta metodológica desta pesquisa baseia-se na ideia das narrativas como processo investigativo para a formação docente, pois analiso meu percurso formativo que abrange os saberes adquiridos por meio das formações institucionais formais de ensino e da minha atuação enquanto professora regente. De acordo com Souza:

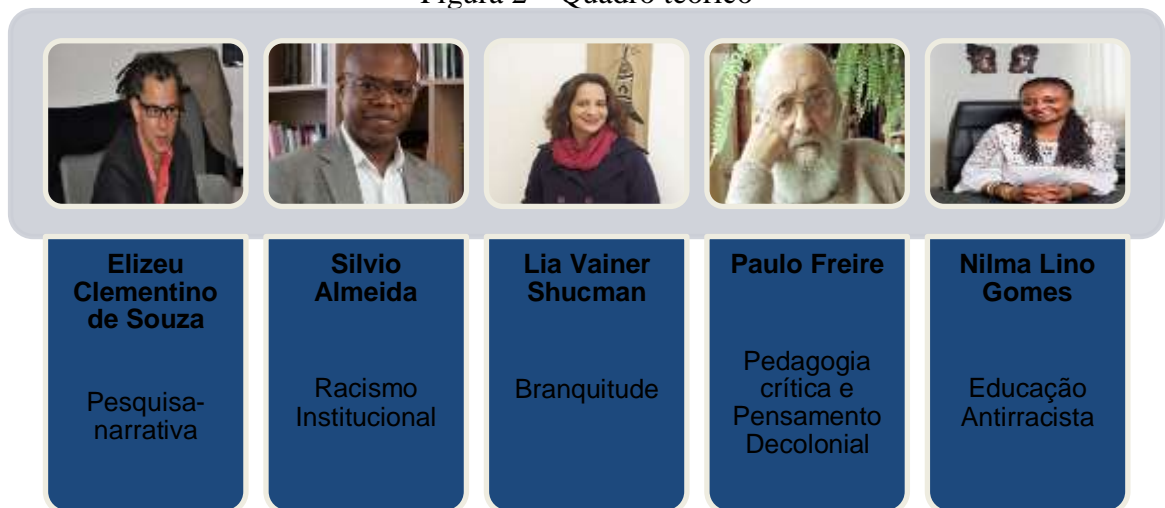
Trabalhar com narrativa escrita como perspectiva de formação possibilita ao sujeito aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida, e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais (SOUZA, 2007, p.18).

Nesse processo de autonarração, nossas memórias transformam-se em saberes docentes, em experiências que podem ser utilizadas para uma reflexão em busca de possibilidades de intervenção da nossa prática com nossas vivências, transformando-se em formação ou autoformação.

⁴ O termo veladas tem o sentido de encobrir algo, nesse caso, ações racistas.

O estudo foi desenvolvido no período de Março de 2020 a Outubro de 2021 com análise de dados bibliográficos e documentais acerca de três temas-eixos: racismo institucional, branquitude, pensamento decolonial/educação antirracista. Em suma, os autores que contribuem para o aporte teórico-metodológico são apresentados na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Quadro teórico



Fonte: Autora (2021).

Na pesquisa estão contidos os eixos temáticos: I - Racismo institucional, onde é estabelecido um diálogo entre ideias de autores que contribuíram para o debate das relações raciais no Brasil e trouxeram elementos indispensáveis para entendermos o funcionamento das instituições e suas ideologias; II - Branquitude e mestiçagem, tema fundamental para entender o funcionamento do racismo à brasileira e que a todo momento aparece para mim como uma forma de intimidação por eu me declarar branca sendo inegavelmente mestiça, como se a autodeclaração fosse algo descartável, sem importância; III - Pedagogia decolonial, como possibilidade para uma Educação Antirracista.

Elizeu Clementino de Souza (2007) contribui com a concepção das narrativas docentes e sua importância para a pesquisa acadêmica educacional, embasando a minha pesquisa-narrativa enquanto professora de chão da escola. As discussões acerca da violência institucional contra corpos negros são subsidiadas por Silvio Almeida (2019) com sua obra *Racismo Estrutural*, que diferencia racismo individual, institucional e estrutural que nos ajuda a entender como o racismo é constituído na nossa formação. Lia Vainer Shucman (2012) auxilia nas discussões atuais sobre branquitude, que marcam os privilégios do branco e as

opressões do negro e o lugar do branco na luta antirracista, além de orientarem minha identificação e autodeclaração enquanto mulher branca.

Por último, na minha busca incansável por uma Educação de qualidade e equigal, Paulo Freire e a sua concepção de pedagogia crítica fomenta as discussões sobre Educação pensamento/pedagogia decolonial e Nilma Lino Gomes fornece o aporte teórico de Educação Antirracista e do Movimento Negro Educador (pedagogia da diversidade) enquanto *epistemologia outra, epistemologia negra*.

No decorrer da pesquisa, também são abordados outros autores e pesquisadores que dialogam com as perspectivas dos teóricos escolhidos, sendo citados nomes como bell hooks, Kabengele Munanga, Lilia Schwarcz, Vera Candau, João Colares da Mota Neto, Bernadino-Costa, Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Almicar Araújo Pereira, dentre outros.

O trabalho foi dividido em seis partes, sendo elas:

- Parte 1 – Introdução: Apresentação do problema e questões de pesquisa, objetivos e justificativa;
- Parte 2 – Referencial teórico-metodológico: Descrição da metodologia de trabalho, estrutura de trabalho, quadro teórico e justificativa para a escolha dos autores;
- Parte 3 – Memórias de uma professora branca da rede pública de ensino: Análise da minha formação institucional: normal e universitária, perscrutando as memórias familiares, escolares e religiosas de acordo com as concepções das discussões raciais de racismo institucional, branquitude e mestiçagem;
- Parte 4 – Aprofundamento das discussões acerca da branquitude. Reflexões sobre prática educacional em um diálogo com as concepções de Paulo Freire e bell hooks sobre a educação como prática de liberdade; Análise e das primeiras atuações como professora, Educação decolonial, perpetuação do poder opressor pela educação, Lei nº 10.639, análise do currículo mínimo (Carioquinha);
- Parte 5 – Produtos educacionais: Sugestão de produtos educacionais a fim de intervir no ensino para uma Educação antirracista, a partir do pensamento de descolonização das mentalidades;
- Parte 6 – Considerações finais: Resultados e considerações finais da pesquisa.

2. MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA BRANCA: INSTITUCIONALIZAÇÃO DO RACISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Carmichael e Hamilton (1967), integrantes do grupo ativista político Panteras Negras, cunharam o termo racismo institucional para explicar/denunciar como o racismo age nas instituições tornando-o estrutural. Segundo os autores “trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (p.4).

Panteras Negras foi um grupo político norte-americano criado com a intenção de defender a comunidade afro-americana nos Estados Unidos, principalmente no que se refere à violência policial imposta à população negra. Sabe-se que a segregação racial explícita nos EUA acontecera até meados da década de 1960. Utilizo o termo “explícita”, pois não se tratava de racismo ou segregação velada. Leis garantiam a separação entre brancos e negros nos espaços sociais e garantiam o encarceramento e mortes da população afro-americana. (JARDIM; LÓPEZ, 2013).

Nessa mesma década, Martin Luther King, líder ativista pelos direitos do negro afro-americano e pela igualdade racial, por meio das suas passeatas e discursos pacíficos, conseguiu fazer com que o Congresso Americano derrubasse as leis de segregação. Infelizmente, tempos depois, Luther King fora assassinado por ter muitos grupos inimigos, norte-americanos, opositores ao discurso de igualdade racial.

Além de Luther King, outras personalidades fizeram história na luta pela igualdade social norte-americana. Rosa Parks, uma mulher negra norte-americana, ativista pelos direitos civis da população afro-americana, recusou-se a ceder seu lugar no banco do ônibus a uma pessoa branca, atitude que virou símbolo da luta antissegregacionista nos Estados Unidos.

No Brasil, não foi diferente. Nas primeiras décadas da República, a segregação também acontecera de forma violenta. Pode-se destacar que no pós-abolição da escravidão de pessoas negras no país, nenhuma política pública fora pensada para essa população, o que fez com que ela ficasse a margem, voltada à pobreza, à marginalidade ou à dependência dos seus antigos donos (FAUSTO, 2021).

O Governo brasileiro deste período não só mantinha a exclusão do negro dos direitos sociais, mas também instaurou o que chamamos de ideal de embranquecimento, que tinha como objetivo embranquecer a população brasileira. Neste período, quatro milhões de

européus entraram no Brasil através das chamadas governamentais de anúncio a trabalho. (FAUSTO, 2021). Ramos (1996) explica que a imigração europeia seria um tipo “correção dos componentes étnicos que fundaram o Brasil, produzindo um “tipo” racial brasileiro mais eugênico, porque possuidor de maior quantidade de sangue branco” (RAMOS, 1996, p. 61). Além do ideal de embranquecimento, a oligarquia paulista tinha interesse na imigração para substituir a mão de obra escravista (FAUSTO, 2021).

Nos anos 20, leis de imigração foram criadas, porém com algumas tentativas de proibição à entrada de imigrantes “de cor”. Na época, o Brasil necessitava de mão-de-obra para o trabalho, como os europeus preferiam regiões com climas mais parecidos com o da Europa, optavam pelo Sul do Brasil ou as imigrações aos Estados Unidos. Ainda na tentativa de não escurecer o tom de pele da população, mesmo não sendo uma população bem vista pela oligarquia⁵ brasileira, aconteceu a imigração chinesa e japonesa no Brasil. Segundo Fulgêncio:

Apesar dos princípios liberais consagrados na nova Constituição e da extinção do regime escravagista, as elites locais lutavam para manter a população mestiça numa cidadania de segunda classe, garantindo a perpetuação de seus privilégios (FULGÊNCIO, 2014, p.219).

Portanto, é notório que as instituições brasileiras, assim como as norte-americanas, institucionalizaram o racismo no Brasil, isto é, as instituições governamentais oficiais, criavam e mantinham a desigualdade racial. Cabe lembrar um episódio ocorrido nos anos 20 onde grupos afro-americanos desejavam emigrar para o Brasil, pois a notícia que se tinha lá é que em nosso país não havia racismo e que tínhamos uma democracia racial⁶. O fato gerou tanto incômodo da oligarquia brasileira que houve projetos de lei para tentar proibir a entrada destas pessoas.

No que se refere ao conceito de democracia racial cunhado por Gilberto Freyre (1933) era a ideia de convivência harmoniosa entre negros, brancos e indígenas. O autor ignorou toda história de violência contra a população negra e indígena a fim de disseminar uma falsa igualdade racial.

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias

⁵ Oligarquia significa poder concentrado num pequeno grupo de pessoas.

⁶ Democracia racial é um conceito que defende que não desigualdade racial no Brasil, isto é, brancos e negros tem a mesmas oportunidades e são tratados como iguais.

existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (GOMES, 2005, p.57).

Percebe-se então a incoerência do Governo brasileiro, visto que faziam propaganda do paraíso da democracia racial, mas a vinda de mais negros era vetada. A justificativa era por conta dos movimentos ativistas da população afro-americanos, conforme exposto a seguir:

A imigração em massa, o êxodo, enfim, não será aconselhável, ainda mais em se tratando duma gente que está cheia de preconceitos e de rivalidades com a raça branca. Aqueles pretos são indesejáveis evidentemente (...) Cumpre corrigir o projeto que se apresenta desses excessos ilegais, restringindo-o a seu verdadeiro fim, que é não interdizer a imigração de qualquer indivíduo da raça preta, mas somente a dos que vierem dos Estados Unidos. Ainda mais quando somente esses é que serão indesejáveis, não porque são pretos, mas porque trazem no espírito, contra o branco, um sentimento de hostilidade que será, na nossa ordem social, um perigo e um mal, valendo por uma verdadeira imigração dessa questão de raças que, mercê de Deus, não conhecemos ainda no nosso país (“Imigração de Negros”, *Jornal do Brasil*, 30.7.21).

A História da população negra brasileira é marcada pela institucionalização do racismo. Atualmente, podemos citar a justiça com os casos de encarceramento e julgamentos que acontecem pela cor da pele. A segurança pública com os ataques policiais, a saúde pelas negligências obstetrícias da mulher negra. A igreja e a religião cristã que condena as religiões de origem africanas ou afro-brasileiras.

A família que tem enraizado o ideal de embranquecimento e oprime seus entes queridos por conta de suas características fenotípicas⁷ negróides e, no caso desta pesquisa, a institucionalização do racismo na escola, especificamente na escola pública, que todos os dias silencia e normatiza situações racistas cotidianas. Sob essa ótica:

O racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios com base na raça (ALMEIDA, 2019, p.26).

Portanto, segundo o autor, o racismo não abrange apenas as ações individuais ou isoladas dos indivíduos, trata-se, também, de ações coletivas criadas por grupos hegemônicos que utilizam a raça para a manutenção dos próprios poderes e para subalternizar grupos de outras raças determinadas por eles como inferiores. No caso brasileiro, o grupo racial hegemônico é o branco.

No Brasil, assim como os movimentos antissegregacionistas norte-americanos, o Movimento Negro é um grupo ativista que luta pela desigualdade social e foi fundamental

⁷ Fenotípicas são características visíveis de um indivíduo.

para os avanços conseguidos até hoje em prol do combate a desigualdade social. Somos o país com a maior população negra fora do continente Africano no mundo. Em 2001, aconteceu em Durban, na África do Sul a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação racial, Xenofobia e Intolerância Correlatada reconheceu o Brasil como um país racista. Diante disso, políticas afirmativas foram pensadas e construídas para o combate da desigualdade racial.

Em 2003, tivemos a criação da Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial e a Lei nº 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) inserindo a História da África e Cultura afro-brasileira nas escolas. Em 2005, foi criado no Brasil o Programa de Combate ao Racismo Institucional (CRI) que explica o racismo institucional como:

O fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (CRI, 2006, p.22).

Em 20 de julho de 2010, é instituído o Estatuto da Igualdade Racial com a Lei 12.288. Foram muitos avanços nesses últimos 20 anos, por isso precisamos continuar a fomentar discussões raciais buscando avançar ainda mais no combate a desigualdade racial em nosso país.

Entretanto, não podemos deixar as lutas para o combate ao racismo apenas sob os esforços do Movimento Negro, epistemologias e políticas negras. O racismo é um problema da sociedade brasileira, criado como mecanismo de opressão pela branquitude, portanto, problema de todos nós brancos. A nossa reflexão juntamente com a mudança de atitude é exercício fundamental para a desconstituição da desigualdade racial.

Pode-se citar como exemplo a Pandemia da Covid-19 que estamos vivendo no momento e a relação que ela tem com a desigualdade racial. Dia 14 de março de 2020 foi meu último dia com as crianças na escola presencialmente, em 2021 completamos um ano de escola fechada. As redes municipais, estaduais e a federação organizaram alguns auxílios emergenciais para essa população que está à margem. Muitas famílias passaram por muitas dificuldades de necessidades básicas como alimentação e higiene. No início, por determinação da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, nós professores tentamos o ensino remoto na tentativa de manter o vínculo com nossos alunos.

Além da minha preocupação em relação às dificuldades emergenciais sociais e econômicas dos meus alunos, muitos deles adolescentes estavam em pleno processo de alfabetização, estavam motivados, felizes. E agora? Como ficarão? Como estão se sentindo? A pandemia explicita ainda mais as desigualdades e, já que a pobreza no Brasil tem cor, o racismo é estrutural. Segundo Santos *et al* (2020):

Os desdobramentos da pandemia da Covid-19 numa sociedade estruturada pelo racismo penaliza grupos vulneráveis, especialmente entre pessoas negras, está diretamente relacionado à policrise sanitária, social, política, econômica, moral, crise na globalização e os fluxos migratórios etc. Essa conjuntura influencia e direciona as decisões políticas e a elaboração de estratégias de proteção social, como políticas públicas na área social e da saúde (p.230).

Ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, as quais narrarei neste trabalho, pude compreender como funcionam os processos de desigualdades no Brasil. Aprendi que não há como falar de pobreza, sem falar de racismo. Como, enquanto professora, posso contribuir nessa luta contra o racismo? Por que, mesmo sendo de família pobre, eu tive condições de acesso à escolarização e aos direitos humanos e outros indivíduos não? Por que, ao longo da vida, eu não tive acesso às discussões raciais? Por que algumas crianças têm seus direitos garantidos e outras não? Por que, no Brasil do Século XXI, ainda sofremos com a precariedade das políticas públicas como Saúde, Segurança e Educação? Por que vivemos numa sociedade desigual e excludente? Por que indivíduos ainda são desumanizados? Por que essa desumanização do outro é naturalizada? Qual é o papel da escola nesse processo? Por que a escola continua a reproduzir processos discriminatórios? Por que ela ainda serve aos setores de poder? Por que muitos dos meus alunos vivem numa situação de quase miséria e de violência? São perguntas que rodeiam minha vida profissional e pessoal diariamente. A minha sala de aula explicita todos os dias esses problemas.

Pensando nessa estrutura social brasileira, podemos afirmar, sem dúvidas, que há uma hierarquia. Há um grupo detentor de privilégios, aquele que possui o domínio dos meios de produção econômico, cultural, social e político: o grupo racialmente denominado *branco*.

Por que pessoas negras não param de aparecer nas estatísticas de homicídios, violência doméstica e outros ataques racistas? São os que mais são assassinados, os que recebem os menores salários, os que são encarcerados, os que mais sofrem ataques discriminatórios e outras barbaridades. Ao tratar da desigualdade racial, o Atlas da violência aponta:

Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%. Considerando apenas o último ano disponível, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada

100 mil mulheres não negras, ao passo que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6 para cada 100 mil mulheres neste grupo (IPEA, 2019, p.38)

Em 2020, seis casos de racismo foram noticiados pela imprensa em menos de três semanas: Dois casos de assassinatos pela polícia e quatro casos de ataques racistas que tiveram como vítimas uma criança, uma adolescente e duas mulheres. O primeiro assassinato foi de um jovem negro⁸ adolescente de quatorze anos que estava cumprindo a quarentena por conta da Pandemia da COVID-19 em sua residência e foi morto a tiros por policiais devido a uma operação na cidade de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

O segundo assassinato não foi no Brasil, mas já tivemos muitos casos semelhantes. George Floyd⁹, um homem negro é preso sem resistir, mas é asfixiado com o joelho por um policial branco até sua morte. O homem pede por socorro, o que não adianta. Ele agoniza por sete minutos até a sua morte. Esse caso teve repercussão internacional com passeatas pelo mundo¹⁰ contra o massacre da população negra. Os outros três casos aconteceram na *internet*. O primeiro¹¹ deles aconteceu em uma sala de aula virtual de uma escola particular no município do Rio de Janeiro e os outros dois em *lives* no Instagram. As ofensas: “preto tem que trabalhar, preto fede, quanto vale um preto, pode trocar dois pretos por um índio” e outras barbaridades. O último caso¹² foi de uma mulher que, ao entrar em uma padaria, foi atacada gratuitamente e ouviu do dono: “Sai! Não temos nada para dar não!”.

Casos como esses acontecem a todo instante no Brasil e no mundo, mas nesta pesquisa, quero tratar especificamente do racismo nacional. Além da problemática evidente desses crimes racistas, há outra: o silêncio e a naturalização da sociedade brasileira diante ao racismo que assola negros e negras. Qual é o motivo desses crimes? Qual é motivo desse silêncio? A escola contribui para a perpetuação do racismo? Qual é o meu papel enquanto cidadã e docente?

Acredito que a Educação é um agente de transformação social, por isso a escola é um espaço em que devemos incentivar e promover esses debates. Neste sentido, a presente

⁸ Notícia disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/a-policia-interrompeu-sonho-do-meu-filho-diz-pai-de-jovem-de-14-anos-morto-tiro-em-casa-durante-operacao-em-sao-goncalo-1-24434881> Acesso em: 25 out. 2021.

⁹ Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml> Acesso em: 25 out. 2021.

¹⁰ Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/05/protestos-contr-a-morte-de-george-floyd-pelo-mundo-nesta-sexta-feira-5-fotos.ghtml> Acesso em: 25 out. 2021.

¹¹ Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismo-em-troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.ghtml> Acesso em: 25 out. 2021.

¹² Notícia disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-27/beth-beli-o-racista-nao-faz-ideia-o-tipo-de-marca-que-deixa-na-gente.html> Acesso em: 25 out. 2021.

pesquisa teve o objetivo de analisar a minha trajetória de formação docente (formação inicial, continuada e experiência profissional) e como agiram as principais instituições responsáveis por essa formação no que se refere ao racismo institucional para fim de reflexão acerca das nossas atitudes racistas, individuais ou estruturais, diretas ou indiretas e cotidianas para a mudança de atitude buscando a igualdade racial.

2.1. FAMÍLIA INTERRACIAL E A ROMANTIZAÇÃO DO RACISMO: “A PELE DELA É ESCURA, MAS O CABELO É BOM”!

“O discurso de um amor romântico, puro e que a tudo supera encobre o fato de que mesmo os laços afetivos mais nobres se formam e se mantêm no interior de um mundo hierarquizado, violento e profundamente desigual.” (Silvio Almeida).

Ressalto que antes do ingresso à Universidade, não tive acesso às discussões sobre racismo. Esta temática permaneceu silenciada em minha vida até 2008 e embora sua abordagem fosse ausente, as práticas discriminatórias eram presentes e naturalizadas. Como fazemos parte dessa estrutura racial, somos educados para sermos racistas, logo, tudo que o racismo provoca passa por nós como ação normal.

Com os estudos, tive oportunidade de voltar às minhas memórias e entender o quão presente o racismo está na sociedade brasileira e estive em toda a minha trajetória de vida. Venho do que chamamos famílias interraciais que, segundo Shucman (2018), em sua pesquisa de pós-doutorado é

A configuração que mais apareceu entre os casais interraciais é a do homem negro com a mulher branca. Não é puro acaso. Conforme mostra Silva (1987), há maior disposição – fruto da ideologia do embranquecimento – do patriarcado e do machismo para homens não brancos se casarem com mulheres brancas do que o para homens brancos casarem com mulheres não brancas (SCHUCMAN, 2018, p.37).

Abordarei especificamente minha família materna, a qual se encaixa melhor nesse padrão que a autora explicita. Convivi diariamente com eles do meu nascimento aos meus vinte e quatro anos, idade que me casei e mudei de cidade. Nasci na cidade de Barra Mansa, localizada no Sul do Estado do Rio de Janeiro no contexto de uma família numerosa, humilde, pobre, mestiça e católica.

Naturais de Passa Vinte (MG), meus avós maternos tiveram treze filhos, dentre eles quatro negros. Avó branca, avô negro de pele retinta, mas que era, e ainda é classificado pelos filhos como “moreno”. Ainda hoje, quando visito a família em Barra Mansa, meu tio fala sobre o tom de pele do meu avô com tom de “brincadeira” para me provocar ao debate racial.

Diferente do que ocorre nos Estados Unidos, o marcador das raças no Brasil é o fenótipo e não a origem. Mesmo que você seja filho de negro, se tiver nascido com características fenotípicas de branco, você é lido como branco e, portanto, possui os privilégios que essa categoria racial carrega. Segundo Nogueira “assim, a concepção de branco e não-branco varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região” (NOGUEIRA, 2006, p. 294). O autor ainda acrescenta que o caso da mestiçagem brasileira se difere da dos Estados Unidos que tem a origem como marcador de racismo. Nogueira afirma que “no Brasil, não teria sentido o fenômeno do *passing*, pois que o indivíduo, sendo portador de traços “caucasóides”, será considerado branco, ainda que se conheça sua ascendência negra ou o seu parentesco com indivíduos negroides” (NOGUEIRA, 2006, p. 295).

Não convivi muito com o meu avô, visto que morreu quando eu era ainda bebê. Mas na convivência familiar com meus tios e tias, primos e primas, além da minha mãe, do meu pai e das minhas irmãs, eu pude perceber comentários discriminatórios como os descritos por Shucman (2018) sobre pessoas que tinham fenótipos negros relacionados a um “aspecto ruim”, inclusive em palavras proferidas pelos próprios pais.

“João é preto, mas tem o cabelo bom, tem o olho verde”, “Maria é branquinha, mas nasceu com cabelo ruim, de preto”, “Você tem que casar com um homem branco, Maria. Já tem o cabelo duro! Se casar com preto, vai ter que fazer trancinha”, “José, marido de Joana, é um vagabundo, quem mandou ela se envolver com essa gente” (José era retinto, assim como meu avô, e umbandista), “Fátima teve um filho e não casou, mas pelo menos a filha nasceu branquinha de cabelo liso” entre outros comentários ofensivos e cruéis. Isso aconteceu com a geração dos meus tios e, por consequência, com a minha geração.

Éramos cerca de dez famílias morando em um prédio que meu avô construiu. Dos aproximadamente trinta primos, apenas dois eram negros e somente uma tia se casou com um homem negro, a que também era negra, e tiveram dois filhos. Ela deixou o catolicismo e se converteu à Umbanda, religião da família do marido. A atitude foi repudiada por toda a família e, quando criança, não podia ir à casa dela em determinados dias da semana, pois recebia pessoas em casa para fazer a tal da “macumba”, conforme diziam alguns membros da nossa família.

Tudo que acontecia de mau àquela família, era culpa da minha tia que não largava da “macumba”. Um muro caía, culpa da “macumba”. Alguém ficava doente, culpa da macumba. O ataque às religiões afro-brasileiras é mais uma evidência da perpetuação do racismo.

Podemos perceber, além de todas as evidências, que a historiografia nos trouxe, que o projeto racista republicano de embranquecimento do Brasil deu certo.

No Brasil pós-abolição, existiu um projeto de embranquecimento da população brasileira que era explícito. Algumas leis regulavam a imigração e proibiam a entrada de africanos, asiáticos e afro-americanos no país. Segundo Andrews (1998) “Entre 1890 e 1914, mais de 1,5 milhão de europeus cruzariam o Atlântico rumo a São Paulo, com a maioria (63,6%) das passagens pagas pelo governo do Estado” (p. 98).

Ainda tivemos teóricos como Gilberto Freyre e Nina Rodrigues que ajudaram na construção política racista e a perpetuar na mentalidade do povo brasileiro o ideal de ser branco. Na coletânea *Dicionário da Escravidão e Liberdade*, Schwarcz, Gomes e Sidney Chalhoub (2018) afirmam que “muito da literatura sobre escravidão no Brasil oitocentista foi escrito no intuito de intervir diretamente em debates políticos” (p.304), ou seja, construía-se ali o imaginário social racista brasileiro.

A negação do cabelo crespo, da cor de pele e das religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras eram muito presentes na minha família. Quando converso com a tia que passou por essas ações discriminatórias dentro da própria família, busco referências na minha memória e as encontro prontamente. Ninguém na família se declarava racista e não estou dizendo aqui que não se amavam, mas na minha família, assim como em outras famílias interraciais brasileiras, as práticas discriminatórias estão presentes até na hora de pentear o cabelo de uma criança.

Shucman (2018) traz a concepção de racismo enquanto modo constituinte de família, isto é, parte da constituição da família. O racismo está presente em todas as relações de poder e hierarquias sociais, o que inclui as relações familiares e as opressões. Privilégios para o homem e desvantagens para mulheres, devido a hierarquização imposta pelo patriarcado por exemplo. É nessa lógica que o racismo funciona dentro das hierarquias sociais, neste caso, nas famílias; quanto mais traços negroides o indivíduo possui, menos privilégios tem, mais opressão vai sofrer. Nesse caso, aponta a autora que: a raça é um elemento organizador dessas estruturas.

Eu e o filho mais novo de minha tia tínhamos a mesma idade, brincávamos juntos e estudamos na mesma turma até a primeira reprovação dele na terceira série do Ensino Fundamental. Ele era negro. Lembro-me dos apelidos que ele ganhava na escola e na rua por conta do seu tipo de cabelo e cor.

Eu morava na casa da minha avó, era a casa principal. Na parte de cima, à medida que meus tios e tias foram se casando, construíam e se mudavam. Esse primo morava na primeira casa em cima da casa de minha avó. Lembro-me da minha mãe, que me arrumava e falava “grita seu primo e desçam para a escola juntos”. Tínhamos seis anos de idade os dois. Assim eu fazia e ele descia aos berros, segurando no corrimão e gritando que não queria ir à escola. Nós dois recebíamos os mesmos cuidados em relação à higiene, saúde, alimentação, lazer, educação etc. Bons cuidados. O meu primo adquiriu aversão à escola. Lembro-me dele sempre de castigo por fazer bagunça ou não realizar as tarefas. Era sempre comparado ao meu comportamento.

Até pouco tempo atrás, eu pensava que os professores me tratavam melhor porque eu era mais dedicada aos estudos, era comportada, mas, hoje, com um pouco mais de consciência racial, vejo que mesmo que nós fôssemos iguais em comportamento, o tratamento jamais seria o mesmo pelo fato do meu primo ser negro. Mais a frente, discuto melhor essas relações nos espaços escolares enquanto aluna do ensino básico. Meu primo não chegou a concluir o ensino médio e atualmente trabalha informalmente em vagas temporárias.

As atitudes racistas não eram reservadas apenas ao meu primo, sua irmã, também negra, sofria com as mesmas opressões. Comentários ofensivos quando minha prima negra aparecia com um namorado branco, como se o que ele fizesse fosse um favor a ela. Relaxamentos químicos em cabelos crespos/cacheados e cortes ou raspagem de cabelo por conta de piolho eram comuns ali. “Impossível catar piolho nesse cabelo duro”. E outros comentários “Fulana é negra, mas o cabelo é cacheado”. A lógica do “não é tão negra” assim. Shucman (2018, p. 31) afirma que: “Pessoas que ouviam da mãe e do pai que o cabelo era ruim, o nariz era largo ou a cor era escura demais”.

Revisitar essas memórias e analisar as relações familiares com consciência racial me fez constatar o quanto o racismo é cruel. A gente aprende a ser racista, o constrói dia-a-dia. Perceber essas construções nas relações afetivas é muito difícil e doloroso, mas não há outro caminho que não seja pontuar o racismo todo o tempo que pudermos.

Ressalto que, na família, o racismo acontece de forma direta ou velada, sendo a última a mais recorrente e entranhada nos discursos do amor e relações afetivas. Foi assim que a minha identidade racista se construiu, sobre a ideia de “tem amor aqui, portanto é impossível existir racismo”. Todos esses preconceitos nos constituem para que desumanizemos outros seres humanos, neste caso, o negro.

A justificativa mais ouvida nesta instituição analisada, a família, era de que não era racismo, nem preconceito, era uma questão de gosto, principalmente nas escolhas de parceiros. Shucman (2018, p. 14) afirma que “Gosto é um constructo social e histórico que é influenciado pelas relações de poder e de opressões”. No caso brasileiro, o ideal era o branqueamento dos indivíduos, ou seja, conseguir por meio das relações interraciais a mestiçagem junto com o status de privilégio.

Relacionar-se com alguém com mais traços brancóides traria possibilidades maiores de filhos com mais características da brancura: cabelo liso, pele clara, nariz fino e outras características fenotípicas que não marcavam o indivíduo como negro, já que no Brasil temos aquilo que chamamos de racismo de marca, isto é, são as características fenotípicas que caracterizam e classificam os indivíduos como brancos, negros, não-brancos entre outras.

Hoje, revisitando o passado e as relações familiares que experienciei, afirmo que vivi num ambiente formativo de racismo velado no seio de uma família interracial que agia inconscientemente ou não. Não só os fatos passados me fizeram considerar isso, mas acontecimentos presentes que afirmam essa lógica racista. Falo isso porque quando iniciei meus estudos na área e comecei a lançar provocações aos meus familiares, tive respostas que naturalizavam o racismo e outras que denunciavam.

Meus tios negros logo se identificavam por terem sofrido alguma daquelas formas de discriminação racial com algumas falas minhas; os brancos negavam as atitudes racistas prontamente, mas o discurso entregava. Certa vez, um tio (branco) perguntou-me o porquê de eu defender os negros (nessa discussão especificamente falávamos de cotas e meritocracia¹³) e que eu também era racista já que meu marido era branco e não preto. Defendi-me, assertivamente. Aquele discurso do “racista não, eu até defendo as cotas raciais”. Nessa época, por estar inserida nas discussões raciais, achava que estava fora dessa estrutura opressora que é a branquitude.

Neste percurso, venho me apropriando de estudos e discussões mais recentes acerca das relações raciais, percebendo os mecanismos do racismo a fim de desconstruir todo esse aparato racista que fez parte da minha formação familiar. Não falo apenas das minhas ações pedagógicas na escola, mas também de ações cotidianas em todas as relações raciais: compartilhamento de notícia e marketing pretos, chamar e tratar todas as pessoas com

¹³ Sistema de hierarquização baseado no mérito individual. No Brasil, esse sistema não se aplica devido ao fato dos indivíduos não possuírem oportunidades iguais, portanto pessoas com mais oportunidades terão mais chances de chegar aos lugares de poder.

cordialidade e gentileza independente da cor, posição social ou trabalho, consumir produtos pretos, fazer valer a representatividade preta assistindo filmes, séries e afins produzidos ou com atores negros (não somente considerar as produções onde só aparece o negro em posições subalternas) para que possamos entender que nas discussões das relações raciais cotidianas o protagonismo é do negro, votar com consciência racial, dentre outras ações que acredito que possam intervir para o combate ao racismo. Ressalto que todas essas ações são muito pequenas diante a toda a estrutura racial que criamos (branquitude) e que não tem teor de favor, mas sim de obrigação social e reparação histórica.

Ainda aqui, pra fechar este item, trago um exemplo de uma pequena ação familiar cotidiana, mas que a sua maneira, influencia positivamente no combate ao racismo. Demorei algumas semanas para escrever este parágrafo. Foi um processo muito doloroso para mim, mas não poderia deixar meu marido de fora deste trabalho. Em março de 2020, quando esta pesquisa se iniciou, estava casada com Felipe. Em agosto de 2020, perdi meu sogro e meu marido em 19 de setembro do mesmo ano, ambos vítimas da Covid-10.

Meu marido era meu parceiro e companheiro de vida e, perdê-lo foi uma tragédia irreparável na minha vida. Neste último ano, antes de sua morte, meu marido realizou ações afirmativas em sua empresa de análises de sistemas ofertando vagas às pessoas negras, já que na área em que atuava, era em maioria de homens brancos.

O processo das discussões acerca das relações raciais com o Felipe teve quase o mesmo percurso que o meu. Primeiro, acreditar no mito da democracia racial de que todo mundo é igual, a resistência de se enxergar e se assumir racista, em seguida, acreditar na meritocracia, pois éramos de famílias pobres e boas que “não tinham nada”, terceiro, a chegada da consciência racial e da isenção de responsabilidade, e, por último, se entender parte da branquitude e realizar ações que ajudassem na luta antirracista.

Após minha entrada para o mestrado e o início da pandemia, as leituras e reflexões se tornaram diárias em minha casa. No início desta pesquisa, Felipe acabava participando de algumas aulas e discussões inconscientemente porque estava trabalhando em regime remoto por conta da pandemia, mas depois ele começou a ter interesse. Perguntava, lia, ouvia.

Como já deixei observado, eu tive um período de muita arrogância, talvez eu ainda seja, mesmo me vigiando constantemente, mas no início do meu aprendizado e, principalmente, nas discussões familiares, colocava meu conhecimento como soberano. Felipe e eu convivíamos 24 horas nesse período de pandemia dentro de casa, então participávamos das relações profissionais mesmo sem querer.

Como relatei, ele teve fases de resistir à consciência racial, assim como eu. Tínhamos algumas discussões em casa acerca da temática, mas a virada de chave aconteceu quando experienciei uma situação de desconforto. Fomos ao teatro assistir à peça “O pequeno príncipe preto”, dirigida por Rodrigo França. Naquele dia, éramos as únicas pessoas brancas da plateia e quando entramos, todos os olhares se voltaram para nós. O estranhamento se dá devido ao fato de a maioria das pessoas brancas não terem interesse em eventos e produções pretos a fim de não se aproximarem das discussões raciais em prol da manutenção dos seus privilégios.

Felipe e eu nos auto-declarávamos brancos, mas tínhamos características fenotípicas diferentes devido à mestiçagem brasileira. Baseada na teoria de Shucman (2012), sobre categorias de cor da raça branca brasileira (branco, branquíssimo e o branco encardido), eu me enquadro no que chamamos de morena brasileira, branca encardida e, meu marido por ter mais traços brancóides, branco. Essa discussão será ampliada mais à frente quando discuto minha identidade racial e autodeclaração.

Aqui, quero destacar, que a discussão de mestiçagem/pertencimento é um campo de muitos conflitos e divergências e, atualmente, a temática ainda gera muito desconhecimento e confusão, portanto em alguns espaços (brancos) o fato de ser morena geram dúvidas em relação a minha autodeclaração. Já o Felipe, por ser “mais branco” do que eu, não tinha essa demanda.

Quando saímos da peça, ele me fez uma pergunta bem sensível: “são esses olhares que você fala que os negros sentem todos os dias, né?” e começamos uma longa conversa acerca das relações raciais. Foi a partir deste momento, que Felipe iniciou algumas pequenas ações antirracistas no ramo empresarial, pois constatou que de fato no nicho profissional dele que era o de Análise de Sistemas, havia pouquíssimos negros.

Lutar contra o racismo significa abrir mão de privilégios, repensar comportamentos, refletir e mudar de atitude nas ações cotidianas. Lembro-me que ele sempre me mostrava as fotos das pessoas nos seus currículos me perguntando quem ele deveria contratar, pois tinha dúvidas nessa questão do colorismo. Infelizmente, perdi Felipe no ano passado. Ele tinha um sócio e por motivos pessoais não pude continuar na sociedade e, muito provavelmente, essas pequenas ações deixaram de acontecer.

2.2. IGREJA, EDUCAÇÃO BÁSICA E OUTRAS INSTITUIÇÕES: MACACO, CABELO BOMBRIL E OUTROS TERMOS.

“Os africanos, quando chegaram ao Brasil, passaram a conviver com diversos grupos sociais – portugueses, crioulos, indígenas e africanos originários de diferentes partes da África. Nesse caldeirão social tentaram garantir a sobrevivência, estabelecendo relações com seus companheiros de cor e de origem, construindo espaços para a prática de solidariedade e recriando sua cultura e suas visões de mundo.”

(Regiane Augusto de Mattos).

Aqui, trago reflexões do meu período enquanto aluna do Ensino Básico. Fiz todo o Ensino Fundamental numa escola Municipal da cidade de Barra Mansa, no estado do Rio de Janeiro. As turmas, na maioria das vezes, mantinham os mesmos alunos, com exceção dos casos de repetência, mudanças regionais ou outros motivos. Tive quase os mesmos colegas por todo o Ensino Fundamental.

Visitando minhas memórias no que se refere às questões de discriminação ou violência no contexto da sala de aula, lembro-me que as crianças negras eram muito estigmatizadas, xingadas e maltratadas, dentre elas o meu primo. Lembro-me dos apelidos cruéis: capacete devido ao cabelo *black*, macaca, piche, bombril, assolam e outros. Lembro-me também de mais dois colegas de classe, um menino e uma menina. Ele carregou o estigma de violento e agressor até o fim do Ensino Fundamental e ela sempre ficava isolada e com muita vergonha dos apelidos que recebia por conta do cabelo crespo.

Eu nunca vi, em todos esses anos de escola pública como aluna, nenhuma professora mencionar o racismo ou intervir numa situação racista na escola. Nunca realizei nenhuma atividade sobre o tema e nem tive contato com cartazes ou murais pela escola. Tudo sempre foi muito natural e normalizado. Segundo Feitosa (2012, p.91):

A percepção de que as atitudes racistas de algumas crianças para com seus amigos negros não configuram uma atitude maldosa contribui para a manutenção das práticas racistas, legítimas atitudes preconceituosas e colabora para um racismo institucional no âmbito escolar (FEITOSA, 2012, p.91)

Desse modo, observa-se que o racismo é parte estruturante da instituição escola e está posto no cotidiano escolar, oprimindo a todo instante crianças negras, visto que, são expostas às diversas facetas do racismo como ataques direto como xingamentos e agressões físicas ou psicológicas, a postura de naturalização do corpo docente diante às situações racistas e ser a parte da população que mais sofre com falta de habitação, saneamento, alimentação, saúde e outros fatores que garantem uma vida com dignidade.

Ademais, mesmo a Constituição (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) garantindo a laicidade da Educação, o culto e as práticas religiosas cristãs sempre aconteceram na escola. Lembro-me que sempre participava de eventos de páscoa e

natal. Na páscoa, participei inclusive de encenações da Santa Ceia com partilha de pão e outros rituais bem católicos. Assim como as minhas experiências escolares, na igreja não foi diferente. Minha família era tradicionalmente católica e, por isso, segui os dogmas da religião, catequese, primeira eucaristia e crisma. Todo o ritual posto pela igreja. Hoje, consigo fazer reflexões acerca do catolicismo, nota-se um discurso de demonização às religiões de matrizes africanas e até mesmo falas explícitas de preconceito às questões homoafetivas ou de identidade de gênero. Hoje, ainda um pouco ligada à igreja católica, mas com um olhar mais crítico e cuidadoso, consigo refletir sobre essas práticas racistas, machistas e homofóbicas que ocorrem nas missas e nas orações.

No Quadro 1, a seguir, apresento algumas partes de uma oração que realizava com a minha família, nomeada Cerco de Jericó, na qual é possível observar preconceitos explícitos e implícitos.

Quadro 1 – Oração do cerco de Jericó.

Machismo	<ul style="list-style-type: none"> ● as muralhas de intriga, brigas, contendas, separação, divórcio, adultério, desentendimentos e todo tipo de desunião que tem assolado minha família;
Homofobia	<ul style="list-style-type: none"> ● as muralhas das doenças da alma que têm atravessado várias gerações de suas famílias, especialmente as práticas que são abominações abomináveis aos seus olhos (Provérbios 6:17-19), como a soberba, a mentira, o homicídio, hipocrisia, a inveja, a cobiça, o ódio, e o semear contendas entre irmãos a homossexualidade, prostituição, dependência de álcool ou drogas, hipocondria e língua mentirosa; ● as muralhas do engano de Satanás que norteiam os meus pensamentos, todas as iluminações e astúcias do inimigo, sejam de qual origem forem;
Racismo	<ul style="list-style-type: none"> ● seja destruído e todo e qualquer envolvimento anterior que eu tive com doutrinas e religiões contrárias à fé Católica Apostólica Romana, especialmente as crenças que não reconhecem a Jesus Cristo como Messias, Deus e Senhor; ● seja destruída toda e qualquer enfermidade física, emocional ou espiritual que se levantou contra a minha vida para me afastar de Ti, da verdadeira fé e da verdadeira paz;

Fonte: Site da Associação Evangelizar é preciso¹⁴

Observa-se que a linguagem utilizada nas orações, nas missas e nos espaços religiosos está cheia de preconceito. Além disso, a igreja promove uma formação que vai contra ao que

¹⁴ Disponível em: <https://www.padrereginaldomanzotti.org.br/artigo/formula-de-oracao-do-cerco-de-jerico-para-leigos/> Acesso em 10 out 2021.

chamamos de respeito às diferenças. No site da Canção Nova¹⁵, por exemplo, há publicações como “Ideologia de gênero e a desconstrução da família”, que critica as questões de identidade de gênero a fim de perpetuar preconceitos e afirmar que só existem dois gêneros, o feminino e o masculino. A formação religiosa continua perpetuando os mesmos preconceitos desde minha experiência na igreja.

O conflito posto por essas instituições contribui para a manutenção estrutural de uma sociedade patriarcal e racista. Pensar as relações raciais no contexto da escola/Educação, não se limita em apenas refletir currículos e práticas pedagógicas, deve-se abranger nosso cotidiano, experiências, privilégios e lugares que frequentamos. Perceber o racismo como ação coletiva da branquitude contra uma população, refletir e interferir a favor do antirracismo é tarefa cotidiana.

Como agentes da atitude branca, estes não precisam dizer “sinto muito” porque este é seu mundo representado e construído com suas próprias normas que dominam a sociedade atual. É aqui onde se deve questionar como são construídas as normas de relacionamento social e interétnicas. Como se aprendem institucionalmente éticas de relacionamento interétnicos? De acordo com os interesses de quem? Quem estabelece as normas éticas? Quem se favorece mais ou menos? As experiências de quem são validadas ou não consideradas? Quem narra as histórias para serem aprendidas? A favor do que e de quem os padrões morais, sociais e políticos são estabelecidos? (ROSSATO; GESSER, 2001, p.23).

O caminho percorrido por mim até aqui contribuiu para que eu pudesse refletir sobre como o racismo está enraizado nas práticas sociais e agir para desconstruir essa “atitude-branca” cotidianamente, não somente nos espaços escolares no lugar que ocupo como professora, mas também como cidadã branca, parte responsável por essa opressão racista.

2.3. ESCOLA NORMAL: O SILÊNCIO RACIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO.

“O combate ao racismo como proposta educacional nos espaços escolares insere a prática de professores na matriz curricular, não somente enquanto profissionais do ensino, mas, ao mesmo tempo, como educadores combatentes por uma outra prática social que tenta eliminar o racismo da sociedade brasileira”
(Luis Fernandes e Mônica Lins).

Iniciei na docência pública aos vinte anos de idade na cidade de Porto Real, Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Estava recém-formada, em 2009, pelo Curso

¹⁵Disponível em: <https://formacao.cancaonova.com/atualidade/ideologiadegenero/ideologia-de-genero-e-a-desconstrucao-da-familia/> Acesso em 10 out 2021.

Normal de uma Escola Estadual na mesma cidade em que residia, em Barra Mansa (RJ). Naquela época, o Curso Normal tinha um currículo que contemplava quatro anos de formação.

A Resolução CNE 02/CEB nº02/99 instituiria a duração do Curso Normal em três mil e duzentas horas, distribuídas em quatro anos letivos e acenava a possibilidade de cumprir a carga horária mínima ao longo de três anos letivos de jornada diária em tempo integral, contemplando o que está previsto nos termos da formação geral, básica e comum, estabelecida para o ensino médio que será, por sua vez desenvolvida no contexto das incumbências do professor de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (FERNANDES, 2018, p. 30).

Nesses quatro anos eu nunca tive uma aula que abordasse discussões acerca das relações étnico-raciais ou raciais. Destaco que a Lei 10.639 é do ano de 2003 e, no ano seguinte, a Resolução CNE/CP n.º 1 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Seis anos antes da minha formação inicial.

O curso apresentava um currículo amplo com questões de didática, legislação e outros assuntos educacionais. Fora ampliado para que o professor generalista pudesse atuar na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Mesmo com a nova reformulação, o debate racial foi um silêncio absoluto. Durante todo o curso, tive apenas uma professora negra. A faixa etária das turmas normais, geralmente, são bem mistas por se tratar de um curso profissionalizante. Os estudantes negros eram minoria na turma. As situações racistas ocorridas em sala de aula, agora com menos frequência por serem turmas com muitos adultos, eram naturalizadas e silenciadas pelos professores.

Saí do Curso Normal com a percepção de que a inclusão/discriminação abrangia apenas alunos com necessidades especiais. No estudo de Braun e Monteiro (2013), ao perguntarem aos alunos se haviam tido contato com questões relacionadas à discriminação, preconceito e racismo, muitos afirmaram que sim, mas ao serem questionados sobre textos, discussões ou disciplinas que abordaram o tema, só conseguiram responder especificidades relacionadas à Educação Especial. Segundo as autoras: “ao pedirmos a indicação de textos ou autores trabalhados, apenas um estudante citou texto, e este se refere à educação inclusiva de portadores de deficiência” (p.26).

Mesmo nas aulas de História e Sociologia, que estavam contempladas no 1º e no 2º anos do Curso Normal, o debate racial e outras pautas de discriminação não eram discussões e conteúdos presentes em sala de aula. Algumas disciplinas até apontavam o *bullying*, mas de forma geral. Nas que discutiam currículo, especificamente nas questões de adaptações,

interferências e flexibilizações curriculares, pensávamos apenas no aluno “incluído”. Como professores podem engajar na luta antirracista na escola se o debate racial não é pauta na formação dele?

O Curso Normal em Ensino Médio, no período de 2005 a 2008, tinha uma carga horária total de 4800 horas, a íntegra da grade curricular do curso pode ser encontrada no anexo I. Como supracitado, percebe-se que a Lei 10639 do ano de 2003, que inclui no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, fora ignorada na construção do currículo vigente da época, já que concluí o curso em 2008, cinco anos após a lei ser sancionada. Não havia qualquer disciplina específica para a temática África e Cultura afro-brasileira e nem para as discussões das relações étnico-raciais. Nem mesmo algumas disciplinas que, comumente, abarcam o assunto como: História, Artes, Sociologia ou Política Educacional, trouxeram as discussões raciais.

Em História da Educação, por exemplo, até passamos pela Educação jesuíta para os indígenas no período colonial, mas nunca nos fora apresentado referências acerca da Educação do negro no Brasil e os processos de escolarização dessa população que passou séculos sendo escravizada no nosso país. Lembro-me de assistir várias aulas sobre a Paideia e a Educação Grega ou sobre a criação do *Ratio Studiorum*, manual criado pela Igreja Católica Italiana para a Educação jesuíta. Isso nos diz muito sobre a sempre prevalência do eurocentrismo nos currículos. Não que conhecimentos socialmente e historicamente acumulados não sejam relevantes para a nossa formação, mas existem outros extremamente necessários e, os conhecimentos relacionados às discussões raciais, por exemplo, são urgências educacionais e sociais para o combate ao racismo.

O Curso Normal não me ofereceu formação antirracista ou pelo menos alguma discussão acerca da temática, mas foi através dele que conheci o funcionamento dos sistemas de ensino, algumas importantes legislações como a Constituição e a LDBEN e alguns debates sobre desigualdades sociais. Foi por meio do estágio dessa formação que tive meus primeiros contatos pedagógicos com a sala de aula, com algumas teorias educacionais as quais me identifiquei até hoje. Uma delas: a Educação libertadora de Paulo Freire.

Concluí a formação de professores em 2008. No ano de 2009, iniciava no meu primeiro emprego público como professora sem ter ouvido sobre as discussões das relações raciais, o que me levou a não me atentar a importância dessas discussões na minha prática profissional. A escola, uma instituição estatal que fizera parte da minha formação, mais uma vez silenciava e perpetuava racismo por meio do currículo escolar.

2.4. UNIVERSIDADE E O ACESSO TARDIO AO DEBATE RACIAL: ESCRAVIDÃO, PÓS-ABOLIÇÃO E CONSCIÊNCIA RACIAL.

“A comida começou a apodrecer por todo chão do navio, por que muitos e eu também, já não tínhamos mais apetite, e ao cheiro dela se juntava o cheiro de xixi, de merda, de sangue, de vômito, de pus”.

(Ana Maria Gonçalves)

Inicio este item com um trecho de um dos livros mais difíceis que já li na vida, como indicação de leitura da minha orientadora nesta pesquisa. A obra é “Um defeito de cor” de Ana Maria Gonçalves. Pude rememorar alguns acontecimentos na Graduação de Licenciatura em História quando estudei sobre diáspora negra e escravidão, lembrei-me da sensação de quando visitei o Valongo¹⁶ pela primeira vez. O navio negreiro é, sem dúvidas, uma das tragédias mais cruéis da modernidade.

Embora já estivesse decidida a cursar pedagogia devido às classes de Alfabetização em que atuava, optei pelo curso de História primeiro por conta das minhas dificuldades de entendimento para discussões políticas, históricas, debates eleitorais, curiosidade e afinidades com a área de História da Educação, que levaram a Pedagogia para a posterioridade.

Quero ressaltar que não houve pausa na minha carreira docente, continuei professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e também estudante do curso de Licenciatura em História; foi uma boa oportunidade para a minha formação. Aprendi, reaprendi e pude, ao longo do curso, compreender melhor a trajetória da História do Brasil e do Mundo, a formação do povo brasileiro e compreender alguns processos históricos, principalmente aqueles em que Paulo Freire denunciava: a opressão das classes populares.

Cursei História na UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) e foi através da Universidade Pública que tive acesso a alguns debates sociais. Tratarei aqui, especificamente, da temática das relações raciais. O currículo oferecido pelo curso de Licenciatura em História traz uma formação mais ampla acerca da temática das relações raciais, longe de ser o ideal, mas no meu caso, foi a minha primeira oportunidade de estudar,

¹⁶O Valongo é um antigo cais na região portuária do município do Rio de Janeiro. Na época da escravidão, desembarcaram dos navios negreiros cerca de 4 milhões de africanos para serem escravizados no Brasil. Atualmente, é reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Histórico da Humanidade.

refletir e buscar mais informações e conhecimentos do tema. É possível visualizar as disciplinas que integravam o curso no anexo II.

O curso é reconhecido pela Portaria nº 512 de 02/10/2013, totaliza 3200 horas e é dividido em 5 linhas: 1. Teoria e metodologia, 2. História e Ciências Sociais, 3. História e Sociedade, 4. Região e Patrimônio, 5. Educação. No que se refere às discussões das relações raciais, o curso ofereceu a temática nas linhas 2, 3 e 5. Em História e Sociologia foi abordado o debate acerca das políticas afirmativas para a população negra.

Sobre História da África foi discutido o combate aos mitos e preconceitos; a África Negra; o tráfico de negros escravizados no atlântico; Colonialismo e descolonização da África. Em História da América, vimos questões ligadas à América Latina, mas a maior parte concentrou-se nos estudos dos Estados Unidos. Em História do Brasil, discutiu-se a chegada dos portugueses e os impactos da colonização como a invasão de terras, o massacre indígena e da população africana. Em Tópicos em História da Escravidão, discutiu-se tudo sobre escravidão, especialmente a exploração do povo negro na modernidade. Na linha 5, Fundamentos da Educação, tratou-se de abordagens como cultura e cotidiano escolar; diversidade cultural; multiculturalismo; a escola como dispositivo de inclusão e exclusão; a discussão das relações étnico-raciais e de gênero.

Descobri na Universidade uma História que não havia sido contada nas escolas pelas quais passei na Educação Básica. Uma nova História do Brasil, uma nova América Latina, uma nova África. E quanto mais eu redescobria, mais eu levava essa “nova” história para os meus alunos, o que gerava conflito na escola em que lecionava, porque para a maioria dos profissionais era um absurdo eu perder tempo falando de história para crianças tão pequenas, que o meu papel ali era apenas alfabetizá-las.

Na Figura 3, apresento o registro da primeira atividade, de cunho histórico com a mudança do termo “descobrimento” para “chegada”, construída com o Ciclo de Alfabetização (crianças de 6 e 7 anos):

Figura 3– Atividade sobre a chegada dos portugueses



Fonte: Autora (2021).

Essa atividade foi desenvolvida com as crianças acerca da História do Brasil. Utilizei relatos orais, vídeos curtos, desenhos e outros recursos para o seu desenvolvimento. Meu objetivo principal era a reflexão acerca da substituição do termo “descobrimto do Brasil” para “chegada dos Portugueses no Brasil” e a exploração sofrida neste processo.

A Universidade me permitiu uma formação mais crítica para a docência. Além do ensino, as discussões presentes no campus sobre racismo e políticas afirmativas foram fundamentais para o início da minha compreensão das questões raciais. Finalmente, tinha entendido - ou pelo menos pensava que tinha - o significado de racismo e toda sua estrutura hierarquizante colonial e eurocentrada. Era mais profundo do que eu pensava que fosse, possivelmente porque sou uma mulher branca e não é uma questão cotidiana vivida por mim, além do fato de que nós, brasileiros, somos educados institucionalmente para sermos racistas, isto é, acontece de maneira natural a normatizada.

O curso de História me fez perceber que, no ensino básico, a História do Brasil me fora contada da perspectiva eurocêntrica, usada como tecnologia de poder para manutenção do racismo. Como afirmado por Adichie (2019, p.22): “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”.

Mesmo com os conhecimentos adquiridos na Universidade, a discussão sobre branquitude não foi contemplada. O assunto continuou silenciado. Acredito que as instituições, mesmo as de pesquisa, limitam-se nas discussões, pois se forem em frente, terão que questionar seu próprio comportamento e, conseqüentemente, abrir mão de muitos privilégios da hegemonia. Depois que concluí a graduação em História, segui para o curso de Pedagogia, pois acreditava que essa formação me ajudaria com as séries iniciais nas questões de alfabetização e letramento. Vale ressaltar, que para esta pesquisa, tratarei apenas da temática das discussões raciais e afins.

Lembro-me que não tive muitas dificuldades no curso de Pedagogia. Muitos assuntos e disciplinas já tinham passado por mim por meio das formações anteriores. Formei-me pedagoga pela Centro Universitário Internacional (UNINTER) Portaria n.º 913 de 27/12/2018 publicada no D .O.U. de 28/12/2018, de acordo com a Resolução CNE/CP n.º 1 de 15/05/2006). A carga horária do curso compreendeu 3360 horas e apenas duas disciplinas contemplaram as discussões raciais: Estudos das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Diversidade Cultural, totalizando 80 horas. Conforme grade curricular apresentada no anexo III.

Sabe-se que, de acordo com a Resolução CNE/CP n.º 1 de 15/05/2006 que estabelece as diretrizes e regulamentações do curso de Licenciatura em Pedagogia, o pedagogo pode atuar na docência em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos do Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, como coordenação pedagógica, orientação educacional e gestão escolar.

Entendo que a profissão é de extrema relevância para o funcionamento produtivo e ético da escola, entretanto, há um impasse no que se refere aos debates sobre racismo na formação, pois o curso oferece poucas possibilidades de aprendizado na temática, dificultando a atuação do profissional no combate dessa desigualdade.

Em ambas as faculdades, meu trabalhos de conclusão de curso (TCC) foram referentes a Paulo Freire, pois a educação popular era a minha esperança de possibilidade de uma

educação pública de qualidade. O título do TCC do curso de Licenciatura em História foi “Governo João Goulart: Paulo Freire e o Programa Nacional de Alfabetização (1961 – 1964)” e do curso de licenciatura em pedagogia: “A interrupção do método Paulo Freire pelo Regime Militar no Brasil (1964)”.

Foi por meio das leituras sobre Paulo Freire e seus trabalhos desenvolvidos nos tempos em que estive em exílio que pude ampliar meu repertório sobre África. Trabalhos como “Cartas a Guiné-Bissau” e “África ensinando a gente” despertaram ainda mais a minha curiosidade acerca das desigualdades raciais e sociais brasileiras. Além disso, os debates acerca do dia da Consciência Negra também fizeram parte da minha trajetória.

Realizei algumas pós-graduações após a conclusão da 2ª licenciatura. Devido a minha carga horária de trabalho, com duas matrículas em cidades diferentes e longe de casa, optei por cursos de especialização em regime semipresencial. O primeiro que escolhi foi a pós-graduação em Alfabetização e Letramento pelas dificuldades no processo de aquisição da escrita e da leitura dos meus alunos. Como atuava em turmas e projetos de Alfabetização, decidi por me especializar na área. Algum tempo após o curso, tive acesso a estudos acerca do letramento racial, do racismo linguístico e de letramentos plurais que discutem as relações raciais e o racismo, formações que não me foram oferecidas no decorrer do curso.

A fim de poder melhor ajudar na aprendizagem dos meus alunos, optei por fazer a Neuropsicopedagogia em seguida, que foi uma especialização voltada a distúrbios e os processos de aprendizagem. Até esse momento de formação, estava trabalhando na Rede Pública de duas cidades do interior do Estado do Rio de Janeiro, Porto Real e Volta Redonda. Em 2017, entro para o município do Rio de Janeiro como regente de turma na comunidade Manguinhos, momento que, para mim, foi determinante para estar realizando esta pesquisa.

Quero ressaltar que, durante minha carreira, as redes de ensino em que atuei ofereceram diversos cursos, seminários, palestras, congressos e afins sobre alfabetização, letramento e alfabetização matemática, mas nenhuma delas me ofereceu formação para as relações étnico-raciais. Sobre raças, eu tive que buscar o conhecimento, pois as instituições municipais em que trabalhei antes do município do Rio de Janeiro sempre silenciaram essa questão. Como regente do Rio, a Escola de Formação Paulo Freire oferecia alguns eventos para a discussão da temática.

Com isto, meu interesse sobre a área aumentou e ingressei na pós-graduação em História e Cultura afrobrasileira, para aperfeiçoamento e melhor entendimento dos processos

raciais, conseqüentemente, havia intenção de melhorar minha prática na sala de aula. O curso dispunha da seguinte grade (Quadro 2):

Quadro 2 – Grade curricular do curso de Pós-graduação História e Cultura Afro-brasileira

Disciplinas	Total de horas
Estudar e aprender a distância	30
Formação docente para a diversidade	60
Novos caminhos para profissionais da educação	75
Metodologia da pesquisa e do trabalho científico	57
Direitos humanos	78
Relações étnicoraciais	50
História da África e da cultura afro-brasileira	54
Africanidades e democracia	54

Fonte: Diploma do curso (Acervo pessoal).

A primeira disciplina do curso “Formação docente para a diversidade”, é organizada da seguinte maneira: 1. A prática docente na diversidade; 2. Níveis de Ensino; 3. Modalidades de Ensino; 4. Educação Profissional; 5. Educação em Tempo Integral; 6. Educação de Jovens e Adultos; 7. Educação Especial; 8. Educação a distância; 9. Educação de campo e indígena; 10. O profissional da Educação como agente de mudança. Observa-se que não há um item específico para discussões sobre os negros ou racismo. Na disciplina de Relações étnico-raciais, a maior parte assuntos abordados são referentes a povos indígenas.

Apenas as duas disciplinas “História da África e da cultura afro-brasileira” e “Africanidades e democracia” apresentaram discussões sobre o negro, como História da África, políticas afirmativas e democracia racial. O meu interesse na área continuou, fiz alguns cursos de aperfeiçoamento acerca da temática das relações étnico-raciais. Dentre eles, dois cursos ampliaram bastante meu repertório nas discussões raciais: Curso Decolonialidade e Educação Afrodiaspórica, realizado pelo Sesc-SP em 2020, e Pedagogia descolonial do trabalho, também em 2020 pelo Colégio Pedro II. Ambos me deram acesso à literatura negra, a personalidades negras e a teoria negra como o “pretuguês” de Lélia Gonzalez, saberes como

a teoria da transição do colonialismo para a colonialidade de **Anibal Quijano (ano)**, a sociologia do negro brasileiro com **Abdias Nascimento (ano)** e outros.

Atuar em Manguinhos foi o que me mostrou o funcionamento de todo o aparato estruturante do racismo, mesmo depois de algumas formações acerca das relações raciais. Posteriormente abordo sobre a práxis pedagógica, mas neste capítulo, dedico-me apenas contextualizar os caminhos da minha formação para esclarecer como nasceu esta necessidade de aprendizado em prol ao combate do racismo.

Em concomitância com esta pesquisa, faço pós-graduação na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) sobre título de “As Áfricas e suas diásporas”, cujas disciplinas e discussões propostas têm sido enriquecedoras para a minha formação, visto que há amplo debate racial e extenso conhecimento atualizado em uma perspectiva não-eurocêntrica em África, sendo integrado pelas disciplinas: Egito Antigo que aborda estudos atuais sobre o Egito negro no Brasil; Gregos, Romanos e Africanos na Antiguidade; A África Mediterrânea Antiga; História das Áfricas; África contemporânea; África revisitada; Cultura Afro-diaspórica; Luiz Gama (1830 – 1882); História e Literatura; Metodologia e Trabalho de Conclusão de Curso.

Portanto, reforço que apenas nos anos de 2020 e 2021, quando ingressei nas últimas especializações e no Mestrado, que tive o primeiro contato com as discussões sobre as responsabilidades da branquitude na manutenção do poder opressor racial, o racismo. Desta forma, a seção a seguir visa ampliar o debate do meu ingresso no Mestrado e dos impactos que teve em minha formação.

2.5 O MESTRADO E A ANÁLISE DO CONCEITO DE MESTIÇAGEM: “VOCÊ É MEIO INDÍGENA, NÃO É?”

“Desvendar o mito da unidade nacional escondido na ideia de que o Brasil é um país mestiço.”

(Kabengele Munanga)

Ingressei nesta pesquisa no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEB) em março de 2020 e escolhi a linha de pesquisa “Diferença na escola”, da Prof^a Dr^a Jonê Carla Baião, a fim de realizar um trabalho sobre as relações étnico-raciais, visando o aperfeiçoamento na área para ter uma melhor atuação docente. Cheguei ao processo

de seleção com um pré-projeto de proposta antirracista para a Educação e Ensino em Manguinhos, comunidade da Zona Norte do Rio, onde leciono atualmente.

Quando iniciei a pesquisa, minha orientadora identificou algumas questões problemáticas, que confesso ocorrerem até hoje, uma das que mais me marcou foi que, sempre gentil, ela conseguiu por meio de explicações, debates e leituras fazer com que eu entendesse que eu não era a branca salvadora dos negros.

Tive apenas uma reunião presencial em fevereiro de 2020. Infelizmente, os atendimentos presenciais foram transferidos para o formato remoto por conta da Pandemia da Covid-19. O curso seguiu *on-line*, e no decorrer de quase dois anos cursei as disciplinas: Alfabetização e Linguagem nos Anos Iniciais, Cotidiano na Educação Básica, Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, Educação e Ensino no Brasil, por uma didática Intercultural, Tecnologias Educacionais, Metodologia, Seminários e Estágio.

Duas dessas disciplinas tiveram muitas abordagens pelos professores em relação às discussões das relações raciais: Alfabetização e Linguagem e Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico. As demais presentes na grade, pouco abordaram estas questões. O diferencial das aulas das disciplinas do Mestrado é que cada grupo de uma turma de quarenta alunos estava em uma temática diferente e isso tornava as aulas enriquecedoras. Mesmo que um tema não fosse abordado inicialmente pelos professores, os alunos os inseriam na aula. Ao longo desta pesquisa, participei de grupos de pesquisa, debates, discussões, palestras, *lives* e afins.

Neste período, uma professora do programa questionou minha autodeclaração em uma das aulas. Ela inclusive sugeriu que eu não era branca e que eu deveria estudar mais sobre o assunto, porque parecia “meio” indígena. Pensei: “como alguém é meio indígena?”, normalmente alunos ficam envergonhados de entrar em debate com professores, principalmente por ser comum possuírem formações excepcionais. Ainda hoje, meus colegas de turma me chamam de “indiazinha” na brincadeira por conta dessa intervenção da professora na minha identificação.

A partir desta experiência, parte a análise mais complexa desta pesquisa: a discussão do mito da miscigenação, que nos dá a justificativa que somos um país de todos iguais, com tratamentos e oportunidades também iguais, afinal somos todos mestiços. Discutir conceitos como a mestiçagem, por exemplo, é uma tarefa complexa, pois é um campo bastante tensionado e cheio de nuances. Mesmo assim, cabe discuti-la, pois é um conceito que

acompanha minha trajetória e traz a reflexão de como a branquitude age de maneira implícita para a manutenção do racismo.

Me autodeclaro branca, identificação esta que veio ao longo dos estudos sobre raça e mestiçagem e, mesmo assim, pessoas com mais “branquitude” que eu a questionam. Sobre brancura, Alves (2013) afirma que “é encarada como um ideal ético, educacional, estético e econômico a ser alcançado pelos sujeitos, idealização construída com base na depreciação de outros grupos raciais, notadamente o negro” (p.31).

Neste sentido, minha autodeclaração é questionada por marcas fenotípicas e mestiçagens “indisfarçáveis”, como diz Kabengele Munanga (2019). A trajetória dos conceitos da mestiçagem e sua abordagem são usadas para reforçar as relações de poder. Se tivesse um conceito exclusivamente biológico, falaríamos de todas as populações mestiças desde o início da vida humana, mas não é isso que acontece.

A mestiçagem só é apontada quando você tem traços fenotípicos das raças consideradas inferiores, ou seja, o conceito de mestiçagem está carregado de ideologia. Uma vez que, uma pessoa de pele retinta que possua traços “brancóides”, como cabelo liso, nariz e boca mais finos ou mesmo olhos claros, ela não tem a sua negritude socialmente questionada. Conforme afirmado por Munanga (2019):

Se toda e qualquer mestiçagem é um processo pelo qual um fluxo gênico aproxima duas populações, pode-se constatar que estudos clássicos só trataram de alguns casos no conjunto dos fluxos que se estabeleceram de uma população à outra e excluam implicitamente outros casos. Ou seja, houve uma grande tendência em utilizar o termo apenas quando a visibilidade imediata da diferença fenotípica entre duas populações provocava a percepção de uma distância biológica a atravessar (p.24).

Eu tenho características fenotípicas daquilo que denominamos a “morena” brasileira. Obviamente, eu sou mestiça, assim como toda a população brasileira, entretanto não podemos confundir o conceito de mestiço com o conceito de pardo. Atualmente, pretos e pardos no Brasil classificam-se como negros. Pardos são os indivíduos negros de pele clara, mas com a maior parte de suas características fenotípicas sendo negroides. Sabe-se que a mestiçagem se dá pela mistura de grupos com características fenotípicas diferentes. No caso do Brasil, a mestiçagem em grande escala ocorreu entre brancos, negros e indígenas.

A partir do século XIX, as definições biológicas que definiam raça deixaram de fazer sentido. Em primeiro lugar, teríamos que classificar a raça “humana”. Em segundo, que raça é uma construção social, de sentido ideológico, criada pelo homem branco para submeter populações de cor como inferiores.

A mestiçagem se dá pela mistura de características raciais. Em nosso país, não importa o quão mestiço você é, o que vai te racializar são suas marcas fenotípicas, isto é, as características físicas aparentes. No meu caso, sou inegavelmente mestiça, porém com mais características “brancóides” dentro do cenário geopolítico brasileiro, portanto, sou uma mulher que possui a pele “morena” e que não é lida como negra e sim como branca.

Segundo a tese de doutorado de Lia Vainer Shucman sou o que ela chama de “branco encardido”. No Brasil, as raças são definidas por quantidade de brancura. Portanto, “podemos perceber também que o cabelo, os tons de pele branca e os traços do rosto são os marcadores que apontam a falta ou a presença desta origem” (SHUCMAN, 2012, p.84)

Tive muitas discussões e leituras sobre colorismo e miscigenação nesses últimos anos. Atualmente, compreendo os conceitos de identidade e identificação raciais pela caracterização de fenótipos. Hoje, declaro a minha raça sem insegurança, mesmo quando questionada pela quantidade de brancura que possuo.

Ao longo desse percurso de definir minha identificação, passei por vários conflitos, pois antes das discussões raciais, entendia que pardo era a definição de qualquer pessoa com esse tom de pele moreno. Então, obviamente, me entendia como parda, porque eu era “morena”. Cabe destacar, que na época não compreendia que uma pessoa parda era negra, entendia que existiam 4 raças: branco, pardo, negro e indígena. Sendo assim, ressalto que apesar de me declarar parda em uma fase da vida, nunca me considerei negra.

Quando iniciei os estudos das relações raciais, entendi que a raça está, não somente ligada às características biológicas, mas que se trata de uma construção social determinada pelo fenótipo de cada indivíduo. Então, pude perceber que eu não trazia características fenotípicas suficientes que me marcavam racialmente negra, pois eu não sofria a opressão imposta por essa população. O racismo à brasileira, diferente do norte-americano, define a raça de acordo com as características físicas do indivíduo. No caso americano, por exemplo, basta ser afrodescendente para ser considerado negro, explicado pela teoria social da “gota de sangue” desenvolvida no século XX. Munanga (2017) afirma que:

A dificuldade está justamente nas peculiaridades do racismo à brasileira, que o diferenciam de outras formas de manifestações discriminatórias na história da humanidade, como o regime nazista, as leis de Jim Crow no sul dos Estados Unidos e o apartheid na África do Sul, apenas para citar as mais conhecidas. Nesses modelos, o racismo foi explícito, institucionalizado e oficializado pelas leis daqueles países. Na Alemanha nazista e no regime do apartheid, praticou-se um racismo do Estado. No Brasil, ao contrário, o racismo é implícito, de fato, e nunca institucionalizado ou oficializado com base em princípios racialistas de pureza de sangue, de superioridade ou de inferioridade raciais. Por causa da ausência de leis segregacionistas, os brasileiros não se consideram racistas quando se comparam aos

norte-americanos, sul-africanos e aos alemães nazistas. Em outros termos, os brasileiros se olham nos espelhos desses países e se percebem sem nenhuma mácula, em vez de fitarem o próprio espelho. Assim, ecoa dentro de muitos compatriotas uma voz muito forte que grita: “Não somos racistas, os racistas são os outros!” Essa voz forte e poderosa é o que chamo de inércia do mito de democracia racial brasileira. Como todos os mitos, funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Daí a dificuldade para arrancar do brasileiro uma confissão de que também seja racista (p. 37-38).

É evidente que a discussão não é tão simples e objetiva, porque há conflitos de colorismo dentro do próprio Movimento Negro entre os negros de pele clara e os retintos, pois sabemos que quanto mais características fenotípicas negras o indivíduo possui, mais opressão e violência racial ele vai sofrer.

Munanga (2019) ainda afirma que se temos uma unidade identitária racial mestiça, a luta contra as desigualdades raciais não acontece. E é a partir dessa ótica que vem a reflexão de quais são os privilégios que possuo por ter as características fenotípicas que carrego. Seria maravilhoso viver em uma sociedade sem preconceito e sem marcações violentas, mas a realidade dista do ideal. Quando olhamos para a nossa bolha social (micro) talvez a vida nos pareça ser difícil, principalmente para pessoas que, como eu, vieram de famílias humildes e pobres. Neste sentido:

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso (BENTO, 2002, p.28).

O fato é que, ao olhar e analisar o cenário brasileiro, conseguimos ver que a desigualdade que cerca os negros é muito mais cruel que a que atinge os brancos pobres. Por exemplo, eu não tenho a minha vida ameaçada todos os dias por ser pobre, mas pessoas negras têm, não importa onde morem. Durante a minha vida foi assim, minha mãe não teve dificuldade de comprar cosméticos apropriados para meu tipo de pele ou cabelo, mas mães de crianças negras tiveram.

Penso que combater o racismo é reconhecer e abrir mão de privilégios. Obviamente, brancos que moram no Leblon possuem mais, mas se não começarmos esse movimento de discussão dos privilégios, mesmo não sendo ricos ou branquíssimos, não caminharemos rumo ao antirracismo. A responsabilidade de combate ao racismo é do branco, seja ele pobre ou

rico, porque fomos nós que o criamos e somos nós que fazemos a manutenção desse sistema opressor.

Sabe-se que, historicamente, nos tempos do Brasil Colônia/Império a escravidão assolou a população negra. Mais tarde, a política do embranquecimento instaurada no nosso país nos primeiros anos de república velha com a vinda dos imigrantes continuou o processo de extermínio e inferiorização da população negra. A mestiçagem que acontecera no nosso país fora mudando o cenário, oportunizando privilégios para a população mestiça branca brasileira. Os brancos pobres tinham a condição de vida ideal? Longe disso, mas a população negra sempre sofrera a opressão mais violenta.

Acredito ser tamanha a necessidade de refletir acerca dessas vantagens adquiridas por meio das características físicas que possuímos. Acredito também que a Educação é um meio de transformação social e, não só pela responsabilidade de ter esses privilégios, mas pela responsabilidade de ser uma educadora. E se a branquitude (pobre, da classe média ou rica) não considera esses aspectos e vantagens, o racismo perpetuará embasado no conceito de meritocracia.

Por isso, ainda, nessa tentativa de explicar para os “branquíssimos” (SHUCMAN, 2012), porque são eles que, geralmente, questionam a minha identidade de branca, apresento o conceito de “mestiço brancóide”:

O que importa para as conclusões sociológicas, disse Viana, não é tanto determinar o tipo puro (genótipo), mas sim o tipo aparente (o fenótipo). Com efeito, têm-se duas espécies de branco: o branco puro (genótipo) e o branco aparente (fenótipo), isto é, o mestiço brancóide (MUNANGA, 2019, p.79).

A importância de discutir a mestiçagem no Brasil no combate ao racismo se dá quando muitos não compreendem que “raça no sentido biológico não existe” (SHUCMAN, 2012) e usam a questão da mestiçagem como manutenção dos privilégios. A famosa frase: “Não tem branco no Brasil! Aqui todo mundo é mestiço, misturado, é igual” o que reforça ainda mais o mito da democracia racial em nosso país. Almeida (2016) explica que:

Durante muitos anos, a imagem de paraíso racial com a qual a sociedade brasileira costumava representar-se esteve inscrita no imaginário social, apesar de todas as críticas recebidas. Ouso afirmar que a ideia de que somos um povo mestiço, misturado, aberto aos contatos interraciais e pluriétnicos povoa o imaginário da maioria dos/as brasileiros/as ainda hoje (p.19).

Por sermos um país mestiço, há colorismo em ambas as raças: a branca e a negra. No entanto, apenas uma delas sofre a opressão em massa, a negra, e é por isso que, nós que possuímos, majoritariamente, características fenotípicas brancóides, precisamos reconhecer as vantagens da população branca e as desvantagens da população negra como um início de percurso para o antirracismo.

Liv Sovik (2009), em “Aqui ninguém é branco”, explicita que essa afirmação é totalmente falsa, pois há brancos no Brasil sim e uma branquitude violenta que perpetua racismo. Relaciono esse título à minha experiência pessoal e profissional à medida que nas minhas tentativas de intervenções contra o racismo na escola, na maioria das vezes, eu sempre fui vetada com o discurso de que “somos todos iguais, somos todos brasileiros”. Muitos apontam minha mestiçagem como justificativa para a democracia racial.

O racismo está tão presente no imaginário social, que tendemos a racializar apenas o negro. Shucman (2012) afirma que é como se houvesse colorismo apenas dentro da categoria racial negra, mas na branca não. Há vários tons de pele que categorizam a raça negra, mas na branca não. Branco é branco e ponto. Se tiver um pouco a mais de cor, não pode ser branco e sabemos que não é assim que acontece no Brasil. Da mesma maneira que há colorismo na racialização do negro, há colorismo na racialização do branco.

Como supracitado, eu me autodeclaro branca, sendo evidentemente “mestiça”. Tenho características que não me marcam racialmente negra, não sofro racismo, não sofro violência por simplesmente existir, não sou perseguida em loja ou tantas outras coisas que acontecem com a população negra no Brasil. Além disso, a mestiçagem é uma mera desculpa para os brancos “morenos”, ou brancos que possuem pessoas negras na família, burlarem o sistema de cotas, política afirmativa criada para a tentativa de equiparação social entre brancos e negros, visto que, historicamente, brancos sempre possuíram vantagens na sociedade brasileira. Nogueira defende que “a concepção de branco e não-branco, varie, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região” (NOGUEIRA, 1979, p.80).

Discutir a mestiçagem não é uma tarefa fácil devido aos fatores problematizadores como o colorismo ou o processo de embranquecimento, porém extremamente necessária para o combate de mitos como a democracia racial e a miscigenação que são mecanismos de manutenção do racismo. Costa (2020) afirma que:

A narrativa sobre um mito de democracia racial, construída na década de 1930, embora demasiadamente combatida e academicamente já desconstruída, traz, ainda hoje, uma ambiguidade fixada em uma leitura sobre a mestiçagem, produzindo dissimulações no entendimento da ideia de raça (p.105).

A democracia racial foi uma ideia constituída no Brasil nas primeiras décadas da República de que se havia igualdade racial, isto é, havia harmonia e igualdade de oportunidade e tratamento entre as raças e cor. Munanga (2017) defende que “afirmar que somos um povo mestiço - ou seja, nem branco, nem negro e nem índio -, uma nova “raça” brasileira, uma raça mestiça. Quem vai discriminar quem, se somos todos mestiços?” (p. 38).

O argumento que mantém o mito da democracia racial de que existe uma igualdade devido à mestiçagem brasileira caiu quando explicou-se que raça tem uma construção social e ideológica e não biológica, isto é, no Brasil, o indivíduo é caracterizado racialmente de acordo com suas características fenotípicas e não por descendência.

3. REFLEXÕES SOBRE PRÁXIS PEDAGÓGICA

Este estudo é fruto daquilo que me move como cidadã e educadora brasileira: respostas às indagações e dificuldades cotidianas que aparecem durante a minha experiência na sala de aula e neste país, no caso deste trabalho, o racismo institucional, especificamente aquele ocorrido nos espaços da/na escola.

Narrar as experiências pedagógicas passadas significa dar-me uma oportunidade de analisá-las e revivê-las a fim de interferir na realidade. A sala de aula é um universo de possibilidades, um lugar plural, onde nós professores ensinamos e aprendemos todos os dias. Conforme Souza (2007):

O trabalho, centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, adota, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir da própria história (p.14).

Os caminhos percorridos por mim até hoje, no que se refere à formação docente, abrangem as experiências formais com as instituições formadoras de professores e pelo meu percurso profissional na sala de aula, que constituíram os saberes docentes que possuo.

É no chão da escola, nos processos de aprendizagem e diálogos com nossos alunos e pares, que surgem as indagações, as provocações e os problemas do ensino. É no cotidiano da escola, no dia-a-dia da sala de aula, que temos contato com as lacunas educacionais e aprendemos a lidar com elas. Lidamos de diversas formas, por meio dos conhecimentos adquiridos na profissão, buscando formações, entre outras coisas. Segundo Souza (2007) na pesquisa, as narrativas servem para o processo investigativo como a análise de experiências e processos históricos, e, também como formação. Assim, o professor, ao investigar suas próprias experiências entra numa espécie de autoformação. Segundo Nóvoa:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Mas afinal, que *saberes* docentes são esses? Tardif (2014) afirma que o professor adquire esses saberes de diferentes formas e em diferentes contextos, tratam-se de saberes plurais, heterogêneos e temporais. Ele os define como “um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36).

Tardif (2014) ainda faz uma crítica ao que ele chama de “formadores universitários”, que são os professores das universidades, que formam os “professores de profissão”, referindo-se aos professores da Educação Básica. Para o autor, o professor do Ensino básico não deve ser apenas objeto de estudo dos formadores universitários, mas sim parceiro e/ou autor das pesquisas em Ensino.

O problema, no meu ponto de vista, é o distanciamento entre o professor do ensino básico e a academia, devido à falta de condições mínimas de trabalho impostas pelo sistema como, por exemplo, longas jornadas de trabalho, baixo salário, salas de aula com quantitativo de alunos excessivo, entre outras. Nesse sentido, Demo afirma que:

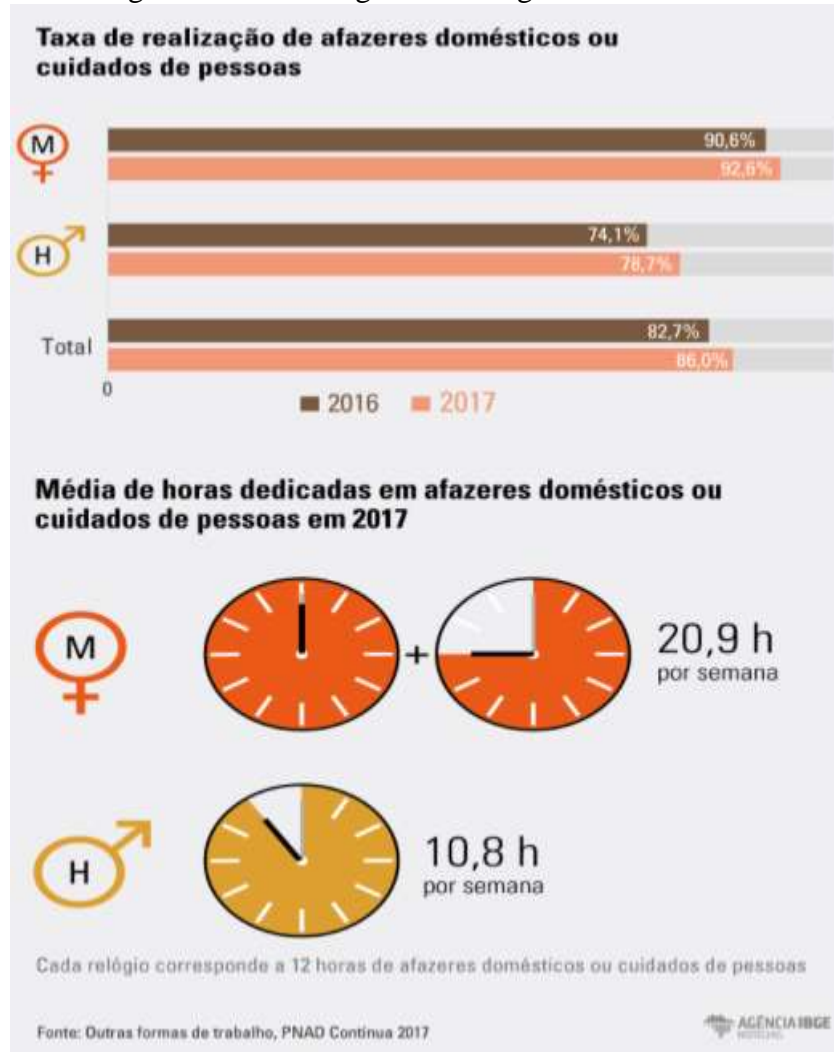
O professor, vítima de todas as mazelas do sistema, desde a precariedade na formação original, a dificuldade de capacitação permanente adequada, até a desvalorização profissional extrema, em particular na educação básica (DEMO, 2012, p.2).

Sobre essa questão, cabe lembrar aspectos acerca da minha experiência enquanto professora do ensino básico. Iniciei minha carreira na docência pública assim que concluí o Curso Normal. Ingressei como estudante na primeira graduação simultaneamente à minha primeira atuação como professora no ensino básico. Trabalhava numa cidade vizinha a que residia. Acordava às 5 horas da manhã, pegava o ônibus às 6 horas. Lecionava no período de 7 horas até às 18 horas. Minhas aulas na faculdade iniciavam às 18 horas, mas eu só conseguia chegar às 19 horas. Chegava à casa por volta da meia-noite. Neste cenário, manter os estudos não fora tarefa fácil, mas consegui concluir. Na época, em 2010, tinha 21 anos, era solteira, sem filhos e morava com meus pais, fatores que me ajudaram nesta trajetória.

Casei-me com 25 anos e mudei de Barra Mansa para a cidade do Rio de Janeiro. A jornada de trabalho foi intensificada, pois meu local de trabalho ficava há cerca de duas horas de casa, além disto, conciliava a jornada com as responsabilidades domésticas acentuadas, logo, manter a rotina de estudos ficou cada vez mais difícil. Sabe-se que mulheres possuem aquilo que denominamos de jornada “dupla”: trabalham “fora” e trabalham em “casa”. A mulher alcançou ocupações profissionais no mercado, mas continuou com a maior parte dos serviços domésticos e cuidados com membros da família. Segundo o IBGE (2017), as

mulheres trabalham 20,9 horas semanais em afazeres domésticos, já os homens, cerca da metade, 10,8 horas (Figura 4).

Figura 4 – Infográfico sobre desigualdade de gênero nos afazeres domésticos



Fonte: Ecodebate¹⁷

Nesse período, trabalhava aproximadamente 45 horas semanais na escola, com mais 4 horas de deslocamento, incluindo ida e volta, somados aos afazeres domésticos diários e ao tempo dedicado aos estudos e à família. Devido a esta rotina, ingressar na pós-graduação *stricto sensu* tornou-se uma realidade distante, pois as aulas dos cursos de mestrado eram realizadas no mesmo período em que eu trabalhava.

¹⁷ Ecodebate disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2018/04/19/mulheres-dedicam-o-dobro-de-horas-que-os-homens-em-cuidar-de-pessoas-e-afazeres-domesticos/> Acesso em 27 out. 2021.

Em 2017, ingressei como regente das séries iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária semanal de 40 horas, no município do Rio de Janeiro, em uma escola próxima a minha casa. Isto facilitou minha rotina, mas sempre que eu fazia uma busca das oportunidades oferecidas de cursos de Mestrado, frustrava-me prontamente, pois as aulas das disciplinas e reuniões de pesquisa continuavam nos horários em que eu estaria em sala de aula.

Assim que o período do meu estágio probatório terminou, comecei a me organizar financeiramente para planejar os descontos nos meus vencimentos pelas minhas possíveis “saídas” mais cedo da escola a fim de realizar as disciplinas do Mestrado, pois o município não cumpre o determinado por lei de 1/3 das 40 horas semanais serem destinadas para planejamento, o que me oportunizaria a flexibilização dos horários na escola para realizar o curso.

Pelas minhas inquietações considerei que o Mestrado Profissional em Ensino era o mais adequado para minha formação. Em 2019, encontrei dois processos seletivos: o Mestrado Profissional do Colégio Pedro II e o Mestrado Profissional no Cap-Uerj, ambas as seleções eram compostas por prova escrita, entrevista e prova de língua estrangeira.

Os horários das aulas das disciplinas e das reuniões de pesquisa do Colégio Pedro II eram a partir de 12 horas (meio-dia) e as do Cap-Uerj eram a partir das 14 horas. Meu horário de trabalho na escola compreendia o período de 7:30h às 15:30h, o que não me permitiria estar nas aulas de nenhum dos cursos. Fiz muitos acordos na escola e pedi que colocassem os horários das disciplinas de Educação Física, Arte e Inglês da turma em que lecionava sempre por último para que, assim, eu pudesse sair mais cedo para as aulas sem que meus alunos fossem prejudicados. Ressalta-se que o Mestrado Profissional em Ensino visa à capacitação de professores do Ensino Básico, entretanto, o horário disponibilizado por ambos os cursos, está fora da realidade do professor deste segmento.

Lembro-me que na fase das entrevistas fui bastante questionada pelas duas instituições devido a minha carga de trabalho de 40 horas semanais. No Pedro II, disponibilizaram um termo de compromisso para que eu assinasse firmando o compromisso de ir para as aulas e reuniões do curso. Passei em ambos os processos, mas optei pelo Cap-Uerj, instituição em que estou realizando esta pesquisa, devido à temática e acolhimento da minha atual orientadora. Não posso afirmar que em outra instituição eu teria tratamento diferente do que tive no Cap-Uerj, mas posso garantir que sinto ter sido uma excelente escolha para o que viria acontecer no ano de 2020 com a minha vida.

Minha orientadora é uma mulher negra, Prof^a Dra^a Jonê Carla Baião, desse programa, o PPGEB, na linha Diferença na escola. Fiquei encantada no nosso primeiro contato na entrevista de seleção e, em seguida, no nosso primeiro e último encontro presencial de pesquisa, quando a pandemia da Covid-19 assolou o mundo e culminou em isolamento social, fazendo com que os estudos passassem para o regime remoto.

Jonê sempre demonstrou conhecimento, doçura, gentileza, disponibilidade e muita humanidade. Encerramos o primeiro semestre em julho de 2020 com muitas reuniões e aprendizados. Infelizmente, como já comentado no Capítulo 3, meu marido fora internado dia 11 de agosto com Covid-19 e, em 19 de setembro de 2020, não resistiu e faleceu. Jonê não deixou de falar comigo um só dia durante o período de internação do meu marido e acompanha o meu processo de luto até hoje. Humanidade essa que me permitiu voltar aos estudos, a qualificar em março de 2021 e defender a pesquisa em dezembro de 2021. O “ninguém solta a mão de ninguém” acontecera aqui.

Cursar o mestrado em ensino remoto não foi tarefa fácil, principalmente para mim que não vivenciava o ambiente acadêmico. Adaptar-se à escrita e à leitura acadêmica por aprendizados em aulas *on-line* foi bastante complexo. Nesse sentido, Nogueira, Neres e Brito (2016, p.73) afirmam que “a imaturidade acadêmica, a dificuldade para escrever projetos e dominar a linguagem científica deu lugar a um outro fazer”. A nossa casa se transformou no nosso ambiente de trabalho (a sala de aula), na nossa pesquisa, no consultório de terapia e tantas outras coisas.

Retornei ao trabalho presencial na escola em abril de 2021, mas em condições inseguras devido à crise pandêmica da Covid-19. Mesmo com as devidas medidas sanitárias tomadas como o uso de álcool nas mãos, máscaras de proteção, medição de temperatura, distanciamento social e outras medidas que ajudam na prevenção da doença, a crise pandêmica tem sido mais uma condição que mudou o cotidiano da escola que, agora, encontra-se numa situação de insegurança sanitária, medo e com restrições de afeto.

Mediante a isto, retornar à escola com esta pesquisa em andamento foi, sem dúvidas, uma experiência diferente devido às transformações que ocorreram nos meus “saberes”. Mesmo com a situação atípica da pandemia, retomo a sala de aula como o meu laboratório de experimentação aos aprendizados adquiridos que são constituídos e desconstituídos ao longo do processo. Assim, cheguei ao primeiro dia com diversas atividades e literaturas infantis negras.

Percebi que o entusiasmo pedagógico que encontrei na pesquisa funcionou como uma espécie de fôlego, respiro e esperança. Entretanto, acredito que neste processo de pesquisa profissional em ensino, a universidade deva considerar os saberes do professor. É nessa via que trilharemos um caminho de possibilidades à melhoria da escola pública, tal como afirma Tardif (2014, p.55) “Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar o que é ensino?”

Portanto, conceitos discutidos aqui como “saberes docentes” (TARDIF, 2014) e “narrativas de formação” (SOUZA, 2004) foram fundamentais para a realização desta pesquisa, pois trouxeram a fundamentação e a importância do professor do ensino básico ser um professor-pesquisador e refletir sobre a sua prática pedagógica.

3.1. ATUAÇÃO DOCENTE E A BRANQUITUDE: O CONSTANTE PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA RACIAL

Assim que terminei o Curso Normal, passei no meu primeiro emprego público como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Estava feliz, mesmo ciente dos desafios que encontraria no ensino público. Minha família acreditava que o magistério era a profissão perfeita para a mulher. Almeida (1998) analisa a feminilização do magistério primário referindo-se à expansão da mão-de-obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais à frequência da Escola Normal e aos traços culturais que favorecem a ocupação do magistério pelas mulheres. Então, eu estava ali, alcançando aquilo que meus pais almejavam para mim: ser professora e servidora pública.

Eu tinha familiaridade com a escola pública, pois frequentei-a durante a minha formação no ensino básico (Ensino Fundamental e Médio). No Curso Normal fiz estágios em creches, escolas e centros educacionais especializados, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes). Além disso, cresci em uma casa de professoras alfabetizadoras. Quando criança, ajudei minhas tias, professoras, com atividades manuais e demandas da escola. Na adolescência, já no Curso Normal, minhas tias me levavam para ajudar na escola em que lecionavam. Devido à proximidade da nossa casa, a Escola Municipal Washington Luiz, localizada na cidade de Barra Mansa. Nela, fiz todo o Ensino Fundamental e retornei tempo depois como estagiária do Curso Normal. Souza (2004) afirma que o estágio

supervisionado funciona como “espaço de observação, coparticipação e regência” (Souza, 2004, p.31).

Meu primeiro emprego como professora regente foi na rede municipal da cidade de Porto Real, sul do estado do Rio de Janeiro. Lecionei em turmas regulares de alfabetização e também em turmas multiseriadas de Jovens e Adultos. Acredito que, com a prática da sala de aula e com as formações continuadas em letramento, fui adquirindo certa habilidade para mediar o processo de alfabetização. A rede me designava para alguns projetos de Alfabetização em praticamente todas as faixas etárias e diferentes séries. Atuei com alfabetização, em turmas regulares, em projetos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Trabalhava com alfabetização de crianças no período da tarde e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno, em turma multisseriada de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Com o ingresso à Universidade e acesso às discussões das questões raciais, tive outra perspectiva sobre as escolas em que eu lecionava. Na EJA, tive contato com professores das séries finais e embates no cotidiano escolar mais fervorosos do que com professoras das séries iniciais.

No primeiro segmento, quando a discussão era racismo, as docentes acreditavam, majoritariamente, na democracia racial e meritocracia. Minhas propostas para algumas abordagens sociais eram tidas como não-importantes, não-prioritárias e eu era vista como sonhadora e utopista. Antes do ingresso à graduação, o silêncio das discussões raciais ecoava nos meus primeiros anos de docência, a escola e eu tratávamos o racismo como casos comuns de *bullying*.

Como supracitado, trabalhei em uma cidade no Sul do Estado do Rio de Janeiro, Porto Real. A cidade emancipou-se da cidade de Resende em 1995 e tem população estimada (2020) em 19974 habitantes. Ocupa uma área de aproximadamente 60 mil km². Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possui o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,713, considerado alto, e possui um dos melhores índices de Produto Interno Bruto (PIB) ocupando o 58º no *ranking* brasileiro e com *per capita* de R\$ 203.561,86 (IBGE, 2008). Abriga multinacionais como Peugeot-Citroën, Coca-Cola Femsa, Guardian e CSN Porto Real. No que se refere à Educação municipal, a cidade possui 8 escolas, todas com boa estrutura física e material, turmas com quantidade de alunos aceitável pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 25. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo, observado que o número de alunos por professor, em cada turma, não ultrapasse: I – vinte e cinco alunos na educação infantil e nos quatro anos iniciais do ensino fundamental; II – trinta e cinco alunos nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 1996, art 25).

No que se refere à alfabetização, tínhamos muitos problemas no processo de aquisição da leitura e da escrita nas crianças. Nossos índices eram baixos e as crianças apresentavam dificuldades diversas e não aprendiam a ler. Nessa época (2010 a 2013), participei de algumas capacitações na área de alfabetização e letramento, na tentativa de trazer melhorias para o processo de aprendizagem das crianças, como o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por exemplo. Porto Real era a cidade dos sonhos de qualquer professor da região para se trabalhar. Boa estrutura e, na época, o maior salário do Estado do Rio de Janeiro.

Em 2011, ingressei na rede municipal de Volta Redonda, também como regente das Séries Iniciais. Entretanto as condições eram diferentes. Baixo salário, escassez de recursos materiais, problemas na estrutura física do prédio da escola e turmas lotadas. No entanto os resultados e aprendizagem dos meus alunos em Volta Redonda eram bons. Ambas as escolas eram localizadas em periferias, era regente na mesma turma (1º ano do Ensino Fundamental) e optava pela perspectiva de Educação sócio-histórica, porém, experimentando outras concepções e metodologias, principalmente na ideologia educacional em Paulo Freire, de Educação libertadora.

Lembro-me que a Rede de Volta Redonda tinha um repertório mais amplo, com discussões mais atuais acerca de alfabetização na questão da formação continuada dos professores. Tive acesso a alguns cursos como alfabetização discursiva, alfabetização e letramento, diversidade e outros. Porto Real limitava-se ao método de sentença¹⁸ para a alfabetização. Acredito que esta característica era um diferencial significativo em Volta Redonda. A Figura 5, a seguir, apresenta uma atividade que desenvolvi com as crianças do ciclo de alfabetização (faixa etária de 6 e 7 anos), em 2015.

¹⁸ Trata-se de um método de alfabetização iniciado pela frase, depois análise da palavra e, por último, suas partes menores, as sílabas.

Figura 5 – Atividade sobre o dia da consciência negra



Fonte: A autora (2015)

O objetivo desta atividade foi de quebrar a hegemonia do lápis “cor de pele” que, no geral, era o rosa claro (representando a raça “branca”). Com isso as crianças negras não eram representadas. Percebe-se que os debates que tinha participado até o momento serviram apenas para realizar atividades referentes apenas ao Dia da Consciência Negra, folclorizando a trajetória negra brasileira, assim como o “dia do índio”.

Em Porto Real não era muito diferente. No que se refere às questões raciais, limitava-se a celebrações do dia da consciência negra. Quanto as questões culturais e históricas, Porto Real tinha uma maior resistência às minhas propostas acerca de assuntos relacionados ao preconceito e discriminação de forma geral. Em Volta Redonda eu tinha mais autonomia pedagógica na sala de aula.

Na cidade de Porto Real havia uma comunidade cigana e as crianças dessa comunidade não frequentavam a escola regular, até que um ano, recebemos vários alunos. Recebi um aluno de 13 anos na minha turma de alfabetização, cuja faixa etária média era entre seis e sete anos de idade. Ele era filho do chefe do acampamento, portanto, dentro das relações de poder, tinha prestígio diante das demais crianças. Como esse acampamento já existia há anos, alguns dos meus alunos já estavam acostumados a conviver com as crianças da comunidade cigana. Outros tinham medo.

Esse aluno tinha dentes de ouro e falava muito que só estava ali porque tinha que aprender a ler. Chegou à escola, no que se refere à psicogênese da língua escrita, pré-silábico. Pesquisei e conheci a cultura cigana local para alfabetizar meu aluno, pois naquela altura, acreditava nos conteúdos temas-geradores e na relevância do contexto sócio-histórico para a aprendizagem. As escolas recebiam esses alunos ciganos sem nenhum cuidado, afeto ou diálogo. Muitos alunos, por não se adaptarem e acredito que se sentiam oprimidos, desistiam dos estudos e abandonavam a escola.

Naquela época, conseguia fazer algumas críticas ao sistema, principalmente nessa questão de preconceito e diversidade, de levar em consideração a realidade dos alunos, mas sem um recorte racial ou de gênero. Atualmente leio a cidade de outra forma. A marcação histórica principal feita pela Secretaria Municipal de Educação do município de Porto Real é a da vinda dos imigrantes “italianos”. Lembrando que era uma cidade da região do Vale do Café, cidade-dormitório da família real, que recebeu famílias de colonos italianos, marcada pela escravização de pessoas negras e com histórico de comunidade cigana.

Quem são os alunos das escolas dessa cidade? Os descendentes de italianos? Não. Qual era a História contada para as nossas crianças? A história dos italianos, e pior, de uma maneira que reforça o mito da meritocracia, visto que é contado que eles vieram para o Brasil e enriqueceram devido a muito trabalho, como se a população negra, que foi escravizada, tivesse tido a mesma oportunidade. Hoje eu abordaria o tema de outra forma, principalmente na questão da vinda dos imigrantes como política de embranquecimento da população brasileira. Penso na História silenciada, na História do povo negro e do movimento de impor e perpetuar a cultura italiana naquela cidade por meio do currículo escolar.

Mudei-me para a cidade do Rio de Janeiro em 2013, onde atuei em regime de permuta¹⁹ em uma Escola Municipal no bairro de Guadalupe e também em uma escola particular católica no bairro de São Cristóvão. Quando tive oportunidade, por questões ideológicas e pedagógicas, optei por sair desta escola particular, onde atuei por apenas um ano. As práticas religiosas preconceituosas nessa altura já me incomodavam muito e, ali, eu não tinha como intervir, apenas acatar.

Morar na metrópole me trouxe oportunidades de acesso a eventos culturais acerca das relações étnico-raciais, que enriqueceram meu repertório. Além disso pude perceber fatores da desigualdade racial nos espaços demarcados geograficamente na cidade. Lembro-me que,

¹⁹ Permuta é um contrato realizado através de troca. Nesse caso, foi troca institucional de trabalho do cargo de docente.

ainda no Curso Normal, almejava uma mudança educacional significativa, em um lugar que fizesse a diferença. As discussões acerca das relações raciais, que tive contato na Licenciatura em História, acentuaram minha vontade de fazer algo pela Educação democrática, emancipatória e antirracista.

Em 2017 ingressei na rede municipal do Rio de Janeiro como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com as duas graduações concluídas. Comecei a lecionar numa comunidade na Zona Norte, Manguinhos. Foi nesse momento, que a historiografia acerca da escravização do povo negro, estudadas por mim na graduação em História, fez sentido.

Manguinhos é um complexo de comunidades. No que se refere à questão da história das favelas cariocas, sabe-se que a ocupação e criação da primeira favela carioca, Morro da Providência, aconteceu devido à chegada da coroa portuguesa em 1808 no Brasil, com a desculpa da modernização do Brasil, que expulsou os negros que moravam em cortiços nos centros da cidade. Os negros mais uma vez na história brasileira sendo descartados, foram obrigados a desocupar suas casas e ocupar a comunidade. Além disso, as experiências racistas que presenciei, as estatísticas e relatos de violência oficiais, a fome, a violência e outras desigualdades me confrontaram diretamente, de uma só vez (FAUSTO, 2021).

Antes eu tinha motivos para refletir? Sim, mas tratava o racismo como qualquer outro fator de discriminação. Não que as outras formas de discriminação não sejam importantes, mas o racismo compreende toda nossa estrutura política, de justiça, social e econômica. O racismo não é uma ação discriminatória individual. Trata-se de um mecanismo de opressão criado pela branquitude para oprimir o povo negro.

Lembro-me como se fosse hoje da minha primeira experiência de uma ação policial em Manguinhos, que resultou em tiroteios nas proximidades da escola. Foi uma das experiências mais traumáticas da minha vida. Eu realmente pensei que fosse morrer ali, naquela hora. Algumas crianças choravam e gritavam muito de pânico, mas uma boa parte lidava com naturalidade. Quando terminou, um aluno me perguntou: “você tem medo de tiro, tia?” Provavelmente, porque eu deveria estar com cara de apavorada.

Outras vezes, além dos carros que são apelidados de “caveirão”, vinham os helicópteros-águia, ou seja, tiros vindos de baixo e de cima. Em alguns desses momentos recebia mensagens de algumas mães “A escola vai fechar? Por quê?”. As pessoas circulando, normalmente, nas ruas como se nada estivesse acontecendo. O retrato explícito de como a

sociedade brasileira naturalizou a violência. Nesse caso, especificamente, a violência contra o corpo negro.

Nos dias mais difíceis chegava em casa e pensava: “meus alunos ainda estão lá, eles moram lá, eles vivem lá”. Não é que eu não corra riscos. Mas eu posso sair daquela comunidade e ficar em segurança na minha casa enquanto muitos não têm essa opção e convivem com a violência continuamente. Muitas vezes a escola não funcionou devido a operação policial. Fiquei preocupada. Porém estava no conforto do meu lar e aquelas pessoas residentes dali não tinham outra opção. Eu ficava aflita em casa, perguntando às mães se estava tudo bem com as famílias.

Em 2019, o pai de uma aluna, um homem negro, que era gari na comunidade, perdeu os dedos com as “balas perdidas”, que quase sempre são “encontradas” em corpos negros. No ano passado (2020), o pai de outra aluna, também negro, foi assassinado a caminho do trabalho. Os casos que citei acima deixam claro o conceito de Necropolítica (2018) de Achille Mbembe, que revela a brutalidade estatal contra os corpos negros.

Além dessas questões raciais institucionalizadas de segurança pública, ações racistas estão presentes fora e dentro da escola pública. E não dá mais para ignorar, normalizar ou silenciar nenhuma delas. Dentro dos espaços escolares é o cabelo da menina negra que precisa ser preso para não pegar ou passar piolho, como se o cabelo liso da menina branca fosse isento disso, ou casos de desconfianças explícitas dos meninos negros quando há casos de furtos ou violência na escola.

Diante disto, pode-se perceber que o racismo atinge diretamente os alunos da minha escola e em todos os níveis definidos por Almeida (2019) como racismo individual, institucional e estrutural. A nível individual, porque são marcados pelas características fenotípicas negras, quando forem a um *shopping*, poderão sofrer acusações ou perseguições. A nível institucional por sofrerem ataques policiais ou condenados a penas injustas pelo sistema judiciário brasileiro e ficarem presos em instituições como o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase). E, por último, o estrutural, que coloca o negro na pirâmide socioeconômica no lugar mais prejudicado do sistema.

Hoje, há muitos colegas professores que trabalham comigo nessa escola, nessa comunidade, e afirmam que temos oportunidades iguais e que as políticas afirmativas geram desigualdades. Lembremos a pesquisa da UNESCO por Gonçalves e Ribeiro (2014):

Na década de 1950, a UNESCO financiou uma série de pesquisas sobre nossa experiência interétnica. Pela primeira vez acumulamos conhecimento sobre a temática das relações raciais no país. Entre os pesquisadores brasileiros estão: Costa

Pinto, Thales de Azevedo, Oracy Nogueira, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni e Florestan Fernandes (p.20).

Segundo essas fontes e autores renomados, tivemos a resposta de que não há democracia racial no Brasil. O racismo existe! E essa pauta já não deveria mais ser debate, pois já é constatação, entretanto, no ambiente escolar e no contexto das séries iniciais do ensino fundamental, por meio de observação empírica, percebo que as discussões das relações étnico-raciais é um privilégio de poucos professores. Assim como foi pra mim, um silêncio, durante muito tempo.

Diante das minhas reflexões sobre as questões raciais, vi-me numa situação de formação precária, sozinha e não sabendo lidar diante da crueldade do racismo na escola. Como transformar a sociedade permitindo e compactuando com o racismo? Por isso, dei continuidade aos meus estudos e, hoje, encontrei na presente pesquisa alguns possíveis caminhos para engajar na luta antirracista.

Considerando a minha trajetória de formação narrada nesta pesquisa, chego ao mestrado com algumas discussões acerca das relações raciais, mas foi nesta investigação, com orientação da minha professora/orientadora e trocas com meus pares (colegas e outros professores) que me percebi parte dessa branquitude opressora.

Pude entender o significado de ser branco no Brasil e todas as vantagens explícitas e implícitas que carregamos por conta dessa racialização que nos é posta. Percebi também que eu não podia tratar o racismo apenas como um caso de *bullying* na escola; que eu não podia ficar indignada com professores racistas e achar que eu simplesmente não era racista só porque eu me importava “um pouco”, aliás, atitude bem típica da branquitude. Se importar é ação nula na luta antirracista. Nós, brancos, somos racistas, devido à educação racista que recebemos, e continuamos compactuando com todo esse sistema cotidianamente, de maneira consciente ou não. Shucman traduz a concepção da antropóloga afro-americana France Winddance Twine acerca do letramento racial, isto é, a nossa aprendizagem racista:

O letramento racial funciona pelo exercício de um conjunto de práticas, baseado em alguns fundamentos. O primeiro é o reconhecimento da branquitude: o indivíduo reconhece que a condição de branco lhe confere privilégios. O segundo é o entendimento de que o racismo é um problema atual e não apenas uma herança histórica: o racismo acontece todos os dias, se reproduz cotidianamente e, se o indivíduo não for vigilante, ele acabará contribuindo para essa reprodução e legitimação. É o mesmo que acontece em relação ao machismo. Seja homem ou mulher, se a pessoa não for vigilante, ela acabará contribuindo para a legitimação e reprodução do machismo. O terceiro é o entendimento de que as identidades raciais são aprendidas, elas são resultado do modo como escolhemos viver, agir no mundo, pensar sobre ele. O quarto é tomar posse de uma gramática e de um vocabulário racial (SCHUCMAN, 2018, p.130).

Mas do que se trata essa branquitude? Trata-se de um lugar de vantagem do branco em sociedades estruturadas pelo racismo. A ideia de superioridade racial surgiu na Idade Moderna (1453) no período da colonização como justificativa de inferiorizar os negros a fim de escravizá-los. Branquitude não se refere apenas as características fenotípicas “brancóides” de um indivíduo, para isso, exclusivamente, utilizamos o termo brancura. A branquitude é um lugar de poder, de privilégios, constituído na cultura ocidental, isto é, a cultura branca como, por exemplo, ideal de beleza e padrões estéticos como cabelo liso, pele clara, nariz pequeno e fino, o ideal de civilização e outros ideais que universalizaram a cultura ocidental como a padrão, como a norma, inferiorizando as demais. A branquitude é um lugar ocupado por brancos e, dependendo da localização geográfica, o significado de ser branco pode mudar. Schucman (2012) afirma que: “Nos EUA ser branco está estritamente ligado à origem étnica e genética de cada pessoa; no Brasil está ligado à aparência, ao status e ao fenótipo; na África do Sul fenótipo e origem são importantes demarcadores de brancura.” (p.23).

Portanto, no Brasil, a origem afrodescendente não é um fator significativo e determinante como nos EUA. O indivíduo precisa ter características fenotípicas aparentes para ter sua raça determinada. No Brasil, devido à mestiçagem ocorrida entre brancos, negros e indígenas, para definir o branco, não se pode basear a classificação em características brancas europeias. Além disso, “ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro.” (SOVIK, 2004 p. 366).

A branquitude é um lugar ocupado pelo branco de detenção de privilégios que são produzidos para criar e manter vantagens a esse grupo. Classificam-se como privilégios os materiais e os simbólicos. Os privilégios materiais são aqueles elementos como acesso à Educação de qualidade, saúde, habitação, herança, emprego etc. Os simbólicos são aqueles produzidos na subjetividade como ideal de beleza, inteligência, representações raciais positivas em materiais escolares, não precisar andar com documento de identidade, certeza de assistência jurídica, assistência médica, respeito da polícia ou do sistema de justiça etc.

Segundo Sérgio Adorno:

Brancos e negros cometem crimes violentos em idênticas proporções, mas os réus negros tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial, enfrentam maiores obstáculos de acesso à justiça criminal e revelam maiores dificuldades de usufruir do direito de ampla defesa assegurado pelas normas constitucionais. Em decorrência, tendem a receber um tratamento penal mais rigoroso, representado pela maior probabilidade de serem punidos comparativamente aos réus brancos. Tudo indica,

por conseguinte, que a cor é poderoso instrumento de discriminação na distribuição da justiça (ADORNO, 1995, p.63).

Bento (2002) nos traz o conceito de “pactos narcísicos da branquitude”, que são as alianças feitas pelos brancos para normalizarem e negarem o racismo. A autora afirma que a branquitude trata-se de “um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade” (p.5).

Mediante a isso, percebe-se que o racismo em nosso país é silenciado pelo reforço do discurso de uma democracia racial de “todos somos iguais” e que, quando é apontado, o mecanismo de manutenção do racismo é a resposta “mimimi”. Além disto, é normalizado assim como o fato de no Rio de Janeiro, a maioria das pessoas negras morarem nas favelas e das pessoas brancas morarem fora dela. Quando fui trabalhar em Manguinhos, essas divisões raciais dos espaços sociais foram explicitadas para mim e, além das agressões racistas que presenciava na escola, entendi que o racismo era muito mais amplo.

Na TEDx²⁰ São Paulo Salon, Shucman (2017) utiliza o exemplo de uma foto tirada de cima de um trio elétrico do carnaval de rua de Salvador²¹. As pessoas dividem-se em abadá, que são os ingressos mais caros, e a pipoca, os mais populares. A Figura 6 mostra nitidamente que o abadá é branco e a pipoca é negra. A autora afirma ser “Um apartheid social”.

Figura 6 – Fotografia carnaval de rua da cidade Salvador



Fonte: Geledes (2014)²²

²⁰ Programa de iniciativa para a divulgação de novas ideias. Disponível em: <https://www.ted.com/about/programs-initiatives/tedx-program> Acesso em 27 out 2021.

²¹ Link da palestra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-IywB3dEA> Acesso em 27 out 2021.

²² GELEDES. **6 imagens do Carnaval do Apartheid**. 07 de set. de 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/6-imagens-do-carnaval-do-apartheid/> Acesso em 27 out 2021.

Da mesma forma que estranhamos quando vimos um mendigo branco na rua ou meninos brancos vendendo bala no sinal, não estranhamos quando são pessoas negras, é tudo naturalizado, dentro do normal. Nesse momento da minha trajetória, percebi que, enquanto professora cidadã que faz parte desta branquitude e entende seus mecanismos de opressão, penso na seguinte questão: Como atuar na Educação Básica para contribuir na desconstitucionalização do racismo?

3.2. PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS NA ESCOLA: “TIA, O JOÃO ME CHAMOU DE MACACO”.

Mediante ao meu acesso a essas discussões acerca do silenciamento e naturalização do racismo, comecei a observar o cotidiano da escola com olhar atento a esse recorte. Percebi-me, muitas, vezes naturalizando a violência contra os meus alunos negros como, por exemplo, quando alguma criança negra se machuca na escola e precisa de cuidados. Não dava o mesmo tratamento a ela em comparação a uma criança branca. Hoje, analiso que no meu imaginário social, construído pelo racismo, acreditava que a criança negra era “mais forte”, e, já estava “acostumada” a ser tratada de qualquer maneira. Assim, reproduzia esse comportamento automaticamente.

Diversas vezes tratei o racismo como “brincadeira de mau gosto”. Até chamava atenção, corrigia os alunos, mas sempre de forma branda, não levantando questões importantes ou não demonstrando à criança negra acolhimento necessário. Lembro-me de diversas vezes ter mediado conflito com ocorrências de xingamentos racistas. As crianças se ofendem, mas a nossa postura diante aos ataques é fundamental para a construção da identidade dela, da autoestima.

Não dá mais pra tratar racismo como brincadeira de mau gosto. Intervir no currículo agindo de forma a combater as ações racistas do cotidiano escolar é papel do professor e importante ferramenta para a desconstitucionalização do racismo na sociedade brasileira. Não falar sobre a temática ou tratar de forma branda só reforça os processos discriminatórios.

Certa vez, promovi na escola uma oficina que foi um sucesso, com especialistas em cuidados dos cabelos crespos para meus alunos. Entretanto, na época, fui alertada pela equipe diretiva que haveria proliferação de piolhos porque as meninas negras tinham soltado seus cabelos, enquanto meninas brancas sempre estiveram com seus cabelos soltos. Em outra

ocasião, um grupo visitou a escola com um projeto de Educação descolonizadora recontando a História do Brasil por meio de uma peça teatral incrível. Na peça, tinha o personagem caboclo, figura importante do Candomblé. Muitos professores saíram da sala com a justificativa de que era “macumba”.

Nas reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe quando o assunto são as aprovações e reprovações, o aluno negro quando posto em debate sempre é colocado como aquele que tem mau comportamento, que não merece ser aprovado pelo conselho porque é violento e o branco é visto como o aluno “bonzinho” que merece uma chance. A experiência da criança negra na escola é marcada pelo racismo individual, pois é xingada ou maltratada diretamente pelos colegas e tem essa violência silenciada ou normalizada pelos professores e pelo racismo institucional, pois a escola não tem um currículo que abranja suas questões culturais, de representatividade, identidade e outros. Nessas situações do cotidiano escolar, como a criança negra recebe essa violência? O que fazer, enquanto docente, para intervir nessa estrutura racial impregnada em todos nós e no sistema educacional?

É necessário que essas questões raciais permeiem a prática pedagógica. Deve existir, efetiva, representatividade afro-brasileira, com o intuito de contribuir para uma construção positiva da identidade de crianças negras, bem como, impactar no desenvolvimento do imaginário de crianças brancas acerca da população negra, com vistas a uma educação antirracista.

Embora, para ambos os segmentos, o entendimento possa ser similar – branco é bom-bonito e preto é ruim-feio –, com certeza o sentimento que emerge diante dessa realidade seja diferenciado, pois as brancas sabendo-se brancas e, portanto bonitas, tornam-se mais assertivas enquanto brancas, e podem começar a desenvolver um sentimento de superioridade. E o contrário pode acontecer com as crianças negras (BENTO, 2012, p.103)

Neste sentido, é possível afirmar que ao passo que é dado apenas ao branco a posição de protagonismo no ambiente escolar, cria-se um sentimento de superioridade nas crianças brancas, o que faz com que o racismo institucional fomenta o racismo individual. Assim, se faz necessário que esta lógica racista seja rompida, e que o trabalho pedagógico abarque essas questões, com um compromisso que vá além da “semana da consciência negra”, e seja pautado em uma perspectiva antirracista.

O que tem acontecido com frequência nas escolas, em relação à prática docente, é a execução de materiais antirracistas sem o mínimo de conscientização acerca do debate racial. Isto faz com que continuemos produzindo e reproduzindo mais racismo. Em algumas vezes peguei-me trabalhando com materiais antirracistas, mas reproduzindo falas como esclarecer,

nortear e outras. A desconstrução, além de formação, é a própria militância e, neste contexto, temos o obstáculo do Projeto Escola sem Partido.

Educação antirracista é cíclica, se percebendo racista durante todo o percurso. Além disto, já observei professores trabalhando com livros excepcionais que, por exemplo, trabalham a valorização do cabelo crespo, mas com discursos “seu cabelo é ruim, mas você tem que amá-lo”. Sendo assim, se o professor utilizar um livro com protagonistas negros e realizar atividades que reforcem estereótipos a partir dele, estará reforçando a estrutura racista imposta.

Desse modo, é imprescindível que ocorra a promoção de debates e atividades de autorreflexão com a equipe pedagógica e toda a comunidade escolar. Antes de produzir ou executar materiais antirracistas com os alunos, é fundamental para que não continuemos reproduzindo o racismo, mesmo com a intencionalidade de uma educação antirracista. Segundo bell hooks (2017) “A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (p. 273).

Mesmo com todas as dificuldades que o sistema educacional apresenta, enquanto docentes, precisamos aproveitar as possibilidades para conscientizar a nós mesmos e a nossa comunidade escolar acerca da brutalidade do racismo no Brasil. Para isso, o movimento de militância antirracista deve acontecer no interior da escola por meio de atividades de conscientização, dinâmicas e outras atividades que coloquem professores, outros profissionais da Educação, responsáveis e alunos em constante diálogo.

Pensar na importância da participação de todos na construção de um Projeto Político Pedagógico antirracista, pensar no currículo que temos e naquele que queremos, olhar para os materiais elaborados com esta lente antirracista de fato. Segundo Libâneo (2012), ao planejar o currículo da escola, em conjunto com o currículo formal, deve-se considerar alguns princípios: o currículo precisa ser democrático; o currículo escolar representa o cruzamento de culturas; o currículo é o provimento da cultura escolar aos alunos e a construção de um espaço democrático na organização escolar, que devem incluir a interculturalidade. E por fim, dialogando com a definição de currículo de Libâneo, para que ele seja democrático precisa ser antirracista, segundo Ferraço e Carvalho (2012):

Mesmo quando engajados em projetos curriculares que visam a combater os inúmeros processos de exclusão e/ou de discriminação presentes nas escolas, educadores e alunos continuam produzindo outras tantas formas de discriminação e/ou de exclusão (p.8).

Pensar, refletir e criticar os processos discriminatórios na escola em diálogos pedagógicos é fundamental para uma educação transformadora e antirracista. Vale ressaltar a

importância da postura docente diante da luta antirracista, pois optar por não falar sobre o assunto é assumir um posicionamento racista, mesmo que indiretamente. E como podemos adotar uma postura antirracista no cotidiano escolar? Entender que os manuais e currículos prontos estão cheios de ideologias e ideologias racistas é um bom caminho. Segundo Marino (2018) “é preciso reconhecer a importância de saberes que não se encontram em manuais, diretrizes curriculares e normas oficiais” (p.28).

Na minha percepção, há três problemáticas que cercam a atuação docente no que se refere à Educação Antirracista. A primeira refere-se à preferência de muitos professores pelo silêncio, ou seja, é menos complexo silenciar do que abordar o assunto diante a tantos outros problemas da escola. A segunda refere-se à naturalização do racismo, isto é, a violência acontece tantas vezes que parece algo natural e normal. As pessoas reproduzem sem ao menos perceber. E a terceira refere-se à má formação docente em História da África e cultura afro-brasileira. Nas séries iniciais é comum ouvir de professores a seguinte fala: “é muito difícil falar sobre racismo ou ensinar África para crianças tão pequenas”.

Destaco que essas crianças “tão pequenas” estão dentro do processo de institucionalização do racismo. O que isso quer dizer? Que as crianças aprendem a ser racistas em ações cotidianas e que as crianças negras sofrem com essa violência diariamente. Neste sentido, questiono: Como é possível que as mesmas crianças que são consideradas “pequenas” demais para aprender sobre racismo, já possuem tamanho suficiente para sofrer as consequências desta opressão?

Afinal, qual é o papel do professor diante às situações racistas cotidianas institucionalizadas como xingamentos racistas, silenciamento e naturalização do racismo, currículo eurocentrado, entre outros? Precisamos ser vigilantes o tempo todo em relação a nossa postura frente às situações racistas. Souza (2001) afirma que professores são cúmplices quando naturalizam ofensas racistas e não punem as crianças brancas diante de atitudes racistas. Na situação ‘tia, João me chamou de macaco’, a autora coloca um questionário para a reflexão da prática docente:

O que o professor poderia responder ao garoto? 1. () Pare de chorar, não ligue, bobo! 2. () Não dê importância para isso, somos todos iguais. 3. () Diga que o sangue de todos é da mesma cor! 4. () Esqueça isso, Deus criou todos nós, somos irmãos! 5. () Deixe de besteira e volte para o seu lugar! 6. () Xingue ele também! 7. () Conte-me um pouco mais sobre isso (2001, p.183).

3.3. O SILÊNCIO COMO MECANISMO DE MANUTENÇÃO DO RACISMO: PROJETO CARIOQUINHA SME/RIO

Ainda em tempos atuais, as discussões acerca do racismo, além do desconhecimento sobre a temática, geram desconforto, conflito e polarização no cotidiano escolar. Para nós, professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em contínuo processo de autoformação, a temática das relações étnico-raciais é muito distante. Temos um currículo mínimo direcionado aos conteúdos eurocentrados em Língua Portuguesa e Matemática, portanto, a maioria das formações oferecidas pelas instituições públicas que trabalhamos são voltadas principalmente à alfabetização e ao letramento nestas áreas.

Há, sem dúvidas, refletindo à narrativa da minha formação, uma precariedade na constituição do currículo da formação de professores, mesmo com a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 e com as Diretrizes para a Educação das Relações étnico-raciais. Contudo, essa legislação e as diretrizes nos trouxeram bons avanços no que se refere às discussões de combate ao racismo na escola. Muitos materiais têm sido produzidos com a lente antirracista.

Entretanto tenho observado que, além dos mitos (democracia e miscigenação) que imperarem no discurso docente como se o racismo não fosse algo determinante em nosso país e a típica falácia de que “todo mundo é igual” que nunca sai de cena, algumas práticas docentes têm utilizado os materiais pedagógicos elaborados para discutir as relações étnico-raciais, de maneira racista. Acredito que uma das razões para que isso ocorra, seja o fato de não haver nenhum debate promovido pelas equipes pedagógicas no interior da escola sobre a Educação Antirracista.

Ao longo do meu percurso, enquanto professora do Ensino Fundamental, percebi que o papel que exercia no cotidiano escolar era essencial para o combate e desconstituição do racismo, e que, além de aplicar e produzir materiais para meus alunos, levar a militância antirracista e o debate racial para o cotidiano escolar é fundamental. Entender, de fato, que o antirracismo precisa estar explícito no Projeto Político de uma escola, com a participação efetiva do coletivo de professores, funcionários, alunos e responsáveis, ou seja, toda a comunidade escolar.

Em 2011, quando cursava a Graduação em História e atuava como professora alfabetizadora nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, comecei a ter outro olhar sobre o Currículo Mínimo²³ das minhas turmas e a notar o empobrecimento dos conteúdos relacionados sobre a temática das relações étnico-raciais. Encontrar materiais didáticos que trabalhem conhecimentos como África e a Cultura Afro-brasileira, especificamente falando

sobre História do Brasil/Racismo na infância naquela época, era bastante difícil. Fui muito criticada pelos colegas, que sempre alegavam que estes são assuntos muito complexos para as crianças e que o ideal era ficar com trabalhos sobre autoestima, preconceito e o dia da consciência negra que, em minha opinião, estabelecem a folclorização da cultura negra.

Incentivar discussões acerca do racismo no interior da escola é uma tarefa complexa e que pode gerar muita polêmica. Entretanto, não há outra alternativa para combater essa ferramenta de opressão contra a população negra, que não seja a promoção de debates com nossos parceiros, além de realizar atividades que tragam reflexões acerca da temática racial e valorização da cultura africana e afro-brasileira com nossos alunos.

Os saberes relacionados ao debate racial que são descentralizados e estão fora dos manuais prontos (MARINO, 2018), são construídos pela massa popular e de acordo com Gomes (2017) precisam estar presentes na prática docente e no cotidiano da escola. Para isso, o debate racial é fundamental para descolonização das nossas mentes (ROMÃO; GADOTTI 2012). A Educação antirracista não pode ficar limitada a execução mecânica de materiais pedagógicos.

. A proposta curricular revela o tipo de Educação que teremos nos espaços escolares. Segundo Libâneo (2012), ao planejar o currículo da escola “deve-se considerar alguns princípios: o currículo precisa ser democrático; o currículo escolar representa o cruzamento de culturas; o currículo é o provimento da cultura escolar aos alunos e a construção de um espaço democrático na organização escolar que devem incluir a interculturalidade” (p.492 e 493). Portanto, dialogando com minha pesquisa que perpassa pelas questões interculturais, mesmo que seja mais inclinada para um currículo decolonial e afrodiaspórico, essa discussão é fundamental para entendermos a construção ideológica do currículo brasileiro e as formas de poder que são mantidas e desenvolvidas através dele, como a manutenção do *status quo* social.

Como supracitado, sou professora regente do Ensino Básico na Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro no complexo Manguinhos, e atuo nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em escola pública há pouco mais de dez anos. Durante a minha trajetória na Educação, questões sobre as dificuldades do cotidiano escolar sempre estiveram no circuito dos debates educacionais. Sempre atuei em turmas de alfabetização regulares ou projetos que são criados para a alfabetização de crianças e adolescentes que não foram

alfabetizados na idade certa. No momento, leciono em um desses projetos, criados pela Secretaria Municipal de Educação carioca, o Carioquinha²⁴.

Os índices de reprovação do 3º ano das Redes Municipais são sempre altos. Muitos fatores são responsáveis por desencadear este fato. Nas séries iniciais existe o que chamamos de Ciclo de Alfabetização, que compreende o 1º ao 3º ano. Neste ciclo as crianças não podem ser reprovadas no 1º e no 2º ano, pois entende-se que a alfabetização é um processo que não podemos esperar que seja concluído em apenas um ano letivo. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos afirmam que os três primeiros anos do ensino fundamental devem ser considerados “como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.” (BRASIL, 2010, p.3).

A ideia que fundamenta o Ciclo de Alfabetização é muito interessante. Entretanto, existe uma grande precarização da educação pública, que afeta negativamente neste processo, uma vez que a realidade escolar enfrenta desafios como: turmas lotadas, falta de material didático adequado, violência no entorno - que reduz significativamente o número de aulas -, professores sem o tempo de planejamento garantido, entre outros. Assim, a escola não possui os subsídios necessários para fornecer a todos os alunos, principalmente aqueles com mais dificuldades, reais oportunidades de sucesso neste ciclo.

Neste cenário, as crianças, mesmo as que não avançaram no processo de alfabetização, são aprovadas progressivamente para o 3º ano de escolaridade, ou seja, todas as dificuldades acumuladas vão para as turmas do 3º ano. Em muitos casos a criança continua o ciclo de “fracasso” e vai acumulando reprovações ao longo da vida escolar. Em todas as redes pelas quais passei, turmas de projetos de correção de fluxo – que são aquelas que abrigam crianças que se encontram em situação de distorção entre série e idade - existiam na tentativa de evitar mais fracasso e reprovações.

Por meio de observação empírica pude perceber, ao longo da minha carreira, que estas crianças que acumularam até cinco reprovações quando chegam a estas turmas de projeto tem a mesma abordagem metodológica e que, geralmente, é a tradicional. Além disso, pude perceber que a turma do carioquinha tem raça! E essa raça que predomina na composição

²⁴ Carioquinha: Projeto de correção de fluxo das turmas de 3º Ano do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro

destas turmas, é sem dúvidas, a raça negra. Na turma do projeto que atuo, no presente ano por exemplo, tenho 25 alunos e, apenas 4 deles são brancos. Os alunos chegam copistas, isso quer dizer que sabem copiar do quadro, sabem reproduzir as letras, muitos têm uma grafia linda, mas não têm conhecimento do código de escrita. São o que a autora Emília Ferreiro (1999), na obra “Psicogênese da língua escrita”, vai chamar de pré-silábicos²⁵. Além disso, a autoestima dessas crianças é muito baixa. São inseguros, não respondem, não participam e muitas atitudes indisciplinadas são originárias das crianças que não querem fazer porque sentem vergonha por ainda não saberem, porque não querem errar.

Quando estou em turmas de projeto passo um mês falando que está liberado errar, que eu preciso que eles errem. Não funciona na primeira, nem na segunda. Mas com minha insistência eles acabam cedendo. Já passei por várias situações na escola que envolviam a questão da indisciplina e aprendizagem desses alunos. Mas se tem uma coisa que me anima enquanto professora é ver aquele aluno que a escola enxerga como “aluno-problema” começar a aprender. Eu sempre reforço nos conselhos de classe essa questão do tabu do erro. Sempre sugiro para que incentivem as crianças a errarem.

Outro fator observado por mim é na correção de atividades pelos professores na alfabetização. As crianças na alfabetização estão se apropriando de um código de escrita e vão fazendo reflexões ao longo desse processo. É comum nos depararmos com uma criança, que está na fase silábica e escreve a palavra BOLO utilizando apenas a sílaba “BO”, e tem sua atividade corrigida como incorreta pelo professor. Percebe-se que a construção da criança não estava errada, mas isso a confunde dentro desse processo, fazendo com que ela se sinta insegura para escrever.

Ademais, tenho percebido, ao longo desses anos, que as atividades socioculturais e dialógicas contribuem muito para aprendizagem dos meus alunos. Depois do tabu do erro, vem o tabu do *funk*. Precisamos ter coerência e ética ao selecionar materiais para elaborar uma atividade, mas quando há *funk* na minha sala de aula, os olhares do grupo de outros colegas professores são de “suspeita” e as crianças reagem com surpresa.

São tantos tabus na escola: identidade de gênero, pronúncia dos nomes dos órgãos genitais, *funk* e outros. Sinto muito orgulho quando vejo a criança desconstruindo os pré-conceitos enraizados na sociedade. Na verdade, não só a criança, mas vamos participando desse processo também. Eu não consigo me definir em apenas uma perspectiva ou

²⁵ Não correspondência do que é falado e do que é escrito (código de escrita).

metodologia e, sinceramente, vou experimentando tudo que acho pertinente às necessidades educacionais dos meus alunos.

As perspectivas sociocultural e histórica de Educação me ensinaram a entender a escola como partícula social, ou seja, o que acontece na sociedade, acontece na escola. Acredito que a Educação pode ser uma das ferramentas para mudar e transformar o mundo e, pensando nos meus alunos com todos os problemas que carregam mesmo sendo tão novos, às vezes, sinto-me impotente. São muitos processos de desigualdades e violências vividos por eles, como falta de saneamento, de habitação, ineficácia da segurança pública e os dias de intenso tiroteio, alimentação de má qualidade, violência física e psíquica entre outros.

No meu processo de aprendizagem interfiro no meu processo de ensinar como fazer fila única sem separar por gênero, menino e menina. Faço a forma em ordem alfabética, crescente ou decrescente, ou pela letra inicial escolhida do dia, ou pelo aniversariante e, quando as crianças engrenam nesse sistema, elas mesmas vão sugerindo outros tipos de fila. No início, há uma resistência grande, porque eles têm outros professores que fazem fila de menino e menina ou de quem chegar primeiro, mas logo se acostumam com a dinâmica.

Como supracitado, atuo em turma de correção de fluxo, o Projeto Carioquinha, em vigor desde 2019. Estas turmas são criadas com o objetivo de recuperar a aprendizagem dos alunos com distorção de série/idade, isto é, que acumularam reprovações ao longo da vida escolar no que se refere ao processo de alfabetização e letramento. O projeto contempla alunos com estas características e que estão matriculados no 3º Ano de Escolaridade do Ensino Fundamental. É uma turma mista, pois possuem, em média, faixa etária entre 9 e 15 anos. De acordo com a regulamentação da Secretaria Municipal de Educação:

Alunos com defasagem em idade/série serão atendidos por novos projetos de correção de fluxo: Carioquinha, para alunos do 3º, 4º e 5º anos; Carioca 1, voltado para estudantes entre 13 a 15 anos; e Carioca 2, para jovens entre 14 e 16 anos. Todos os alunos de 1º ao 9º ano e os estudantes de projetos receberão um material didático por semestre, em substituição aos cadernos pedagógicos (RIO DE JANEIRO, 2019).

O projeto teve início em abril do ano de 2019. A minha turma tem um quantitativo de 25 alunos, com maioria de negros. Rosemberg (1987) afirma que:

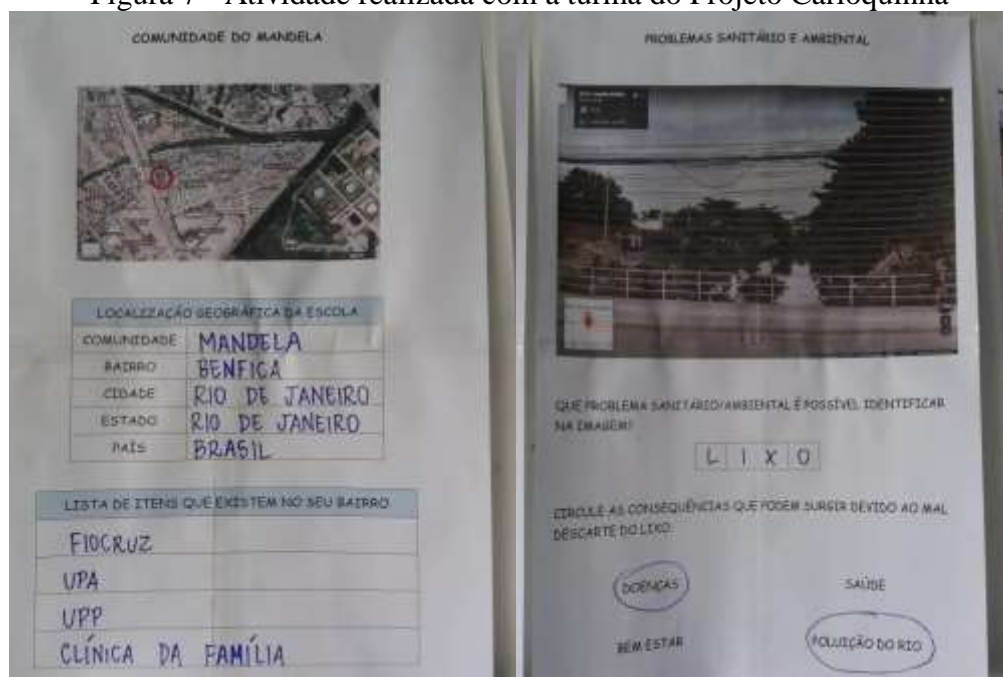
1. Para todas as séries do 1º grau o aluno negro apresenta índices de exclusão e repetência superiores ao aluno branco e vê-se excluído mais cedo do sistema de ensino; 2. Os estudantes negros apresentam número maior de saídas do sistema escolar e voltas, sugerindo esta sinuosidade a dificuldade de interação entre o sistema escolar e o aluno negro, mas também a persistência deste segmento racial, tentando apesar das dificuldades manter-se na escola; 3. A porcentagem de negros sem atraso escolar é menor que a de brancos; 4. Problemas intra-escolares são mais significativos na análise das frequentes interrupções temporárias ou definitivas dos alunos negros para trabalharem (p.19).

Como supracitado, alunos de diferentes idades, analfabetos e com histórico de indisciplina na escola. Realizei alguns trabalhos utilizando a perspectiva sócio-histórica-cultural, que leva em consideração o contexto sociocultural do aluno como o trabalho com músicas, textos e histórias conhecidas por eles. Utilizei também muita atividade lúdica, como jogos para a alfabetização, e fiz uma adequação das atividades de letramento respeitando a idade de cada grupo de alunos, pois as crianças se interessam por assuntos diferentes dos adolescentes. No primeiro momento, precisava acolher aquele grupo com afeto, já que se tratava de crianças e adolescentes expostos a processos de violência e exclusão.

A pauta analisada aqui será a das questões raciais, pois atravessam a vida dos meus alunos negros, moradores do Complexo de Manguinhos. Alunos esses que sofrem cotidianamente com o racismo em nosso país. Alunos que já são adolescentes e permanecem silenciados e analfabetos na escola e que logo poderão entrar para os índices de evasão escolar, pois precisarão trabalhar para compor renda familiar em casa. Silva analisa por meio dos dados do IBGE (PNAD, 1996) que “15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos se encontravam no mercado de trabalho contra 40,5% de crianças negras” (SILVA, 2001, p.67).

Em 2019, já tinha acesso às discussões das questões raciais, então, passei a realizar alguns trabalhos nessa perspectiva com as crianças. Tal como a atividade apresentada na Figura 7, a seguir.

Figura 7 - Atividade realizada com a turma do Projeto Carioquinha



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A atividade foi realizada com a turma a partir da música de Arlindo Cruz, “Meu nome é favela”, com o objetivo de conhecer a história da comunidade e valorizar os conhecimentos e cultura originários, perceber os problemas que englobam as comunidades cariocas, como falta de saneamento, habitação e violência.

A SME/Rio disponibilizou formação continuada para todos os professores que atuavam no projeto. Todos os cursos eram voltados para distúrbios de aprendizagem e contribuições da neurociência. Entretanto, em nenhum dos cursos a temática racial esteve presente. Em 7 de maio de 2019, tivemos o primeiro curso de formação que contemplou apenas assuntos de Língua Portuguesa e Matemática. Em 16 de maio, recebemos o primeiro manual com descritores e atividades apenas nas duas áreas. Material bastante limitado, pois não considerou a faixa etária mista dos alunos e o contexto cultural. Destaco também que no material havia atividades aleatórias retiradas da internet, sem o mínimo de cuidado para com a formatação, como pode ser observado na Figura 8.

Figura 8 - Atividade de Língua Portuguesa



ORGANIZE OS NÚMEROS DAS PALAVRAS E FORME A FRASE

5	VOOU	1	A	4	BETO	3	DO	2	BEXIGA

									
1	ANA	4	PEIXE	2	PEGOU	3	UM		

									
2	BORBOLETAS	3	VOAM	1	AS				

Fonte: Rio de Janeiro (2019)²⁶.

²⁶

Atividade disponível em:
https://rioeduca-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/projetoscarioca_rioeduca_net/EUw4YERUUq9Eu1P-rN-NOSkBIyJ7EKzIoyeU24hmBcpQfA
 e
https://rioeduca-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/projetoscarioca_rioeduca_net/EarPtS-0XjRHshIF2Vg700ABAKbSIJgUt3vljwp4WP6tIg Acesso em: 27 de out de 2021.

<https://rioeduca->

<https://rioeduca->

Percebe-se, inclusive, o site em que foi retirado, pois está escrito na atividade. Nenhuma sugestão acerca das disciplinas de História, Ciências e Geografia. Também não encontrei no manual nada referente à História da África e Cultura Afro-brasileira.

Durante o ano de 2019, não tivemos qualquer orientação no que se refere às relações étnico-raciais ou ao ensino de História. No material didático carioca do 1º semestre²⁷ encontrei algumas atividades sobre cultura afro-brasileira, mas no do 2º semestre²⁸ não havia nada. Nesta época, ainda não existia um currículo para esta modalidade de ensino, assim, os descritores – que consistem em uma lista de habilidades que devem ser alcançadas por semestre – eram a única orientação disponível.

Em outubro de 2020, recebemos o currículo mínimo do projeto com todas as áreas contempladas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, sendo África e outras culturas contempladas apenas na parte de Geografia, com a habilidade “Reconhecer a diversidade cultural existente no seu cotidiano. Heranças indígenas, africanas, europeias, entre outras”. A íntegra do componente curricular de Geografia pode ser observada no anexo IV.

No material pedagógico de 2020 do 1º semestre²⁹, das 212 páginas, apenas 3 contemplavam atividades sobre cultura afro-brasileira. Nota-se, portanto, uma falta de preocupação na organização e confecção de materiais para um Projeto que atenderia crianças com o histórico de reprovações, exclusões e outras dificuldades. Nota-se também um esvaziamento em relação aos conteúdos em relações étnico-raciais.

Nesse sentido, a problemática se dá porque questões percebidas nessa análise, como o esvaziamento de conteúdos raciais, o silêncio quando percebermos essa problemática e não a questionamos, o planejamento feito às pressas entre outros, reforçam a naturalização do racismo. Mesmo com os avanços que tivemos nas questões das relações-raciais, o racismo ainda é muito forte na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na escola. Gomes (2001) defende que “por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não” (p.89).

²⁷ Atividade disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_4725.pdf Acesso em: 27 de out de 2021.

²⁸ Atividade disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_4804.pdf Acesso em: 27 de out de 2021.

²⁹ Disponível em http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_4887.pdf Acesso em 27 de out de 2021.

No dia 30 de dezembro de 2020, fora anunciado pela Prefeitura do Rio a criação da Gerência de Relações Étnico-raciais³⁰ na Secretaria Municipal de Educação e, desde 2021, o órgão vem promovendo debates e formações significativos acerca das relações raciais.

3.4. DEFININDO O MEU IDEAL DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, UM DIÁLOGO ENTRE EM PAULO FREIRE E BELL HOOKS

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

(Paulo Freire)

As reflexões que trago neste capítulo revelam como construí o meu ideal de Educação. A minha afinidade com Paulo Freire se deu desde o início da minha carreira, pois sempre acreditei que a Educação poderia ser uma possibilidade de transformação social. Freire sempre demonstrou preocupação com a massa popular, que ele chamaria de oprimidos. Sabe-se que a obra do autor é mais marcada pelas questões socioeconômicas com viés marxistas, mas isso não quer dizer que ele não se preocupava com as questões de raça e gênero, pois temos várias obras de Freire que abordam essas discussões. É em uma dessas discussões raciais promovidas por Freire que conheci Frantz Fanon e sua obra *Los condenados de la tierra* (1961), na qual defende a questão da politização das massas ‘condenadas da terra’ para o alcance da tomada de consciência e transformação do mundo. Fanon marca os negros como condenados da terra devido ao processo de subalternidade e escravização impostos por séculos a essa população e como, atualmente, a colonialidade continua marcando a ideia de inferioridade da população negra, mantendo o racismo na sociedade.

Mediante a essas contribuições, sob a ótica da Educação, proponho uma reflexão acerca da condição dos ‘condenados da terra’ e as possibilidades de emancipação social por meio do ensino. Na escola já assisti colegas de profissão com discursos de que as vidas dos nossos alunos já estariam determinadas ao fracasso e que, dificilmente, seguiriam um caminho para o sucesso e que poucos se ‘salvariam’. Nunca me conformei com esse discurso. Sempre atuei com a responsabilidade e com esperança na transformação social. Lutei pelo meu aluno até o último dia letivo em que ele esteve comigo, mesmo que nessa tentativa eu tenha falhado, pois, agora, no processo de tomada de consciência de que somos partículas dessa estrutura patriarcal, racista e capitalista. Segundo Santos (2020):

³⁰ Disponível em: <https://sites.google.com/view/gerer-sme/in%C3%ADcio> Acesso em 27 de out de 2021.

Todos os seres humanos são iguais (afirma o capitalismo); mas, como há diferenças naturais entre eles, a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores (afirmam o colonialismo e o patriarcado) (SANTOS, 2020, p.12)

Portanto, mesmo que sem intenção, contribuimos para a perpetuação destas estruturas nas nossas práticas cotidianas em sala de aula. Chego (2020) nesta pesquisa com a intenção de “denunciar” práticas discriminatórias na escola para promover um diálogo para o combate ao racismo, à intolerância religiosa e ao tabu dos assuntos sobre gênero e sexualidade como se eu fosse isenta desses preconceitos. Descobri-me parte destas estruturas e como as instituições agem para a nossa formação e atuação racista, patriarcal e capitalista.

Livros, orientações, discussões e a onda do momento por conta do ensino remoto (2020 e 2021), as *lives*, me ajudaram a refletir, repensar e reformular minha proposta inicial. Portanto, agora, esta pesquisa tem a intenção de analisar a minha trajetória docente e os saberes adquiridos nesse percurso em instituições na tentativa de entender como estas instituições agem na perpetuação do racismo e, como, enquanto educadora, posso driblar e desobedecer essas estruturas em busca dessa Educação que transforma.

Como educadora inquieta, que acredita na transformação da sociedade por meio da Educação ou do que a professora pesquisadora Gomes (2017) vai ressignificar como “reeducação”, isto é, reeducar-nos para educar nossos alunos, sinto-me na responsabilidade de lutar por uma sociedade igualitária e por um Brasil que respeite a própria Constituição Federal, promulgada em 1988, em seu artigo 5º que diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Estamos distante de atingir a integralidade do artigo 5º da Constituição conhecida como cidadã, pois não há igualdade social no Brasil. Vivemos em tempos de extrema desigualdade. E como pensar uma Educação com princípios iguais em uma sociedade racista como a nossa? Enquanto educadora, como educar crianças, adolescentes e adultos se eu também sou parte da estrutura racial brasileira?

Olhando para o meu percurso de dez anos completos como docente na Educação Básica Pública, especialmente em classes de alfabetização, enxerguei a necessidade de me reeducar para poder educar. E é por esse motivo que estou realizando esta pesquisa, revisitando minhas memórias, a fim de refletir sobre a minha formação e reformular minha atuação pedagógica, seguindo o que Freire nos deixara de herança “entre nós, repita-se, a Educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude” (FREIRE, 1967, p.94).

Sinto, como professora alfabetizadora, uma enorme responsabilidade social com as classes populares. Minha atuação na sala de aula é planejada de acordo com a minha visão emancipatória do mundo. Um desafio, pois a busca por emancipação se dá pela luta do rompimento com a colonialidade, patriarcado e capitalismo, que geram desigualdades de raça, gênero e econômica. A busca por estratégias de aprendizagem e o diálogo é incessante. Cheguei à conclusão que, na Educação, esta ação é interminável. Livros, métodos, técnicas, pensadores, palestras, cursos, graduação, seminários, especializações, conferências ou qualquer outra experiência que me fizesse refletir e adquirir saberes na tentativa de resolução de problemas da escola.

Sempre pensei Educação como possibilidade de alcançar uma sociedade justa, com igualdade de condições e acessibilidade a todos e todas. Em dado momento, percebi que a condição social e afetiva dos meus alunos interferia muito nos processos de aprendizagem. Como meus alunos da escola pública poderiam aprender passando por tantos problemas simultaneamente, como fome, violência e abandono?

Nesse percurso buscava cursos que me ajudassem a construir estratégias de aprendizagem para que esses alunos tivessem uma aula de qualidade. Algumas destas tentativas com sucesso, outras não. Mas, enquanto professora, como eu poderia resolver os problemas que estavam fora do território escolar? Como conversar sobre violência com os responsáveis dos meus alunos se, na verdade, eles só reproduzem o que tiveram na infância? Só tem a violência como referência.

Comecei a questionar esse sistema desigual, a querer respostas. Nunca tive dúvidas sobre a minha vontade de ser Pedagoga, era a escolha certa para mim. Mas, nesse momento da minha vida, eu queria muito entender como funcionavam os sistemas sociais, político e econômico do Brasil. Queria me localizar no mundo e foi quando optei por fazer a Licenciatura em História.

Eu não tenho nenhuma história romântica com algum professor de História que eu tenha me encantado com sua maneira de ensinar. No Curso Normal tive aula de História apenas por dois anos, um tempo de cinquenta minutos por semana nos quatro anos de curso. Na verdade, todo mundo que me conhecia levou um susto quando contei que começaria o curso de História. Eu não me apaixonei por História, mas eu queria respostas que poderiam estar nela e, mesmo que não as esperadas, encontrei.

Foi na Universidade que conheci um mundo que parecia a parte do meu. A bolha social de que tanto se fala hoje, que escondia de mim o mundo das discussões raciais. Em

2011, as discussões sobre as políticas afirmativas estavam em alta. E, logicamente, como grande parte da população brasileira, pensava que o problema da desigualdade era uma questão entre os extremos: o muito pobre e o muito rico. Questões de raça e cor não faziam sentido para mim. Aliás, no Brasil, “todo mundo é igual”. Foi o que ouvi e acreditei por muito tempo.

Diante disso, comecei a observar as ações discriminatórias nos espaços das escolas, na minha família e na sociedade em geral. Eu não precisei de um período longo de observação, porque o racismo é tão óbvio que não sei como eu não tinha enxergado antes. O problema é que o assunto é evitado no Brasil propositalmente.

Na escola, comecei a perceber o quanto os meus alunos negros eram prejudicados e sofriam processos cruéis de discriminação. Levantei algumas questões de processos discriminatórios na escola, mas eu sempre era vista como a professora que queria proteger os “pobres” alunos. O discurso da meritocracia de “Todos são capazes” imperava no ambiente escolar. E em um dado momento da minha carreira percebi que não dava para pensar uma sociedade igual e democrática sem considerar o racismo e que para continuar o meu caminho como professora teria que me abrir para todas as discussões que abrangiam as desigualdades.

Como supracitado, Paulo Freire sempre foi minha inspiração. Quando comecei a me aprofundar nos estudos críticos da Educação, principalmente em relação às discussões étnico-raciais, compreendi melhor que os oprimidos não eram apenas os pobres, mas as mulheres, os negros, os indígenas e outros. O que muito me marcou sobre as relações raciais foi a questão levantada por ele na obra *Medo e Ousadia*: “a questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo” (FREIRE, 1986, p.102). Se o racismo é um obstáculo para o que almejo como sociedade, como combatê-lo? É possível reeducar a sociedade brasileira? Qual é o meu lugar nessa luta?

A pedagogia freireana defende uma transformação social e a emancipação do indivíduo oprimido. Em diálogo com essa perspectiva trago as contribuições de bell hooks, que defende uma pedagogia engajada, que tenha “ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida (hooks, 2017, p. 33). Ademais, a autora traz a docência como oportunidade de reflexão crítica e afirma que “aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas” (hooks, 2017, p.67). E é a partir dessa reflexão de percurso formativo que entendi a urgência do combate ao racismo.

Gloria Jean Watkins, conhecida como bell hooks, é uma das mais importantes intelectuais da atualidade. Mulher, negra, intelectual, artista, escritora, teórica feminista e educadora. hooks trouxe contribuições excepcionais para as discussões sobre raça, gênero e classe. A autora teceu críticas ao feminismo branco norte-americano, que desconsiderava o recorte de raça, fazendo com que a mulher negra se mantivesse na subalternidade.

hooks vivenciou o regime de segregação nos EUA, já explicado no capítulo 2, que a colocou em duas experiências escolares diferentes, a de estudar em uma escola de negros e, tempos depois, quando o regime de segregação perdera força, estudar em uma escola com a grande maioria de alunos branca. Segundo a autora:

Precisamos de mais relatos autobiográficos da primeira geração de estudantes negros que ingressaram em escolas e universidades predominante brancas. Imagine como é ter aulas com um professor que não acredita que você é totalmente humano. Imagine como é ter aulas com professores que acreditam pertencer a uma raça superior e sentem que não deveriam ter de se rebaixar dando aulas para estudantes que eles consideram incapazes de aprender. Em geral, sabíamos quais professores brancos nos odiavam e evitávamos suas aulas, a menos que elas fossem absolutamente imprescindíveis. Como a maioria de nós chegou à faculdade na esteira de uma poderosa luta antirracista por direitos civis, sabíamos que encontraríamos aliados nessa luta – e, de fato, encontramos. Notadamente, o machismo confesso de meus professores era mais duro que seu racismo velado (hooks, 2020, p. 24).

Já na Universidade, hooks era admiradora das obras de Paulo Freire. A autora afirma que se sentia representada quando Freire falava dos oprimidos que a colonialidade massacrava. A aproximação de hooks e Freire era em relação à preocupação com o sistema educacional de ensino e a emancipação dos oprimidos.

Nas obras “Educação como prática da Liberdade”, dos dois autores nota-se que a pedagogia engajada de hooks conversa com a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Em primeiro lugar, destaco a vontade de ambos os educadores terem uma Educação transformadora. Em Freire (1967), destaco os círculos de cultura e os temas geradores que socializam as aulas e coloca os alunos como agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem. Assim como Freire, hooks (2017) defende a ideia de que alunos são “participantes ativos e não consumidores passivos” (p.26).

bell hooks tinha Paulo Freire como um exemplo de educador e em uma oportunidade de conhecê-lo, questionou no que se refere à crítica feminista negra de que o autor tinha uma linguagem sexista. A autora relata que quando questionou Freire, ele prontamente concordou com a questão do sexismo. hooks afirma que as questões do feminismo negro mais têm a ver com a teoria de Paulo Freire no que se refere à questão dos oprimidos do que com o feminismo branco que ignorava a existência da mulher negra. A autora diz que encontrou em Freire uma espécie de “mentor e um guia” (hooks, 2017, p.15). Acrescenta ainda “a presença

de Paulo Freire me inspirou. Não que eu não visse um comportamento sexista da parte dele.” (hooks, 2013, p. 80).

Diante disso, penso que meus alunos negros e moradores de periferia sofrem com problemas similares aos que a autora sofreu na época, o da segregação estadunidense. Entretanto, naquela época, o racismo era institucionalizado nos EUA oficialmente. No Brasil, o mito da democracia racial mascara uma igualdade racial que não existe. Refletindo em relação aos saberes docentes que foram construídos ao longo do meu percurso até aqui acerca das relações raciais, almejo para o ensino uma educação libertadora que fará com que meus alunos se tornem críticos o suficiente para a transformação social. A questão é como ensinar para a prática da liberdade?

3.5. APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O PENSAMENTO DECOLONIAL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA DIDÁTICA ANTIRRACISTA

*“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades”
(bell hooks).*

Se descobríssemos uma maneira certa de ensinar, uma fórmula mágica, pronta, mesmo assim, não funcionaria, pois Educação trata-se de um ato político, é disputa constante, é buscar o ideal social que mais se aproxima com o nosso pensamento. Mesmo que essa fórmula mágica existisse, precisaríamos de várias, uma para cada ideal de Educação, para cada pedagogia, para cada didática. Há muitos que se interessam na manutenção dos poderes existentes na sociedade brasileira e querem manter a cadeira dos privilégios. Outros ainda não tomaram consciência do seu poder enquanto povo e por fim, outros que, assim como eu, acreditam que o ideal de sociedade está na igualdade de condições e oportunidades para todos os indivíduos. Para se pensar em uma didática, ou seja, no como ensinar, precisa-se definir qual é a finalidade da Educação de acordo com a perspectiva que queremos. Por exemplo, a pedagogia tradicional acontece por meio de uma didática tradicional, mecânica.

Meu ideal de Educação é a libertadora, aquela que tem a intencionalidade de educar para a prática da liberdade dos sujeitos. Sendo assim, os meus percursos ideológicos e formativos até certo momento, abrangiam apenas os sujeitos oprimidos pelo capitalismo, ou seja, limitavam-se às pessoas pobres. Percebi, ao longo desse processo, que a modernidade não tinha produzido apenas a desigualdade social por meio do capitalismo, ela também

produziu a colonialidade. Compreendi que classe, raça e gênero formam uma teia quase que indissolúvel que mantém as relações de poder, subalternizando aqueles julgados inferiores.

A colonialidade refere-se a um processo histórico que teve sua origem no colonialismo, sistema de exploração de territórios e populações, onde um povo subalterniza e escraviza outro povo para o acúmulo de riquezas. No Brasil, a colonização aconteceu por volta de 1530 por Portugal. O regime colonial brasileiro caracterizou-se como exploratório, matando e escravizando milhões de indígenas e africanos. Estima-se que a diáspora negra, imigração forçada de africanos para as américas, transportou compulsoriamente 11 milhões de africanos. No Brasil, desse total, desembarcaram 5 milhões dos navios negreiros. Os africanos foram submetidos ao trabalho forçado, à língua do colonizador, à cultura europeia, à religião cristã e a todos os mecanismos de manutenção desse sistema sangrento. O processo de escravização perdurou por 400 anos em nosso país. Essa cultura de dominação, mesmo com o fim do regime colonial, permaneceu no imaginário social mundial, no que se refere a construção social da raça, colocando o negro sempre no lugar de subalterno.

A queda do colonialismo não derrubou a ideia de raça que separava e inferiorizava grupos humanos, como a concepção de raça atrelada ao racismo científico, que tentou provar que negros eram biologicamente inferiores, portanto deveriam ocupar o lugar de subalternos. Essas ideias e grupos de poder, nesse caso, o branco, mantiveram por séculos a escravização de pessoas negras. Dessa forma, a colonialidade trouxe esse imaginário social colonial onde o negro ocupa o lugar do desumanizado. Maldonado-Torres explica que:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas e articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A colonialidade produziu o racismo, categorizando as raças como ideal para a separação e segregação social, definindo o padrão eurocêntrico: o branco, como detentor dos poderes e o negro como categoria racial subalterna. Assim, a colonialidade mantém a ideia de que tudo atrelado ao negro é ruim, é feio, é ignorante, pois a modernidade os colocou em situação de apagamento.

Em contrapartida à colonialidade emerge o movimento decolonial com a ideia de enfrentamento à colonialidade e ao pensamento moderno ocidental racista, capitalista e patriarcal. Maldonado-Torres define decolonialidade como “luta contra à lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (2019, p.36). O pensamento decolonial é um movimento contra-hegemônico, isto é, contra as estruturas de poder opressoras. Além disso, é um movimento coletivo que busca resistir e fazer com que outras epistemes sejam reconhecidas.

É pensando a decolonialidade como luta epistêmica dos movimentos sociais populares que sugiro um diálogo com a pedagogia dialógica de Paulo Freire. Sabe-se que Freire é precursor do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) em meados da década de 60. Além de incentivar a massa popular de direito humanizado à Educação, Freire traz em sua obra a questão do oprimido e a sua vontade de, por meio da Educação, mediar a sua emancipação.

É nessa perspectiva de Educação popular que Mota Neto (2016) propõe uma análise da constituição da Pedagogia decolonial mediante as contribuições de Paulo Freire, que se preocupava com os indivíduos oprimidos. O autor aponta alguns elementos de convergência entre Freire e a pedagogia decolonial como Educadores subversivos; Hipótese de contexto; Memórias coletivas; Racismo; Crítica à desumanização; Crítica à colonialidade; Outras coordenadas epistemológicas; Educação como ato político. No Quadro 3 abaixo, relacionei uma contribuição de Paulo Freire a cada característica da Pedagogia decolonial:

Quadro 3 - Convergências Pedagogia decolonial e Paulo Freire

PEDAGOGIA DECOLONIAL	PAULO FREIRE
Educadores subversivos	“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996 p.13)
Hipótese de contexto	“Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (FREIRE, 1993, p. 87)
Memórias coletivas; Movimentos sociais de resistência; protagonismo popular	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)

Racismo	“A questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo” (FREIRE, 1987, p. 102)
Crítica à desumanização	“O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização” (FREIRE, 2000, p. 99)
Crítica à colonialidade	“A história dos colonizados começava com a chegada dos colonizadores, com sua presença civilizatória; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores” (FREIRE, 1978, p.20)
Outras coordenadas epistemológicas	“Penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo” (FREIRE, 1987, p. 86).
Educação como ato político	Educação como prática da liberdade

Fonte: a autora (2021).

Observam-se no quadro algumas das teorias de Paulo Freire e a sua proximidade com o pensamento decolonial, preocupando-se o tempo todo com a criticidade e emancipação das classes populares. Ainda assim, alguns autores tecem críticas ao autor no que se refere às questões de raça e gênero. bell hooks (2017) critica sua linguagem sexista e Walsh (2013) afirma que o autor deixa elementos importantes da colonialidade como raça e gênero em segundo plano.

Mesmo com as críticas, ambas autoras compreendem Freire como importante referência do Pensamento decolonial e é nessa perspectiva de prática insurgente que senti a necessidade de repensar a minha maneira de ensinar e refletir sobre uma didática que abranja todas essas questões que contemplem uma aprendizagem crítica.

Mas o que é didática? Didática é um ramo da área pedagógica que é responsável pelas reflexões, processos e considerações do ‘como ensinar’. Ela abrange métodos, perspectivas, técnicas para aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Para Candau (1983, p.14):

O objeto de estudo da didática é o processo de ensino aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada implícita ou explicitamente de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem. Parto da afirmação da multidimensionalidade deste processo: o que pretende dizer? Que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político social.

Candau entende que essa multidimensionalidade compreende a afetividade, a técnica e a preocupação político-social e que o processo de ensinar lida com pessoas ativas. A autora

também traz muitas contribuições no campo da didática intercultural e afirma que a escola sempre apresentou dificuldades para lidar com a diferença. Nessa perspectiva, Paulo Freire traz contribuições como o dialogismo. Ambos os autores colocam em pauta essas discussões sobre cultura que conversam com a pedagogia colonial.

E como podemos pensar uma didática para o pensamento decolonial, isto é, como ensinar na perspectiva decolonial? Em primeiro lugar, lembremo-nos do conceito de professor subversivo, aquele que vai lutar contra as desigualdades impostas, no caso desta pesquisa, o racismo. Oliveira e Candau (2010) explicam que:

O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores. No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistêmes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente. Almejar desenvolver uma reflexão sobre o ensino de história e suas bases epistemológicas a partir da perspectiva “outra” proposta pelo grupo “Modernidade/Colonialidade” requer operar uma mudança de paradigma como condição para o reexame da interpretação da história brasileira. Essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica “outra” para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial. (p.37-38)

Essas outras epistemes de que falam os autores são constituídas pelos conhecimentos construídos nos movimentos populares, no caso das discussões raciais, o Movimento Negro brasileiro, que por meio das lutas históricas contra a desigualdade racial, trouxe avanços significativos na Educação como a visibilidade dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros, principalmente naqueles conhecimentos que sofreram apagamento pela cultura branca: as histórias de luta e resistência do povo negro, as vitórias políticas que incluem as legislações e as diretrizes curriculares que regulamentam o ensino para as relações étnico-raciais entre outros. Diante disso, entende-se, a partir da perspectiva decolonial, que a didática para o combate ao racismo está atrelada ao ensino e à militância constante. Além disso, estabelece também uma vigilância constante no que se refere à postura docente frente às situações racistas no cotidiano da escola. Oliveira e Lins afirmam que “não é possível pensar uma educação para as relações étnico-raciais se não levarmos em consideração uma didática militante, ou seja, uma didática antirracista” (2020, p.49).

O papel do professor na luta antirracista se dá pela atuação de uma didática potente que discuta novas epistemes, que seja contra-hegêmonica, vigilante e militante, ou seja, construir propostas pedagógicas que levem em consideração os conhecimentos construídos através das lutas sociais, no caso do antirracismo, a do Movimento Negro brasileiro, das comunidades quilombolas e outros grupos de frente negra. Ademais, deve-se questionar o currículo eurocentrado, manter a vigilância constante em relação às atitudes que abrangem o

racismo de forma individual, institucional e estrutural e que milite contra o racismo cotidianamente no chão da escola na busca de novos aliados.

Gomes (2012) acrescenta que o ensino deve basear-se no diálogo intercultural e na descolonização dos conhecimentos que foram por séculos contados a partir da perspectiva do colonizador, oprimindo e marginalizando epistemologias afro-brasileiras. A autora destaca a importância da diversidade epistemológica, criticando o conhecimento único e hierarquizado. Como exemplo, Gomes traz a peça teatral que conta a trajetória de Manoel Henrique Pereira, o Besouro de Mangagá. O destaque vai para a originalidade da Peça e a perspectiva e modo de produção não-hegemônica da história de Besouro, isto é, histórias de negros e negras contadas por meio do diálogo intercultural. Além disso, ela perpassa pela importância da democratização da Educação e o momento em que esses sujeitos invisibilizados acessam estruturas e espaços não ocupados por eles anteriormente, reivindicando demandas políticas, culturais, econômicas, sociais e de representatividade.

Gomes (2020) defende que materiais didáticos elaborados para as relações étnico-raciais não são suficientes e revela a importância da postura docente em sala de aula. Em *live* GOMES afirma que:

(...)muito do que falei, nessa questão da afirmação, do diálogo, de colocar referências ancestrais africanas, de compreender a dor e o sofrimento quando as pessoas negras que sofrem com o racismo falam de si de forma negativa, ter escuta para isso. Eu acho que isso tudo são dimensões que os salões (de beleza) me ensinaram e que a gente pode levar para a sala de aula. É entender que essa corporeidade negra, uma corporeidade que se afirma. E construir condições para que essa corporeidade quando nega a si mesmo se afirme. E isso a relação pedagógica pode fazer e isso extrapola o conteúdo. Claro que tem a ver com os materiais pedagógicos que você coloca diante desses estudantes, mas tem a ver principalmente com a postura do educador e da educadora. Uma postura antirracista do professor e da professora. Seja ele negro, branco ou de outro grupo étnico-racial. Então, eu acho que não adianta ter excelentes materiais pedagógicos, mas ter uma postura racista. (2020, 2:17:00 a 2:19:00)

A autora ainda acrescenta que ser antirracista é “uma atitude de vigilância epistemológica” (2020, 1:58:8), isto é, é perceber-se em/com atitudes eurocentradas e racistas, refletir e mudar, é olhar para o currículo educacional com encharcamento de cultura branca e interferir, é promover debates, é militar, é entender que o protagonismo da luta antirracista é da população negra, pois “a dor da chibata dói naquele que recebe a chibatada, não em que dá a chibatada ou quem assiste a chibatada” (GOMES, 2020, 2:00:20), mas que devemos ser aliados nessa luta.

3.6. PRODUTO EDUCACIONAL

“Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula?” (Nilma Lino Gomes)

Pensando nesta perspectiva de didática militante antirracista, que propõe uma descolonização de currículos e das mentes, isto é, realiza atividades pedagógicas com os alunos, é vigilante no comportamento docente e militante nos corredores da escola e fora deles, é que chego à ideia do produto educacional desta pesquisa, um Almanaque alfabetizador e antirracista que promove alguns debates raciais e que foi construído com a ajuda e as contribuições dos meus pares de pesquisa, da escola e da vida. Candau e Fernandes (2010) definem a pedagogia decolonial como uma “política cultural” e afirmam que ela “requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais” (CANDAU, FERNANDES, 2010, p.36).

Nesse sentido, observa-se que as lutas dos movimentos sociais, em especial, a do Movimento Negro, trouxeram grandes avanços para o combate ao racismo ao longo da História do Mundo e do Brasil. O povo negro sempre lutou e resistiu contra esse sistema opressor e, hoje, marca e reconta um legado de conhecimentos que por séculos foram apagados. Como exemplo de resistência pode-se citar as lutas abolicionistas e os sincretismos³¹ que mesmo com a forte repressão da escravização moderna resistiram. Esse embate epistêmico contra a hegemonia nos trouxe uma ‘nova’ história, que agora tem sido contada pelas vozes dos oprimidos, ou, como Fanon (1961) os chama, os condenados da terra.

Gomes (2017) dialoga com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1970) e define como pedagogia da diversidade aquela que reconhece as diferenças. Além disso, a autora defende que o Movimento Negro tem função educadora, pois por meio da luta social trouxe significativos avanços de combate ao racismo no Brasil como as legislações atuais vigentes, sistematização de conhecimentos silenciados como os da diáspora negra, a valorização da estética negra entre outros. Fernandes (2020, p.82) ainda acrescenta que o movimento a partir dos anos 80 “estimulou no seu interior organizações e militantes capazes de formular propostas em relação ao tema da educação”.

Quando, na nossa formação, temos acesso às discussões raciais, começamos ter um outro olhar para os materiais pedagógicos e para a escola no geral. Cabe ressaltar que essa atitude é de vigilância crítica constante, pois a sistematização do racismo é tão estruturante no

³¹ Fusão de diferentes culturas.

Brasil, que faz parte de nós. E é refletindo sobre a urgência do antirracismo nas escolas brasileiras que proponho um almanaque com uma intencionalidade reflexiva acerca das relações raciais.

O almanaque será composto com exemplos de possíveis atividades a serem desenvolvidas para a alfabetização com pequenas sugestões de reflexões para o professor na tentativa de ampliar o debate na escola para que uma obra antirracista não seja desenvolvida para a manutenção do racismo. Acredito que a produção deste material seja relevante, pois, em minha experiência, uma constante reclamação que ouço dos pares alfabetizadores é que grande parte das atividades de apropriação e reflexão do sistema de escrita disponíveis são estereotipadas e não consideram a relação do aluno com os aspectos socioculturais.

Nesse constante e flexível processo de formação racial, pude perceber que em inúmeras vezes construí atividades que tinham inicialmente a intencionalidade em ser uma professora antirracista, mas que na prática só reforçavam estereótipos e naturalizavam ainda mais o racismo. E, mesmo após esta percepção, é necessário ter em mente que: o fato de eu ter revisitado minha trajetória com olhar atento e crítico as diversas formações racistas que recebi e de ter me debruçado em estudos sobre as relações raciais não me isenta de vir a cometer o mesmo erro novamente. Isso revela a importância do debate racial constante, da construção coletiva e militante no chão da escola de atividades e projetos antirracistas. Portanto, a necessidade de desenvolver uma atividade escolar simultaneamente ao exercício da militância, não optando apenas por um ou outro é – e sempre foi - urgente. A mudança é possível, entretanto há muito ainda que ser combatido. Nesse sentido, afirma Fernandes (2020) que:

Aprendemos com a história que aquilo que foi impossível e inimaginável um dia, se concretizou a partir da ação política concreta de sujeitos coletivos que assumiram a tarefa de transformar sua realidade, pois não satisfeitos com ela, inventaram novos horizontes de vida e novas possibilidades comunitárias, sejam elas culturais, tecnológicas, políticas ou sociais (p.80).

A mudança acontece, mas por meio das lutas sociais, pois há uma hegemonia que não quer perder o controle dos poderes e suas vantagens sociais. Lutar contra racismo refere-se a um enfrentamento cotidiano ao sistema institucional político brasileiro. É criar estratégias para driblar os mecanismos de manutenção do racismo criados por esse poder hegemônico. Dialogando com o cenário educacional brasileiro, que acredito ser um dos locais para desenvolver essas estratégias rumo à mudança, deve-se observar o encharcamento de cultura branca nos currículos escolares, as práticas discriminatórias contra alunos e profissionais da Educação negros, a falta de representatividade entre outros. Observar não no sentido de

apenas vigiar e denunciar, mas no sentido de vigiar e interferir, realizando atividades, promovendo debates, colocar-nos no lugar de escuta enquanto pessoas brancas, na formação continuada teórica e prática etc.

Este produto educacional foi idealizado nesta constante formação docente que me deu a oportunidade de ir e vir no meu percurso, de olhar com criticidade para a minha atuação e entender que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2008, p.39).

Construí esse almanaque reunindo as contribuições de colegas de profissão, colegas de pesquisa e de meus alunos ao longo desse percurso formativo. Trata-se de um produto interativo com atividades em duas versões, uma que pode ser impressa e outra digital, ambas com opções lúdicas que optam pelo ensino de uma maneira divertida. A decisão de fazer em duas versões se dá ao fato de muitas escolas ainda não terem acesso à internet e a computadores. Nesse caso, a impressão e a *xerox* de atividades facilita o desenvolvimento do trabalho.

Observou-se nesta pesquisa algumas atividades desenvolvidas por mim com as crianças que tinham a intenção de um trabalho de combate à discriminação, mas que acabou reforçando estereótipos e mecanismos de manutenção do racismo, assim como o exemplo da professora que trabalha livros infantis com histórias lindas sobre cabelos crespos, mas em sua fala continua reproduzindo falar duras de que ‘o cabelo é duro, mas é bonito’. Pensando nisso, em cada atividade inseri algumas sugestões e ideias de possibilidades de desenvolvimento que foram construídas com meus pares, na tentativa de ser algo rápido, prático e de fácil acesso à rotina exaustiva do professor do ensino básico.

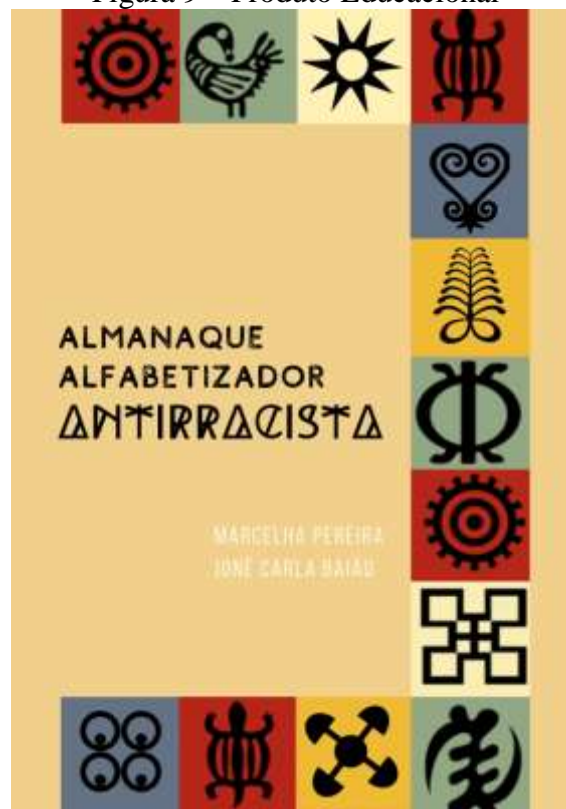
Ademais, organizei o almanaque pensando na nossa dificuldade enquanto professores generalistas de construir atividades que dialoguem com a História, em especial, a afro-brasileira, já que a nossa formação inicial ainda não oferece um ensino adequado e crítico das discussões raciais e as redes municipais oferecem formações apenas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, é importante que a produção seja construída coletivamente. Nesse sentido, de acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006):

Sugestões de atividades que não devem ser tomadas como receitas, mas como possibilidades a serem construídas, reconstruídas, ampliadas, enriquecidas com a costumeira criatividade dos educadores e educadoras do Brasil. É fundamental que as/os educadoras/es se reúnam para compartilhar saberes, discutir sobre suas dificuldades com a temática, realizar pesquisas, trocar experiências, construir

materiais; organizar as organizações negras de cada localidade, pois muitas dessas organizações possuem experiências educativas que são referência para todo o país. (2006, p.167)

Por fim, organizei sugestões de meus pares, selecionei algumas opções de atividades que, geralmente, são solicitadas por professores na minha página na internet de conteúdos acerca de alfabetização no *instagram*³² e outras produções que as crianças mais gostam como as digitais. O trabalho não para aqui e a troca de saberes é um processo contínuo por toda a formação e prática docente.

Figura 9 – Produto Educacional



Fonte: Autora (2021)

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Paulo Freire)

Nota-se, no caso desta pesquisa, que os caminhos normativos traçados pela academia como delimitação do tema de pesquisa, identificação do problema, a justificativa social, a revisão de literatura etc., estimavam possíveis caminhos e algumas possibilidades de

³² Disponível em: <https://www.instagram.com/alfaeletramento/>

respostas. Para minha surpresa, o percurso foi bem mais desafiador que o esperado, pois muitas explicações atreladas à temática racial que pareciam não ser importantes de serem justificadas aqui como o conceito de meritocracia, por exemplo, vieram à tona. Ademais, havia traçado alguns eixos principais para serem discutidos. Narrativa autoformativa, Racismo institucional e branquitude, mas que ao longo da análise me levaram a discutir outros conceitos que julguei importante, como mestiçagem.

O objetivo principal se tratava de uma análise autorreflexiva acerca da formação institucional que recebi ao longo da vida e quais foram seus impactos na minha atuação pedagógica. Trouxe algumas concepções que contribuiriam nesse aspecto de formação. Souza (2004) revela o quão importante é a narrativa docente como estratégia de formação continuada. Tardif (2014) considera que a legitimação dos saberes da experiência é essencial para a melhoria do ensino e, Freire (1970) com a concepção da pedagogia crítica que é “implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, 2001, p. 42-43). E é nesse sentido, considerando o movimento de reflexão da minha prática como possibilidade de aprimorá-la que tracei as especificidades deste trabalho.

É importante ressaltar que intencionalidade das reflexões é pautada nas discussões raciais, isto é, como o racismo impactou/impacta na minha formação e atuação docente. Dentre esses impactos, destinei o foco ao racismo institucional, que age de forma sistêmica, natural e silenciosa nas instituições brasileiras. Esses aspectos foram encontrados em todas as instituições que fizeram parte da minha formação.

A primeira instituição analisada foi a família, que no caso desta pesquisa, foi minha família materna, que é considerada interracial. Nesta análise foram encontrados aspectos do desejo do embranquecimento, da negação de religiões afro-brasileiras, da opressão e inferiorização aos membros negros da família por conta das características fenotípicas, do silêncio do debate racial, do racismo disfarçado de amor, entre outros.

Em seguida, analisei a escola que frequentei no ensino básico e percebi que o debate racial também fora silenciado e o quanto as discriminações e ataques racistas aos meus colegas de classe foram normalizados pelos professores. Neste mesmo item abordo a instituição igreja. frequentei a igreja católica por toda a minha vida e pude perceber que o racismo não está apenas nas práticas normalizadas do cotidiano, mas em declarações diretas em orações e em sites de grupos cristãos conhecidos.

A análise da minha formação inicial como professora foi pelo Curso Normal, que concluí em 2008, cinco anos após Durban (2001) e Lei 10639 (2003) e não trouxe nenhum debate acerca das relações raciais. Esta abordagem fez com que eu saísse do Curso Normal com a impressão que o conceito de diferença limita-se às crianças portadoras de necessidades especiais.

O debate tardio das discussões raciais chegou para mim na graduação por meio do curso de Licenciatura em História. Além das disciplinas cursadas como História da África, o debate das políticas afirmativas era presente no campus da universidade. O curso de Licenciatura em Pedagogia pouco tratou das discussões acerca da temática e tive algumas disciplinas com eixos culturais gerais sobre diversidade. Ao longo desse processo formativo, fui buscando aperfeiçoamento da minha formação pedagógica e respostas às indagações cotidianas relacionadas às desigualdades sociais. Sempre baseada na pedagogia crítica e reflexiva de Paulo Freire, fui influenciada pelas leituras do autor e levada em direção às relações raciais.

Durante a minha atuação como professora da rede pública (2009 a 2020) nenhuma instituição em que trabalhei ofereceu algum curso com a temática racial, todos os que realizei foram buscados por minha iniciativa, o que denuncia a escassez de políticas públicas que promovam a formação continuada visando uma educação antirracista.

Na minha atuação em sala de aula o racismo estava enraizado. Silenciei situações de racismo na escola, naturalizei o currículo eurocentrado e afirmei mecanismos de manutenção do racismo como a democracia racial. É notório que a minha prática foi se modificando quando fui tomando consciência do debate racial, mas que ainda está longe de ser a ideal. Fazer parte da branquitude é um constante processo de tomada de consciência racial, é vigilância cotidiana.

Observa-se que mesmo tendo contato com os debates raciais, eu só pude compreender o racismo após minha entrada como docente na Prefeitura do Rio de Janeiro, em uma escola em Manguinhos. Foi a partir da experiência nessa comunidade é que o movimento de a tomada de consciência racial se concretizou e pude perceber que o que eu fazia para alcançar uma educação humanizadora crítica estava distante de uma prática que transformasse. Em Manguinhos, o convívio com situações de extrema pobreza, onde, infelizmente, é possível ver nitidamente os efeitos da necropolítica instaurada em nosso país, me tirou da inércia e me trouxe até a presente pesquisa.

Portanto, conclui-se que a análise reflexiva da minha formação (teórica e prática) me ajudou a encontrar alguns possíveis caminhos para o ideal de Educação que acredito, àquela crítica e emancipatória. Percebi que no Brasil não dá para falar sobre transformação social do oprimido sem considerar o racismo, e para combater esse mecanismo de opressão enquanto educadora optarei por uma didática militante, que prevê, além do ensino afrodiaspórico, uma militância e vigilância cotidiana.

Levando em consideração a escolha por uma didática militante e a necessidade de contribuir de forma material para o ensino comprometido com o antirracismo, as reflexões apresentadas nesta dissertação foram basilares para a construção de um produto educacional, em formato de almanaque, intitulado 'Almanaque Alfabetizador Antirracista' com atividades voltadas para a alfabetização. Almeja-se que este produto tenha potencial para contribuir com a prática de outros educadores e educadoras.

Por fim, esta pesquisa alimentou o meu desejo de uma Educação transformadora e antirracista e que para tê-la, continuarei no meu processo de reflexão da práxis pedagógica constantemente, na troca com meus pares e alunos, na pesquisa etc. É não deixar-se esquecer da didática militante aprendida neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma História única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, Sérgio. Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo. **Novos estudos CEBRAP**, v. 43, p. 45-63, 1995.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén, 2019.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. "Políticas de ação afirmativa e ensino superior: a experiência do curso de graduação em serviço social da PUC-RIO." (2003).

ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. Ação Afirmativa de corte racial na Educação Básica em uma escola de excelência: a experiência do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ. Rio de Janeiro, 2016. 281p.

ALVES, Luciana. O valor da brancura: considerações sobre um debate pouco explorado no Brasil. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 2, n. 2, 2013.

ANDREWS, George Reid. **Negros e Brancos em São Paulo**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Edusc, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. (1985). **O Narrador in: Magia e Técnica Arte e política**. (Obras escolhidas v.1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 1. ed. Brasiliense, 197-221.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. _____. **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: MEC, CEERT, UFSCAR, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. CARONE, Iray. **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branqueamento e branquitude no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Saberes subalternos e decolonialidade: os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. 270p.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**: São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRASIL. (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Parecer homologado Despacho do Ministro, publicado no DOU de, 9, 12*.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A Didática em Questão*. 16. ed. Petrópolis-RJ: Ed.Vozes, 1983.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016.oliveir

CANDAU, V. M. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Nova América e Apoena, 2020.

CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C. **Black power: the politics of liberation in America**. New York: Vintage, 1967.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição rev. - Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, Joaze Bernadino. GROSFOGUEL, Ramón. TORRES, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

COSTA, Najara Lima. **Quem é negro no Brasil?** São Paulo: Dandara, 2020.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DU BOIS, W.E.B. **As Almas da Gente Negra**. Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

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

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **Aqui tem racismo!: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras**. 2012. 240 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250918>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

FERNANDES, Flavia da Conceição Ramos et al. **Políticas curriculares para o curso Normal na rede estadual do Rio de Janeiro: o currículo mínimo e suas implicações para a formação docente**. 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo, cotidiano e conversações**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 Agosto, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe / Paulo Freire, Sérgio Guimarães**. — 2. ed. - São Paulo : Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe / Paulo Freire, Sérgio Guimarães**. — 2. ed. - São Paulo : Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986. 224 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e senzala**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1987.

FULGÊNCIO, R. F. (2014). O paradigma racista da política de imigração brasileira e os debates sobre a “Questão Chinesa” nos primeiros anos da República. **Revista de Informação Legislativa**, ano, v.51, 203-221.

GIROUX, Henry A. **Professores como Intelectuais Transformadores**. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun., 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: EDUCAÇÃO Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro**, p. 83-96, 2001.

GOMES, Nilma Lino. “Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

RIBEIRO, Ana Paula Alves. GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **Questões étnicas e de gênero**. v. único / Ana Paula Alves Ribeiro; Maria Alice Rezende Gonçalves. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 5. ed. São Paulo: Record, 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. São Paulo, Novos Estudos CEBRAP, 54, 147-156, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2019**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em Acesso em 05 mar. 2021.

JARDIM, DF., and LÓPEZ, LC., orgs. **Políticas da diversidade: (in)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012, 10ª ed., págs. 489-495 (4ª parte).

LIMA COSTA, Najara. **Quem é negra/o no brasil?** Editora Dandara, 2020.

LOPES, Nei. **Enciclopédia da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 1996.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MARINO, Leonardo Freire, **A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária**. GIRA MUNDO, RIO DE JANEIRO, V.5, N. 10, P. 19 - 30, JUL./DEZ. 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed., São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

MIRANDA, Claudia. **Currículos decoloniais e outras cartografias para a Educação das relações étnico-raciais**: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10639/2033. **Abpn**, Goiânia, v. 5, n. 11, p. 100-118, out. 2013.

MOTA NETO, J. C. da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

MULLER, Tania Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no brasil. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Superando racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **As ambiguidades do racismo à brasileira**. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da Silva; ABUD, Cristiane Curi (orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017, pp. 33-43.

NOGUEIRA, Oracy. (1979). **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no brasil. *Tempo Social Usp*, São Paulo, v. 19, p. 287-308, nov. 2006.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 mar. 2021.

OLIVEIRA, L. F. de. **História da África e dos africanos na escola**. Desafios políticos, epistemológicos e identitário para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da ABPN**• v, v. 12, n. 32, p. 11-29, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; SILVA, Danielle Tudes Pereira. Os significados da perspectiva Modernidade/Colonialidade. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 11, n. 23, p. 07-19, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O ensino de história da África e dos africanos na escola: a teimosia da invisibilidade cada dia mais visível. **Revista Candelária. Instituto de Humanidades: UCAM**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. É nas lutas sociais que aprendemos? Mas aprendemos o quê? Algumas ideias e algumas histórias negras para a educação. **Revista Retta**, [s.l.], v. 7, n. 11, p. 171-194, jan./jun. 2015.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Black lives matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 122-143. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200122&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 mar. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RAMOS, J. S. **Dos males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração da década de 20**. In: MAIO, M.C., and SANTOS, R.V., orgs. *Raça, ciência e sociedade* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, pp. 59-82.:

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Alunos e professores das escolas municipais do Rio voltam às aulas: ano letivo cheio de novidades**. 12 dez. 2019. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=9151739>. Acesso em 05 mar. 2021.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino Coordenadoria de Ensino. **Descritores 3º bimestre**. 2019. 3 p.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino Coordenadoria de Ensino. **Projeto Carioquinha**. Manual Língua Portuguesa. 1º bimestre - 2019. 2019. 75 p.

ROCHA, CARVALHO; TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: MEC/Secad, 2006.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, p. 11-36, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Psicologia, Usp, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias Interraciais**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2018. 146 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia. GOMES, Flávio. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, p. 65-83, 2001.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 357 p

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 372 p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Negritude, letramento e uso social da oralidade**. In: CAVALLEIRO, E. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 179-194.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Tradução: Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

ANEXO A – Grade Curricular do Curso Normal

Disciplinas	Total de horas
Língua Portuguesa	480
Artes	240
Educação Física	240
Matemática	400
Química	80
Física	80
Biologia	80
História	160
Geografia	160
Sociologia	160
Filosofia	160
Língua Estrangeira Inglês	160
Métodos e Técnica de Pesquisa (PPP)	80
O Jogo como Met. De Aprendizagem	80
Ciências Físicas e da Natureza	160
História e Filosofia da Educação	80
Sociologia da Educação	80
Política Educacional e Org. em Ens. Fund.	80
Conhec. Did. Pedag. em Ens. Fund.	240
Conhec. Did. Pedag. em Educ. Infantil	160
Abordagens Psico-sócio-línguísticos do processo de Alfabetização	160
Psicologia da Educação	160
Conhec. Did. Pedag. em Educ. Especial	160
Práticas Pedagógicas/Inic. à Pesquisa – Estágio Supervisionado	960

Fonte: Diploma do curso normal (Acervo pessoal)

ANEXO B – Grade curricular da Licenciatura em História

Disciplinas	Total de horas
Informática	60
Português instrumental	60
História e sociologia	60
História e filosofia	60
História e documento	60
História da região	60
Metodologia da pesquisa histórica	60
Metodologia do Ensino de História	60
História Antiga	60
História Medieval	60
Teoria da História	60
História do Brasil I, II, III e IV	240
História da América I, II, III	180
História Moderna I, II	120
História Contemporânea I, II	120
Fundamentos da educação I, II, III e IV	240
Patrimônio cultural	60
Estágio supervisionado I, II, III e IV	540
Seminário de pesquisa em Ensino de História I e II	270
Língua brasileira de sinais	60
História da historiografia brasileira	60
Historiografia contemporânea	60
História do oriente	60
O extremo oriente na antiguidade	60
Estado e economia no Brasil contemporâneo	60
História da África	60
História dos movimentos sociais no Brasil	60
Tópicos em história da escravidão	60
Tcc I e II	150
Prática de Ensino I e II	180

Fonte: Diploma da Licenciatura em História (Acervo pessoal)

ANEXO C – Grade curricular do curso de Pedagogia

Disciplinas	Total de horas
AAC - Ética e Educação	40
Fundamentos Filosóficos da Educação	80
Didática	80
Libras	80
AAC - Diversidade Cultural	40
Currículo Escolar	40
Pesquisa Prática Profissional: A Escola	40
Ciência, Tecnologia e Educação	80
Avaliação Escolar	80
Pesquisa e Prática Profissional: Materiais Didáticos	40
Fundamentos Psicológicos da Educação	80
Fundamentos Socioantropológicos da Educação	80
Estudos das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	40
Metodologia do Ensino de Geografia	80
Metodologia da Alfabetização	80
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	80
Metodologia do Ensino de Matemática	80
Metodologia do Ensino de Educação Física	80
Metodologia do Ensino de Arte	80
Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas e da Natureza	80
Metodologia do Ensino de Literatura Infantojuvenil	80
Metodologia de Ensino de História	80
Música na Sala de Aula	40
Educação de Jovens e Adultos	80
AAC - Pedagogia do Campo	40
Gestão Educacional	80
Educação e Trabalho	80
Formação de Professores	40

O Currículo e a Proposta Pedagógica da Escola	40
Organização Pedagógica em Espaços não Escolares	80
Teoria do Conhecimento Pedagógico	80
Pesquisa e Prática Profissional: Espaços não Escolares	40
Sistema de Ensino e Políticas Educacionais	80
Organização do Trabalho Pedagógico	80
Fundamentos da Educação Especial	80
Pesquisa e Prática Profissional: Educação Especial	40
Fundamentos Históricos da Educação Brasileira	80
Fundamentos da Aprendizagem	80
Educação Infantil: Pressupostos Teórico-Metodológicos	40
Educação Ambiental e Sustentabilidade	40
Ludicidade	40
Pesquisa e Prática Profissional: O Pedagogo no Espaço da Escola	40
Estágio Supervisionado: Magistério / Normal de Ensino Médio	80
Estágio Supervisionado: Gestão Escolar	80
Estágio Supervisionado: Educação Infantil	80
Estágio Supervisionado: Ensino Fundamental	80
Estágio Supervisionado: Educação de Jovens e Adultos	80
TCC I, II, III E IV	140

Fonte: Diploma do curso (Acervo pessoal)

ANEXO D – Componente Curricular de Geografia (2020)

HABILIDADES
<p>ESPAÇO, LUGAR, PAISAGEM, SUJEITO E IDENTIDADE</p> <p>Reconhecer caracteres identitários básicos.</p> <p>Reconhecer a diversidade cultural existente no seu cotidiano. Heranças indígenas, africanas, europeias, entre outras.</p> <p>Promover o respeito à diferença no cotidiano escolar.</p> <p>Conhecer os principais grupos culturais que compõem as comunidades do seu bairro.</p> <p>Identificar nas paisagens de seu bairro os elementos culturais existentes.</p> <p>Reconhecer semelhanças e diferenças nas relações com a natureza e no modo de viver das pessoas do seu bairro.</p>
<p>NATUREZA E SUSTENTABILIDADE</p> <p>Perceber semelhanças e diferenças básicas entre os lugares/espacos e também entre os momentos e tempos.</p> <p>Identificar as condições do tempo durante a sua rotina.</p> <p>Identificar os problemas ambientais enfrentados em seu bairro e no cotidiano escolar.</p> <p>Relacionar os modos de vida, hábitos e culturas nas suas relações com o meio ambiente.</p>
<p>REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO GEOGRÁFICO</p> <p>Expressar o domínio da lateralidade</p> <p>Elaborar representações espaciais capazes de apontar as principais questões ambientais do seu bairro.</p> <p>Diferenciar a posição de objetos à luz de um ponto referencial a partir do domínio e das características da lateralidade.</p> <p>Saber localizar e posicionar objetos por meio de representações espaciais em diferentes espaços.</p> <p>Diferenciar as paisagens a partir da percepção dos sons e da observação visual.</p>

Fonte: Rio de Janeiro (2020).