



Caroline da Matta Cunha Pérez

**Educação das relações étnico-raciais e a Formação
de professores: buscas e inquietações**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro
Junho de 2020



Caroline da Matta Cunha Pérez

**Educação das relações étnico-raciais e a Formação
de professores: buscas e inquietações**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Profª. Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profª. Helena Maria Marques Araújo

Uerj

Profª Silvana Mesquiza

Departamento de Educação – PUC-RIO

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Caroline da Matta Cunha Pérez

Graduou-se em Letras – Português/ Literaturas na Universidade Federal Fluminense em 2008. Exerceu a docência durante onze anos em escolas privadas do Rio de Janeiro. Atualmente atua como professora de Português e Literatura do Colégio Pedro II e integra, na mesma instituição, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NeabiCP2). Compõe o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas da PUC-Rio (GECEC).

Ficha Catalográfica

Pérez, Caroline da Matta Cunha

Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores : buscas e inquietações / Caroline da Matta Cunha Pérez ; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2020.

151 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação continuada. 3. Relações étnico-raciais. 4. Construção da identidade racial. 5. Educação antirracista. 6. Decolonialidade. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para minha avó Ciléa, por me ensinar, com sua vida, que ser aprendiz é um
modo especial de estar no mundo.

Agradecimentos

Agradeço profunda e sinceramente,

A Deus e a meus ancestrais, pela inspiração de força e sabedoria.

À minha orientadora, Vera Candau, pelo apoio, pelo exemplo, pela instrução intelectual, pela confiança no meu trabalho, pela generosidade e por cada palavra de ânimo quando parecia difícil continuar.

À PUC, à CAPES e ao PPGE, pelos auxílios concedidos e pela oportunidade de estudar com grandes professoras e professores. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Às amigas da turma de mestrado, que foram essenciais para manter a fé, a coragem e o sorriso.

Aos amigos do GECEC, pelas riquíssimas discussões teóricas, pelo acolhimento e pela disposição para a luta por um mundo mais justo.

Aos amigos do NeabiCP2 e do Colégio Pedro II, pelos ensinamentos, pelo pertencimento, pelo inconformismo, por serem referências na construção de alternativas para uma educação diversa, plural, democrática, emancipatória e antirracista.

Ao Colégio Pedro II e ao Departamento de Português e Literatura, pela concessão de afastamento para estudos, sem o qual não seria possível a realização desta pesquisa.

Ao Osmar Soares, professor do Colégio Pedro II e coordenador do Ererebá, pelas contribuições à pesquisa.

Às professoras e professores entrevistadas/os nesta pesquisa, pois sem suas brilhantes formulações, suas dolorosas e inspiradoras narrativas de vida e suas ações de rebeldia e transformação, este trabalho não existiria.

À Isabella e ao Renato, amigos com quem primeiro me aquilombei e que me fortalecem sempre.

À Sílvia e à Ingrid, amigas do cotidiano do trabalho e da vida, que enchem os meus dias de poesia, alívio e esperança.

À Ana Luísa, amiga de uma vida inteira, por sua escuta, encorajamento e amor.

À minha mãe, meu pai (*in memoriam*), minha avó, minhas tias e meu irmão, por nunca me deixarem esquecer de onde vim e quem eu sou.

Ao Lucas, meu marido e amor, por não me deixar esmorecer, por acompanhar meu trabalho até durante as madrugadas, por cuidar de tudo e de todos, por me inspirar com sua dedicação e disciplina e por acreditar em mim.

Ao Francisco e ao Arthur, meus filhos, por serem as melhores e mais incríveis recompensas para o fim do trabalho.

Resumo

Pérez, Caroline da Matta Cunha; Candau, Vera Maria Ferrão. **Educação das relações étnico-raciais e formação de professores: buscas e inquietações**. Rio de Janeiro, 2020. 151p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa visou investigar as buscas e as inquietações de professores inscritos no curso de pós-graduação *lato sensu* em educação das relações étnico-raciais, de modo a contribuir para o debate da demanda de formação continuada de professores a partir de políticas curriculares antirracistas, como a lei 10.639/03. A pesquisa qualitativa realizou-se no curso de pós-graduação em Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Básico, o Ererebá, iniciativa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II (NEABICP2). Com o objetivo de conhecer os docentes e suas motivações, utilizaram-se o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos metodológicos. Considerando a história da educação do negro no Brasil e os sentidos da formação docente, o contato com o campo e com os sujeitos da pesquisa evidenciou a lacuna formativa em relação à temática das relações étnico-raciais, mas também a possibilidade de existência de um currículo *outro*, no Ererebá, pautado em uma visão pluriversal, decolonial e contra-hegemônica, que vai ao encontro das demandas acadêmicas e subjetivas desses profissionais. Concluiu-se que os docentes, em sua maioria negros, buscam, nesta especialização, nutrir-se de referências, experiências e conhecimentos construídos a partir de matrizes africanas, afrodiaspóricas e indígenas por si mesmos como sujeitos em formação e para que sejam capazes de modificar os contextos escolares em que atuam, impactando positivamente a vida de seus alunos.

Palavras-chave

Formação continuada; relações étnico-raciais; construção da identidade racial; educação antirracista; decolonialidade.

Abstract

Pérez, Caroline da Matta Cunha; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor). **Education of ethnic-racial relationships and teacher training: searches and questions.** Rio de Janeiro, 2020. 151p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aimed to investigate the searches and concerns of teachers enrolled in the *lato sensu* postgraduate studies in the education of ethnic-racial relations, in order to contribute to the debate on the demand for continuing teacher education based on curricular policies anti-racists, like the law 10.639/03. The Qualitative research was realized in the post-graduation in Education of Ethnic-Racial Relations in Basic Education, the Ererebá, an initiative of Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies at Colégio Pedro II (NEABICP2). With the objective to get to know the teachers and their motivations, the questionnaire and the interview semi-structured were used as methodological instruments. Considering the education history of black people in Brazil and the meanings of teacher education, the contact with the field and with subjects of the research highlighted the formative gap in relation to the theme of ethnic-racial relations, but also the possibility of the existence of a different curriculum, in Ererebá, based on pluriversal view, decolonial and counter-hegemonic vision, which meets the academic demands and subjective of these professionals. It was concluded that the teachers, in their majority black people, seek, in this specialization, to nourish themselves with references, experiences and knowledge constructed from African, aphrodisporic and indigenous matrices to be able to modify the school contexts in which they operate and positively impact the lives of their students.

keywords

Continuing education; Ethnic-racial relations; Construction of racial identity; Anti-racist education; Decoloniality.

Sumário

| | |
|---|----|
| 1. Introdução | 11 |
| 1.1. Construção do objeto | 12 |
| 1.2. Questões orientadoras e objetivos do trabalho | 20 |
| 1.3. Estrutura da dissertação | 21 |
| 2. Metodologia | 23 |
| 2.1. Revisão bibliográfica | 24 |
| 2.2. O questionário | 27 |
| 2.3. As entrevistas | 30 |
| 2.4. Análise dos dados | 32 |
| 3. População negra e educação | 33 |
| 3.1. Interdição | 35 |
| 3.2. Luta | 45 |
| 3.3. Mito da democracia racial e educação das relações étnico-raciais | 52 |
| 4. Formação de professores e a Lei 10.639/03 | 58 |
| 4.1. Formação de professores | 58 |
| 4.2. Possibilidades, limites e desafios apresentados pela Lei 10.639/03 | 60 |
| 4.2.1. Formação inicial | 64 |
| 4.2.2. Formação continuada | 69 |
| 4.3. O Ererebá e a insurgência decolonial | 71 |
| 4.3.1. História de fundação do curso e protagonismo do NeabiCP2 | 71 |
| 4.3.1. Caracterização do curso | 74 |
| 5. Análise dos dados | 85 |
| 5.1. Dados do questionário | 85 |
| 5.2. Dados das entrevistas | 87 |
| 5.2.1. Construção da subjetividade: aprendendo com o <i>outro</i> | 88 |
| 5.2.2. O racismo cotidiano na escola: silêncio, violência e enfrentamento | 98 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.3. Branquitude: responsabilização e reparação | 112 |
| 5.2.4. Descolonizando saberes: os sentidos da formação | 115 |
| 6. Considerações finais | 125 |
| 7. Referências Bibliográficas | 129 |
| 8. Anexos | 137 |
| Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) | 138 |
| Anexo 2: Questionário | 140 |
| Anexo 3: Roteiro da entrevista semiestruturada | 142 |
| Anexo 4: Oficinas do Ererebá | 144 |
| Anexo 5: Ementas das disciplinas do Ererebá | 147 |

1 Introdução

Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas janelas teóricas. (Hooks, 2013, p. 103)

O presente estudo pretende debruçar-se sobre as razões que motivam professores, inscritos no curso de Especialização *lato sensu*, criado e oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II (NeabiCP2), a buscarem cursos de formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais.

A possibilidade de materialização deste estudo surge do encontro de uma estrada de três caminhos. O meu percurso pessoal de construção da minha identidade se encontrou com o percurso da minha formação docente que desembocava na estrada das mudanças significativas que o país vivenciou desde a entrada de um projeto progressista no governo, no início dos anos 2000. A partir daí, muitas lutas dos movimentos negros conquistaram mais espaço e visibilidade. Como a visibilidade é um direito que dispara outros direitos, foram aprovadas leis e criadas Secretarias: da diversidade, da mulher, dos direitos humanos. Experimentei uma leve e promissora mudança social, com mais inclusão da população negra nas universidades, mais escuta para o debate de questões que nos interessavam, mais eventos em que outros protagonistas intelectuais e militantes do Movimento Negro puderam atuar.

Esse ambiente propício, de mais dignidade para os historicamente subalternizados, abriu caminho para que outras - novas ou velhas - perguntas fossem feitas. A passagem de objeto de estudo para sujeitos da própria história tem efeitos como o que se apresenta agora, neste trabalho. É a minha voz – de professora, mulher, negra, periférica – que ilumina essa pequena parcela do mundo. São meus pensamentos que tentam organizá-la, sob as teorias daqueles que vieram antes de mim e tanto me ensinaram. É o meu corpo que precisou se aproximar e se afastar dos corpos que se parecem com o meu para compreender o movimento que fazemos em busca de conhecimento, de referência, de reparação, de alternativa, de

vida. Perguntar o que buscam os professores ao estudar as relações raciais é a tentativa de compreender como e por que, apesar do racismo que, quando não nos mata com bala, nos mata pela fala, ainda nos movemos.

1.1.

Construção do objeto

Eu sou uma mulher negra. Trabalhei durante dez anos em uma instituição de ensino privada, destas que funcionam em rede, ostentam os primeiros lugares no Exame Nacional do Ensino Médio e atendem a uma parcela privilegiada da população. Desde muito jovem, eu me identifiquei como pessoa negra, não só pelos inegáveis traços negroides, como pele escura, cabelos crespos e lábios volumosos, mas também por reconhecer quais eram as pessoas da minha família e da minha comunidade com as quais eu parecia e do quanto essa percepção compartilhada produzia em mim a sensação de pertencimento. Entretanto, mesmo com esse dado da minha biografia, foi um colega de faculdade, na defesa da dissertação de mestrado de um amigo em comum, que me confrontou com minha identidade de *professora negra*. Ele perguntou à época: “Como é para você, uma mulher negra, lecionar para alunos de classe média alta?”. Lembro-me, como se fosse hoje, do meu incômodo com aquela indagação. Senti-me ofendida, desrespeitada, magoada. Essa provocação emergia, ruidosamente, em meus pensamentos: “O que ele quis dizer com isso?”, “Será que ser negra me torna uma professora pior?”, “O que ser negra deveria provocar em meus alunos?”, “Será que é por eu ter poucos alunos negros?”, “O que ser uma *professora negra* significa?”.

Somente mais tarde entendi esses sentimentos: pela posição que ocupava na sociedade, pelo meu salário, pelos meus cabelos alisados, pelo meu diploma, eu havia sido embranquecida (Sousa, 1983) e, naquele momento, eu não racializava a minha existência nem a minha docência. O silêncio da minha formação inicial na Faculdade de Letras quanto às tensões raciais no país, à produção literária de autores e autoras afro-brasileiros(as), às palavras de origem banto e iorubá que compunham nosso léxico, à invisibilidade da negritude de Machado de Assis... Esse *silêncio* tinha *eco* na minha subjetividade e na prática docente.

O processo de (re)descobrir-se negra é comum para inúmeras mulheres brasileiras. Bianca Santana, escritora paulistana, escreveu um livro cujo título é

“Quando me descobri negra”¹, em que narra, justamente, situações vividas por uma mulher que, na vida adulta, é chamada de negra por outra pessoa, num contexto em que é convocada a assumir uma posição e a tomar partido: a ver em sua negritude anunciada um ato político e ético em uma sociedade racista como a brasileira. Esta pesquisa é fruto, pois, desse longo processo de tomada de consciência e de um percurso de amadurecimento político, emocional e intelectual. Além de mulher negra, foi necessário reafirmar minha identidade de professora negra. Essa reafirmação fez da questão racial uma preocupação pedagógica, porque fizeram-se evidentes os danos da ausência de referenciais teóricos, históricos e estéticos na construção da minha própria identidade. Como afirma Nilma Lino Gomes (2002), a escola não é apenas uma instituição formadora de saberes escolares, mas também de saberes sociais e culturais e, por isso, muito importante no processo de construção de identidades sociais e de humanização dos indivíduos.

Gostaria de destacar que tornar-me uma *professora negra* foi um processo iniciado pouco tempo antes, ainda como funcionária da rede privada de ensino. Conforme afirmei, embora a minha identidade negra tivesse me acompanhado ao longo da vida, a ascensão social provocada, justamente, pela conclusão do ensino superior e a entrada no mercado de trabalho como professora bem remunerada me “embranqueceram”. Segundo Neusa Santos Sousa (1983):

E, como naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os ‘serviços-de-branco’, ser bem tratado era ser tratado como branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro organizou-se para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda que tendo de deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente. (Sousa, 1983, p. 21)

Assim, no início, o exercício da minha docência não era racializado ou engajado, por não exercê-la com o objetivo consciente de reduzir as desigualdades e discriminações raciais experimentadas no ambiente escolar. Em certo sentido, estava alienada da minha identidade de mulher negra – e, sobretudo, das implicações que essa consciência me traria futuramente –, mas eu ainda era uma das únicas professoras negras de uma rede com quase 500 professores. Essa marca evidente na cor da minha pele fazia com que eu fosse aquela porcentagem que a estrutura social racista permitiu que vencesse para convencer todas as outras vítimas

¹ SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP, 2015.

de um sistema que produz subalternidades de que eram incapazes, e não de que foram impedidos, por inúmeras barreiras invisíveis, de construir uma vida digna. Consoante a essa afirmação, Neusa Sousa conclui, refletindo sobre as palavras de Florestan Fernandes:

“Incentivos e bloqueios a esse projeto eram engendrados pelas estruturas das relações raciais que se comportavam de modo ambíguo – ora impondo barreiras, ora abrindo brechas à ascensão social do negro – mas que, dentro dessa ambivalência, cumpria as mesmas e inequívocas funções de fragmentar a identidade, minar o orgulho e dismantelar a solidariedade do grupo negro. (Sousa, 1983, p. 22)

Assim, mesmo com minha identidade fragmentada, sem me reconhecer no grupo desta instituição privada, frequentemente, era eu convidada para participar de atividades sobre racismo, ainda que meus conhecimentos em relações raciais não fossem profundos. Então, após participar de um evento na escola sobre racismo e situação da mulher na sociedade brasileira, fui convidada, em agosto de 2016, com outros colegas, para gravar em audiovisual uma série de programas institucionais, voltados para os docentes, sobre (combate ao) racismo em sala de aula. O objetivo desses programas era discutir e refletir sobre práticas pedagógicas institucionais que promovessem a igualdade racial, a tolerância religiosa e a convivência respeitosa na comunidade escolar. Os programas foram muito produtivos para toda a equipe pedagógica e, pessoalmente, proporcionaram a emergência de inquietações antigas.

Foi assim que vários professores negros nos reunimos e iniciamos um processo, primeiramente, de formação. Buscamos referências, textos, livros. Lemos e discutimos por algumas semanas até gravarmos os programas. Ao longo das reuniões para produção, foi-se evidenciando que todas aquelas professoras e aqueles professores tinham experiências, desejos e incômodos muito parecidos com os meus: nossas origens e histórias eram da diáspora africana. Dois deles, especialmente, ficaram mais próximos e acabamos por formar um coletivo chamado MUCO, em referência a um termo comum no Candomblé². Nossa ideia era propor oficinas para estudantes da Educação Básica, pública e privada, que atuassem no combate ao racismo e à intolerância religiosa na escola. A partir de então, realizamos alguns encontros e estudos que pudessem nos instrumentalizar para tal

² Diz-se, no Candomblé, religião dos outros dois integrantes do MUCO, “cortar o muco”, para “fazer a cabeça” ou “raspar a cabeça” em referência ao ritual de iniciação na religião. Pensamos nosso coletivo, portanto, como uma porta de entrada para as questões relacionadas à negritude, para nós e para quem mais quisesse fazer essa aproximação.

empreitada. Apesar de ser um projeto inicialmente sem qualquer remuneração, estávamos movidos por um imensurável sentimento de pertencimento e de comunidade. O encontro em torno de um projeto que visava reconhecer, valorizar e produzir justiça com a história do povo negro colocou-nos em *movimento*.

O primeiro evento de que participamos foi a “Kizomba – Feira de Africanidades do Colégio Pedro II – Campus Realengo” com a “Oficina de Etnosaberes”, em novembro de 2016, em que propusemos a leitura de dois mitos da cultura iorubá, presentes no livro “Mitologia dos Orixás”, de Reginaldo Prandi, a partir da construção dos arquétipos femininos de duas yabás: Oya e Oxum. Seguiu-se a esse evento o início do concurso para professor efetivo do Colégio Pedro II. É fundamental destacar que o desejo de estar na educação pública é resultado, em certa medida, tanto do meu amadurecimento em relação ao meu papel como educadora numa sociedade racista e desigual como a brasileira quanto ao meu processo de “empretecimento” e de engajamento com pessoas que estavam dispostas a (re)inscrever a história do nosso povo.

A minha chegada ao Colégio Pedro II se deu em maio de 2017, após a aprovação em segundo lugar no concurso para professor efetivo. No momento da posse, tive a oportunidade de escolher o campus Tijuca II como unidade de trabalho e fui gentilmente recebida pela equipe. Ao ser acolhida pelos docentes que seriam meus mais novos colegas de trabalho, chamou-me atenção, especialmente, a presença de duas outras professoras negras – o que, inegavelmente, gerou-me um sentimento surpreendente de pertencimento àquele lugar. Como a trajetória de pessoas negras em espaços de privilégio e reconhecimento tende a ser solitária, só a identificação estética já produziu alguma *diferença*. Porém essa identificação, sabemos, não é suficiente para que se realizem mudanças significativas em espaços marcadamente brancos em todos os sentidos: estéticos, epistemológicos, ideológicos. Por isso, como docentes engajadas na luta antirracista, firmamos parcerias, desenvolvemos projetos, envolvemos alunas e alunos, criamos um pequeno “quilombo literário” no coração da Tijuca e, assim, de algum modo, nosso trabalho produziu uma *diferença* no espaço escolar.

Então, ainda em 2017, iniciei a minha participação no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II (NeabiCP2). Compus o Grupo de Trabalho que revisou o Plano Político-Pedagógico Institucional de Língua Portuguesa e Literatura à luz das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Ainda no mesmo ano,

presenciei o processo de criação do pós-graduação *lato sensu* em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, o Ererebá. Todas essas experiências despertaram o desejo de estudar mais a fundo a educação das relações raciais no Brasil e o seu impacto na formação docente, uma vez que percebia em mim mesma os impactos da aproximação com essa temática.

Gomes e Machado (2010) recorrem, no artigo “Formação de professores, relações étnico-raciais e educação de jovens e adultos: o que sugerem os caminhos de Dalila”, à entrevista com uma professora do EJA para explicar a importância da racialização da identidade docente num contexto de educação de jovens e adultos, tendo em vista o público que acessa essa modalidade de educação e o aspecto relacional da aprendizagem. Os autores concluem que há no fazer docente e na capacidade de aprendizagem que esse saber, refletido e rememorado, oferecem, uma possibilidade formativa.

Hoje, devido aos avanços advindos das políticas afirmativas iniciadas em 2002, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a reconfiguração das práticas docentes não se trata apenas de uma atitude ética e de identificação pessoal, mas também de cumprimento legal. A pauta da educação das relações étnico-raciais surge, então, no contexto da promulgação da Lei 10.639/03³, que alterou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e tornou obrigatório o ensino da História, da Cultura, da Arte e da Literatura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica do país. Porém, apesar dos 15 anos de promulgação da lei, ainda não se pode dizer que a sua aplicação seja satisfatória nas escolas do

³ Segundo o que diz o texto da Lei 10.639/03:

Art. 26A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

país. Em 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB ao incluir a temática indígena⁴ no texto.

Como afirmou Petronilha Beatriz no X Copene (Congresso de Pesquisadores Negros), realizado em outubro do ano de 2018 na Universidade Federal de Uberlândia, na mesa que debateu os 15 anos da lei, não é suficiente, para transformar a educação brasileira em uma educação multicultural e antirracista, o que as palavras legais determinam, se as práticas, os discursos, as escolhas teóricas, os currículos e a formação dos docentes não forem decolonizados⁵ também. .

Há muito tempo que os movimentos sociais pelos direitos da população negra reivindicavam, no Brasil, uma legislação que operasse, minimamente, uma reparação no campo educacional, frente à exclusão a que os povos africanos e afro-brasileiros ficaram submetidos desde o início da escravidão. Essa lei foi promulgada no ano de 2003 e, como vimos, o conteúdo legal prevê, em todos os níveis da Educação Básica, o ensino da História, da Cultura, das Artes e da Literatura africana e afro-brasileira, com especial atenção para a contribuição das populações negras na construção política, econômica e cultural da sociedade brasileira.

O que se verifica, no entanto, por meio de vários estudos recentes, é que, numa sociedade marcada pelo “mito da democracia racial” – que será retomado à frente na fundamentação teórica –, a simples existência da lei não garante a sua aplicabilidade (Petronilha, 2018; Costa et al, 2018; Prado & Fátima, 2016; Moreira & Viana, 2015). São diversas as resistências encontradas, desde a invisibilidade da questão, passando pela construção do currículo e chegando à formação, inicial e continuada, dos professores que atuam na Educação Básica. Mesmo diante do aparente consenso, no campo educacional, da necessidade de abordagens e práticas multi/interculturais na sala de aula diante das demandas de uma escola cada vez

⁴ Apesar de a lei 11.645/08 ser mais recente, os textos de referência costumam fazer referência à Lei 10.639/03, pois era representa o marco. Por isso, neste trabalho, também, de maneira geral nos referenciamos à 10.639/03.

⁵ “Decolonizar” é um verbo empregado pelo grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade (MC), criado em 2006 por vários intelectuais da América Latina, cujas figuras centrais são o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Anibal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Katherine Walsh, dentre outros. Seu significado é amplo e diz respeito a uma estratégia que, além de descolonizar, propõe-se como construção e criação radical do ser, do poder e do saber. (Oliveira, 2012)

mais plural – e, também, desigual – a questão da diferença continua à margem da discussão (Candau, 2016).

Nesse sentido, consideramos que a investigação acerca da formação dos professores torna-se decisiva pelo potencial de explicação desse quadro, dado o papel central ocupado pela docência na cultura escolar. Em artigo recentemente publicado, a pesquisadora Eliete Godoy (2017) analisou os currículos dos cursos de formação de professores de sessenta e três Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de São Paulo, cadastradas no PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores), realizado em parceria com a CAPES.

Dados dessa pesquisa revelam que em apenas três dessas instituições há disciplinas diretamente ligadas à educação das relações étnico-raciais e à história e à cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Há outras disciplinas em que esse conteúdo está diluído entre outros e, em muitas instituições, não há qualquer menção ao assunto. A autora destaca que “em 45% dos currículos das IES estudadas ainda impera a invisibilidade, (...) conseqüentemente, o não tratamento pedagógico ou ainda o tratamento superficial do tema na organização curricular” (Godoy, 2017, p. 88).

Corroborando o que afirma esse estudo, a pesquisa de estado da arte de Wilma Coelho (2018) demonstra, a partir da revisão bibliográfica de artigos, dissertações e teses, de 2003 até 2014, que a formação de professores em educação das relações étnico-raciais é um tema de interesse de muitos pesquisadores, mas que ainda apresenta lacunas e caminhos a serem percorridos. Neste estudo, os temas foram divididos em quatro categorias, segundo a relevância e a recorrência. As contribuições da formação representam o maior número de trabalhos publicados, com 33%. De acordo com a autora, esses trabalhos investem em relatos de experiência para demonstrar o papel da formação inicial e continuada (na compreensão dos processos de exclusão que demarcam as experiências no âmbito escolar” (p. 104). As *concepções, discursos e representações* ocupam 17% dos estudos enquanto os *processos de ruptura com a prática*, 13%.

Com menor percentual está a categoria *fragilidade no percurso formativo*, em que figuram 9% dos artigos levantados e 12% dos trabalhos de teses e dissertações. Esses trabalhos apresentam as fragilidades curriculares da formação de docentes em relação às questões raciais, sobretudo na formação inicial, traço que aponta para uma possível necessidade de o docente investir na formação continuada

– interesse do presente estudo –, pela demanda da lei 10.639/03, ou desejo de investir em práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade racial. Apontam também que essa fragilidade contempla a formação continuada, “indicando a incipiência dessa iniciativa frente à amplitude de situações relacionadas ao trato pedagógico da diversidade” (p. 103). Nas considerações finais de seu artigo, a autora define a formação de professores ainda como um desafio a ser superado e sugere que os cursos de pós-graduação devem investir cada vez mais em linhas de pesquisa nesse sentido e articulá-las a práticas pedagógicas da Educação Básica.

Desse modo, o debate acerca da formação de professores em educação das relações étnico-raciais precisa avançar para que, como sociedade, possamos compreender alguns dos descompassos entre as necessidades da escola do século XXI e o que, de fato, essa escola proporciona. O avanço nesse debate, proposto por esta pesquisa, está em investigar a formação continuada dos professores, no âmbito da pós-graduação⁶, em uma instituição majoritariamente de Educação Básica, supondo as articulações teórico-práticas que essa proximidade pode proporcionar.

1.2.

Questões orientadoras e objetivos do trabalho

A partir da compreensão de que “raça”, no Brasil, hierarquiza os indivíduos, principalmente, porque há a ideia de que não há hierarquização – identificada como mito da democracia racial –, e de que a população negra experimenta as consequências dessa relação histórica, traduzidas em desigualdades sociais e educacionais em que o fator raça é determinante, estamos nos propondo a pensar a formação docente a partir de uma abordagem intercultural da educação.

Nesse sentido, aliando a minha própria trajetória docente ao testemunho do surgimento de um curso de pós-graduação, que guarda o seu pioneirismo em ser promovido por uma instituição de Educação Básica para atender às demandas da Educação Básica, surgem alguns questionamentos: por que esse programa é

⁶ Destaco que, apesar de o campo deste estudo ser o curso de pós-graduação Ererebá, não se trata de um trabalho cuja metodologia se baseie em um estudo de caso, uma vez que o interesse principal desta pesquisa repousa sobre a investigação das buscas e das inquietações dos sujeitos que frequentam o referido curso. Por esse motivo, também, o nome do curso não figura no título deste trabalho.

importante para aqueles que o buscam? Por quais razões o buscam? Há interferência da lei 10.639/03 na escolha do curso pelos alunos? As suas motivações se relacionam com suas histórias de vida e com suas construções identitárias? Que papel específico o NeabiCP2 desempenha no curso e na instituição à qual se filia? Que especificidade um curso de pós-graduação *lato sensu* em educação das relações étnico-raciais agrega na formação continuada de professores? É possível construir um projeto pedagógico insurgente, emancipatório e antirracista?

Com base nesses questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as buscas e inquietudes que levam professores a cursarem a especialização *lato sensu* em Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica do Colégio Pedro II. Quanto aos objetivos específicos, podemos elencar os seguintes:

- identificar a maneira como os docentes caracterizam suas identidades raciais e a relação dessa percepção com sua trajetória profissional e acadêmica;
- discutir a formação de professores e professoras a partir da lei 10.639/03
- analisar a relevância dos NEAB(I)s para a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
- Situar as possibilidades e limites da formação no nível da pós-graduação *lato sensu* em Educação das Relações Étnico-Raciais.

Como o foco desse estudo é o mapeamento das razões, anseios e inquietações dos professores que buscam o programa de pós-graduação *lato sensu* Ererebá, a investigação proposta possui caráter qualitativo. Assim, para cumprir os objetivos destacados acima, optou-se por articular o questionário, aplicado ao total de inscritos no curso⁷, à entrevista semiestruturada realizada com onze dos trinta e nove respondentes do questionários.

⁷ Havia, no ano de 2019, 48 inscritos na turma do Ererebá. Como o trabalho foi concluído no período de pandemia do coronavírus, com necessidade de isolamento social no Rio de Janeiro, não foi possível verificar junto à secretaria de pós-graduação do Colégio Pedro II o número de concluintes da turma.

1.3.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação se organiza em cinco capítulos, que visam responder aos objetivos anteriormente apresentados.

O primeiro capítulo traz a presente introdução do trabalho, com a descrição da construção do objeto, das questões norteadoras e dos objetivos.

O segundo capítulo contempla o percurso metodológico deste trabalho, a justificativa para a escolha dos instrumentos utilizados e dos critérios selecionados para a análise das entrevistas.

O terceiro capítulo foi reservado para que articulássemos a história da educação dos negros no Brasil em dois movimentos, interdição e luta, e, a partir dessa articulação fosse possível elaborar algumas implicações para a construção da subjetividade da pessoa negra no Brasil (africana e afro-brasileira). Neste capítulo, também nos referimos ao “mito da democracia racial” como elemento chave para compreensão das relações raciais no país e à demanda, por parte do movimento negro, por políticas públicas de verdadeira inclusão da população negra nos bancos e currículos escolares.

O quarto capítulo se dedica a demonstrar as mudanças que emergem nos cursos de formação de professores diante da promulgação da Lei 10.639/03. O capítulo é dividido em três partes: a formação inicial, a formação continuada e o Ererebá, item em que construímos um perfil do curso que é o nosso campo de estudos.

O quinto capítulo apresenta a análise do *corpus* das entrevistas e uma pequena explanação com dados do questionário que merecem destaque. A análise das entrevistas está dividida de acordo com os quatro núcleos temáticos de análise, a saber: a) construção da subjetividade: aprendendo com o outro; b) racismo cotidiano na escola: silêncio e violência; c) branquitude: responsabilização e reparação; d) descolonizando saberes.

Por fim, na conclusão da dissertação, aponto as considerações finais, os limites desta pesquisa e as possibilidades para estudos futuros acerca da formação de professores e a educação das relações étnico-raciais.

2

Metodologia

O objetivo deste capítulo é indicar e justificar as escolhas metodológicas deste estudo, de modo a elucidar os caminhos percorridos e o desenho que a pesquisa tomou. O primeiro contato com o Ererebá se deu com o projeto do curso, em processo de aprovação pelas instâncias burocráticas do Colégio Pedro II, em 2017. Parte do interesse por essa pesquisa surge neste momento, na tentativa de compreender as especificidades deste curso de pós-graduação e de reconhecer quais são os sujeitos que o buscariam. No entanto, a entrada em campo aconteceu em abril de 2019, com a aplicação do questionário, e as entrevistas se deram entre agosto e outubro de 2019.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão das dinâmicas sociais que não podem ser quantificadas, pois dizem respeito à gama de significados, valores, crenças, aspirações, motivos e atitudes de um determinado grupo social (Minayo, 2001). Nesse sentido, acreditamos que o objeto constrói-se não de modo positivista, de acordo com o qual acredita-se na neutralidade objetiva do pesquisador, mas a partir da ação interessada do sujeito em investigar determinado fenômeno do mundo social. Ao contrário do que ocorre com as ciências duras ou exatas, em que o status de objeto é definido pelo total distanciamento da *subjetividade* do pesquisador, o que faz que um mesmo fenômeno seja observado por vários sujeitos diferentes da mesma maneira – e daí advém a noção de objetividade científica –, no caso das ciências humanas, é o interesse do sujeito pesquisador que torna um objeto de pesquisa *um objeto de pesquisa*. Isso quer dizer que o problema proposto pelo pesquisador acerca de um evento e a interpretação que o pesquisador fará desse evento à luz de conceitos e teorias são os fatores necessários para a construção de um objeto científico. Como afirma Weber (2003), “O domínio do trabalho científico não tem por base as conexões ‘objetivas’ entre as ‘coisas’ mas as conexões *conceituais* entre os *problemas*” (p.83).

Para melhor compreensão, dividiremos o capítulo de acordo com cada etapa da pesquisa.

2.1.

Revisão bibliográfica

O momento de levantamento das publicações sobre educação das relações étnico-raciais e formação de professores foi fundamental para a apropriação do campo e para a construção do objeto de pesquisa. Neste momento, foi possível identificar os aspectos já bastante debatidos sobre o tema e as lacunas, que indicavam possibilidades de estudo.

Para recuperar como essa discussão vem sendo realizada no campo, buscamos artigos, publicados prioritariamente em revistas A1 e A2, dissertações e teses no banco de dados da Capes e trabalhos publicados no GT 21 da Anped, que trata da educação das relações étnico-raciais. Esse levantamento foi feito a partir dos descritores “formação inicial”, “formação continuada”, “formação docente”, “educação das relações étnico-raciais”. Foram considerados os trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2013 – 2018).

Na página da web do GT 21 da Anped foram encontrados apenas três trabalhos que relacionassem educação das relações étnico-raciais e formação de professores, dos setenta publicados desde 2001, data da criação do GT. Nesses trabalhos, no entanto, o enfoque é dado na contribuição da formação inicial para o debate racial.

Galian e Ferreira (2015) realizam a revisão de todos os trabalhos publicados pelo GT21 e concluem que, de um total de 153 trabalhos e 46 pôsteres, de 2004 a 2013, apenas 15 produções (dez trabalhos e cinco pôsteres) fazem a relação entre formação de professores e questões étnico-raciais. As autoras ponderam, assim, que se a questão não está suficientemente contemplada pelo GT, dificilmente o seu enfrentamento está ocorrendo e perde-se a oportunidade de pautar os temas e abordagens desse debate. Outra importante contribuição deste trabalho é a reflexão quanto à centralidade da figura do professor na difusão de princípios e práticas educacionais. Segundo o texto, ainda que não seja possível, muitas vezes, transformar a infraestrutura das escolas ou garantir materiais didáticos adequados, se a formação de professores estiver alinhada às demandas da sociedade e aos avanços acadêmicos, é possível melhorar em algum nível as condições da aprendizagem. Entretanto, a formação inicial quanto à educação das relações étnico-raciais não possui relevância no GT.

Possivelmente, reconhecendo essa lacuna, o autor Luiz Fernando de Oliveira, publicou no GT 21, em 2015, um estudo sobre as urgências para o currículo de formação inicial docente e a sua relação com o novo PNE (Plano nacional de Educação) de 2004 e a lei 10.639/03 e outras bases legais vigentes, quanto à necessidade de inserção nos currículos da educação básica o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Essa necessidade lança luz sobre a urgência de se revisarem os currículos das formações docentes, tendo em vista a efetivação da educação das relações étnico-raciais. Nas considerações finais do estudo, o autor conclui que diante do estudo das grades curriculares, ainda há instituições que optam por uma educação eurocêntrica, “legitimando conhecimentos em favor de uns e em detrimento de outros grupos, por visíveis disputas epistemológicas, políticas e de poder. (p.15)” ao mesmo tempo em que há um descaso com a formação do futuro docente.

Em relação aos artigos pesquisados, foram usadas duas bases de dados, excluindo os trabalhos que apareciam em ambas: a site de buscas SciELO e a base de dados da biblioteca da PUC-Rio. No SciELO, foram 57, no total, buscando com o descritor “relações étnico-raciais”. No banco de artigos da biblioteca da PUC-Rio, houve 80 ocorrências, com os descritores “relações étnico-raciais” e “formação de professores”. Em ambas as buscas, foram selecionadas apenas as publicações em que esses dois descritores estavam relacionados, o que fez o total de trabalhos reduzir para apenas 12 (doze). Evidencia-se, desse modo, que, embora o tema das relações raciais seja muito produtivo, ele não está necessariamente ligado à formação de professores, havendo muitas produções acerca das políticas de ações afirmativas no ensino básico e superior, práticas pedagógicas, currículo e material didático, temas esses que não contemplam diretamente a abordagem desta pesquisa. Logo, de acordo com a relevância e a recorrência dos resultados, podemos dividir esses trabalhos em três categorias: formação inicial, formação continuada e NEABs.

Quanto à formação inicial, os trabalhos de Coelho (2018), Marques e Rizzo (2017) apresentam um panorama das produções acadêmicas dos anos anteriores em relação à formação dos professores para a educação das relações étnico-raciais. Ambos se definem como estados da arte. O trabalho de Coelho (2018) buscou teses, dissertações e artigos, de 2013 a 2014 e procurou separar as produções em alguns eixos: perfil, área de conhecimento e qualificação dos veículos de divulgação;

temporalidade, região e sujeitos; temas recorrentes em teses e dissertações e artigos; temas emergentes em teses, dissertações e artigos; lacunas em teses, dissertações e artigos; recomendações dos autores em teses, dissertações e artigos; principais metodologias e referenciais teóricos. Nas considerações finais, a autora afirma que o maior desafio quanto à formação de professores em educação das relações étnico-raciais é reconhecer que “não é possível integrar e assistir sem incluir” (p. 113), pois a inclusão exige que a diversidade seja compreendida como um fator que afeta a todos, não apenas as minorias étnico-raciais e, para tanto, é necessário que a questão racial seja estruturante do processo de formação, não uma disciplina, um evento ou um curso eventual (Coelho, 2018). As pesquisas apontam justamente para o caráter circunstancial da questão nos cursos de formação.

O estudo de Marques & Rizzo (2017) conclui que as pesquisas vigentes quanto ao currículo nos cursos de formação de professores podem contribuir para problematizar a discussão dos currículos hegemônicos, monoculturais e eurocentrados que ainda predominam nos cursos de formação de professores, oferecendo subsídios para que novas perspectivas curriculares sejam adotadas.

As duas dissertações encontradas com a temática da formação de professores em educação das relações étnico-raciais, “Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Federal do Paraná” (Ghiggi, 2017) e “Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)” (Luiz, 2013), investigam como se dá a formação continuada dos docentes, o primeiro estudo tendo em perspectivas os documentos e diretrizes legais e os NEABs e o segundo procurou perceber qual o efeito, na prática de alguns docentes, da formação continuada a partir da implementação da lei 10.639/09.

É possível estabelecer, pois, uma convergência quanto ao que apontam os poucos artigos e dissertações publicados dentro dessa temática – e isso também é um dado a ser pensado – e o presente estudo: é necessário que mais pesquisas voltem o olhar para o que acontece nas formações docentes (iniciais e continuadas) para compreender as manutenções e as rupturas realizadas nos últimos anos quanto às questões raciais e à valorização da diversidade na escola. A contribuição que esta pesquisa pode oferecer ao campo parece se firmar na possibilidade de sistematizar as inquietações, os questionamentos, os anseios dos docentes que se dedicam a construir caminhos formativos em direção à pluralidade, a práticas antirracistas, a

conhecimentos multiculturais, a currículos decolonizados e à escola verdadeiramente democrática.

2.2.

O questionário

As perguntas do questionário, que se encontra nos anexos, foram elaboradas para que se criasse um perfil geral das pessoas que buscavam o Ererebá naquele momento. As perguntas foram organizadas de modo que as mais objetivas, como nome, idade, onde mora, etc, viessem primeiro e as outras, como a expectativa acerca daquele curso de formação vissem no fim. Além disso, a partir das respostas do questionário, seria possível selecionar apenas professoras e professores da Educação Básica para as entrevistas. Apesar de os docentes serem o principal público-alvo, pessoas que exerçam outras profissões relacionadas ao curso também podem se inscrever.

De acordo com Gil (2010), podemos definir o questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões aplicadas a pessoas com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, valores, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, aspirações, etc. Como investigamos as razões pelas quais professores da Educação Básica buscam o curso de especialização Ererebá, entendemos que a técnica do questionário pôde oferecer um quadro geral de buscas e inquietações do total dos professores matriculados nessa pós-graduação.

Ainda que existam limites para o resultado que as perguntas propostos no questionário podem oferecer, como, por exemplo o número de perguntas, a profundidade das respostas e a compreensão subjetiva de cada respondente (Gil, 2010), esse instrumento será utilizado como um referencial para a próxima etapa da pesquisa, que é a entrevista semiestruturada, uma vez que entrevistar os quarenta alunos do curso seria uma tarefa para uma pesquisa com mais tempo de desenvolvimento.

Cabe salientar que a validade da técnica está completamente relacionada ao cuidado e à precisão com os quais o questionário deve ser elaborado, considerando a quantidade de perguntas, a ordenação, as alternativas, a inserção de perguntas abertas, a abordagem do pesquisador na solicitação das respostas e a forma como esses dados serão categorizados e interpretados.

Para evitar mal-entendidos e garantir o maior número de respondentes, os questionários foram aplicados ao final de uma das aulas do curso, ainda no início do semestre iniciado em março, em abril de 2019. Era a terceira semana de aulas e “tudo” era expectativa naquele momento. Uma vez que o objeto de investigação eram as buscas que levavam aquelas pessoas ao curso, julgamos que o início - e não o final - do percurso seria mais apropriado para ter essas respostas. Trinta e nove pessoas responderam e foi a partir das informações coletadas que surgiram os dados para a seleção dos entrevistados.

O primeiro critério usado para essa seleção foi o interesse em participar da pesquisa. Trinta e três pessoas manifestaram o interesse. Em seguida, era preciso ter formação em licenciaturas e, de preferência, atuar da Educação Básica. Assim, buscamos compor um quadro diversificado de entrevistados, proporcionalmente ao total do grupo: mapeamos diferentes autoidentificações raciais, origens geográficas, gênero e idade.⁸ É importante que a lista final de entrevistados não corresponde integralmente aos primeiros selecionados, pois houve desistências na participação de entrevistas, pessoas que não responderam às tentativas de comunicação e encontros marcados que não se confirmaram. Desse modo, temos os seguintes entrevistados. Usaremos nomes fictícios⁹ para identificá-los a fim de preservar suas identidades:

Carolina: mulher, negra, 34 anos, moradora de Marechal Hermes - Rio de Janeiro, formada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2013.

Conceição: mulher, negra, 48 anos, moradora de Engenho da Rainha – Rio de Janeiro, formada em Pedagogia pela UNISUAM EM 1999.

Cristiane: mulher, negra, 24 anos, moradora de Copacabana – Rio de Janeiro, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) em 2018.

⁸ Inicialmente, foram selecionados treze entrevistados, um terço do total. No entanto, duas entrevistas precisariam ser refeitas por problemas no áudio, mas, por conta do isolamento social imposto pela pandemia de Covid19, não foi possível.

⁹ Os nomes homenageiam personalidades negras e brancas que lutam ou lutaram, por meio de seus ofícios, por uma sociedade mais justa e livre do racismo.

Eliana: mulher, (não se identificou racialmente no questionário, mas declarou-se branca na entrevista), 27 anos, moradora de Bonsucesso – Rio de Janeiro, formada em Letras – Português/ Espanhol pela Uerj em 2016.

Joaquim: homem, negro, 33 anos, morador de Santa Teresa – Rio de Janeiro, formado em Geografia pela Uerj (Faculdade de Formação de Professores) em 2013.

Lílian: mulher, branca, 45 anos, moradora de Itaipu – Niterói, formada em História da Arte pela Uerj em 2002.

Milton: homem, negro, 26 anos, morador da Lapa – Rio de Janeiro, formado em História pela Universidade do Rio de Janeiro (Unirio) em 2018.

Miriam: mulher, negra, 26 anos, moradora de Itaboraí (não informou bairro no questionário), formada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense em 2018.

Regina: mulher, branca (autodeclarada parda no questionário, mas retificou-se na entrevista e declarou-se branca), 44 anos, moradora de Guaratiba – Rio de Janeiro, formada em Letras – Português/ Literaturas pela Universidade Estácio de Sá em 2007.

Ruth: mulher, negra, 27 anos, moradora de Marechal Hermes – Rio de Janeiro, formada em Pedagogia pela Uerj em 2015.

Sebastião: homem, branco, 31 anos, morador de Todos os Santos – Rio de Janeiro, formado em Licenciatura em Teatro pela Unirio em 2016.

Assim, após a seleção dos sujeitos a serem entrevistados, seguiu-se à realização das entrevistas.

2.3.

AS entrevistas

A opção metodológica pela entrevista semiestruturada se deve ao objetivo desta pesquisa. Por isso, para nos aproximarmos dos motivos que moviam os professores da Educação Básica a se especializarem em educação das relações étnico-raciais, era necessário uma conversa de certo modo guiada, mas também com liberdade para aprofundamentos, narrativas e reflexões. Conforme afirma Duarte (2004):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (Duarte, 2004, p. 215).

Entendemos que esse instrumento propicia obter informações imediatas do entrevistado sobre determinado assunto, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações durante a conversa e a abordagem de assuntos subjetivos e sociais, de acordo com o problema investigado. Nessa perspectiva, a dialogicidade se constitui como fator fundamental na pesquisa em educação (Oliveira et al, 2010). Observa-se, assim, que tanto é entendida mais objetivamente como uma técnica de coleta de dados quanto como interação humana e social. Isso implica processos diferenciados em seu procedimento, mas não atinge a sua finalidade de busca de informação entre sujeitos. O que se tem percebido, no entanto, é que a entrevista dialógica atende melhor aos objetivos da pesquisa educacional.

O contato para convidar para a participação na pesquisa na etapa das entrevistas aconteceu por meio do endereço de e-mail fornecido pelas/os respondentes do questionário. No texto do e-mail confirmava o desejo de participação e a disponibilidade. A partir das respostas, as entrevistas começaram a ser agendadas. O local escolhido para a realização das entrevistas foi a sala do NeabiCP2, que fica no *campus* Centro do Colégio Pedro II, mesmo *campus* em que ocorrem as aulas do Ererebá, assim ficaria conveniente para as/os entrevistadas/os. Antes de iniciar as entrevistas, foram entregues os Termos de Consentimento Livre

e Esclarecido, para leitura e assinatura. Após concordar com a gravação, era iniciada a entrevista. Desde a primeira até a última entrevista decorreram-se dois meses.

Em relação à execução da entrevista, cabe destacar que houve muito cuidado com alguns procedimentos importantes, como o contato inicial, em que deve haver a apresentação da pesquisa e a observação do ambiente social e cultural do entrevistado; os cuidados éticos, com a elaboração do Termo de Consentimento; e a condução da entrevista em si, estando preparada, emocional e cognitivamente, para o encaminhamento da conversa. Segundo Duarte (2004), “provocar um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista” (p. 216).

O roteiro da entrevista, que se encontra em anexo, foi formulado de modo a trazer à tona as respostas às questões levantadas por esse trabalho. A ordenação das perguntas seguiu das mais objetivas para as mais subjetivas, para que, ao responderem estas, as/os entrevistadas/os estivessem mais à vontade. Assim, o roteiro pôde ser dividido em três partes, de acordo com o nosso objetivo: na primeira parte, o objetivo era provocar a narrativa sobre a formação inicial e o contato da/do entrevistada/do com a temática racial e as expectativas e possíveis contribuições da atual formação, o curso Ererebá, para suas vidas e carreiras; na sequência, com o objetivo de compreender as demandas e angústias advindas dos seus ambientes de trabalho, as perguntas giravam em torno de sua prática profissional e a adequação ou não aos textos legais, como a Lei 10.639/03; na última parte, visando entender a constituição da própria subjetividade da/do entrevistada/do implicada na formação em relações étnico-raciais, as perguntas foram direcionadas para experiências relacionadas à identidade racial.

Houve momentos em que as/os entrevistados se emocionaram ao lembrar de uma passagem especialmente dolorosa de sua vida – normalmente associada ao racismo – e, eventualmente, foi necessário parar de gravar até que a pessoa se recompusesse. De modo geral, as pessoas se apresentaram bastante disponíveis para a conversa e interessadas nos resultados da pesquisa, o que provocou conversas longas e, muitas vezes, profundas, abertas e emocionadas.

Nesse sentido, Zago (2003) amplia um pouco a noção da entrevista refletir sobre os limites e possibilidades do pesquisador ao realizar uma pesquisa cuja base

metodológica é a entrevista: ao afirmar que nessa perspectiva, o pesquisador se apropria da entrevista não apenas como uma técnica da pesquisa que extraia da realidade, tecnicamente, determinados dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo. A autora preocupa-se em destacar três aspectos importantes: a quantidade de entrevistas – que dependerá de acordo com o que se objetiva numa pesquisa qualitativa – ; a relação inseparável entre observação e entrevista, o que evidencia a preponderância da escolha do local da entrevista, que pode ser, também, uma importante fonte de dados; e, por fim, a necessidade de perguntas que apontem para o estudo das práticas escolares, a fim de verificar em que ponto a prática se encontra com a opinião do entrevistado.

Zago (2003) também discute que é necessário construir uma relação de confiança entre os participantes da entrevista, sendo necessário, muitas vezes, que o entrevistador também responda às perguntas do entrevistado. Além disso, a autora comenta que, mesmo em entrevistas mais abertas, a posição do entrevistador é fundamental para um bom resultado da entrevista, tendo em vista que é o seu conhecimento acerca do tema e do objetivo da conversa que encaminhará o trabalho. A pesquisa é um constante trabalho de elaboração e reelaboração e exige do pesquisador um postura ativa, ética e engajada.

Ao término das entrevistas, todas foram transcritas – por mim e por uma profissional – e revisadas por mim. De modo geral, os traços da fala foram mantidos, assim como hesitações, apontadas com reticências. Enquanto realizava as entrevistas, fazia anotações em um caderno de campo sobre os temas mais importantes da conversa, tonalidades de voz, aparente confusão mental ou gestos que considerasse significativos. Esse caderno me acompanhou na análise dos dados e ajudou na interpretação das falas.

2.4.

Análise dos dados

O procedimento adotado para a análise das entrevistas foi a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), trata-se de uma leitura profunda, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico. Possui o objetivo de descortinar as relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores a ele.

Foram necessárias algumas leituras das transcrições das entrevistas para que os núcleos temáticos que orientaram a análise ficassem mais claros. Então por recorrência dos temas nas respostas, elas passaram a ser agrupadas, primeiro em dois grandes eixos – construção da subjetividade e sentidos da formação docente – e, na sequência, em subdivisões que resultaram em quatro núcleos de análise – a saber: 1) construção da subjetividade: aprendendo com o *outro*; 2) O racismo cotidiano na escola: silêncio e violência; 3) Branquitude: responsabilização e reparação; 4) Descolonizando saberes –, descritos com mais detalhes no quinto capítulo deste trabalho. Esse processo possibilitou maior aproximação com as respostas das/os entrevistadas/os, porque respostas de diferentes pessoas puderam estar juntas e posicionamentos e articulações puderam ser feitas.

Tais procedimentos se basearam nas considerações de Bardin (1977), segundo a qual há três passos para análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento do material. A pré-análise visa à organização e à sistematização das ideias iniciais, de modo a construir um esquema para as análises subsequentes. Na fase de exploração do material, é realizada a codificação do material. Por fim, há o tratamento dos resultados, por meio de inferência e interpretação, de modo a tornar os dados significativos e válidos.

Desse modo, após a categorização e a codificação do material, as passagens foram unidas nos núcleos temáticos para que fosse feito o tratamento dos dados. Foram selecionadas as falas mais eloquentes para ilustrar cada núcleo e, para destacar palavras, expressões ou frases de maior importância, foi usado o recurso do negrito. Segundo Bardin (1977), a etapa da inferência baseia-se na atenção aos elementos da comunicação, ou seja, externos ao texto em si: o emissor e o receptor daquele texto (entrevistada/do e entrevistadora); qual o conteúdo da mensagem, ou seja, quais são os significantes e os significados escolhidos pelo emissor; e o contexto em que estão inseridos os interlocutores, com especial atenção, neste caso, ao contexto em que se insere o enunciador.

Na etapa da interpretação dos dados, a autora reforça a importância de retornar ao referencial teórico da pesquisa, de modo a embasar as análises e dar sentido às interpretações. Por isso, no capítulo cinco, há o esforço de relacionar as interpretações produzidas com o arcabouço teórico que orienta este estudo.

3

População negra e educação

Iniciaremos este capítulo partindo de uma perspectiva histórica acerca da inclusão da população negra no sistema educacional brasileiro, porque entendemos que não é possível compreender as dinâmicas de exclusão, de racismo e de epistemicídio presentes no sistema escolar brasileiro da atualidade e as consequentes tentativas de reparação empreendidas pelo movimento negro, se não nos dedicarmos a estudar a história da escolarização da população negra brasileira, principalmente buscando perspectivas que confrontem a história hegemônica. Outro aspecto importante é a percepção de que educação não é sinônimo de escolarização, sendo entendida neste trabalho como um aspecto humano e social, que se relaciona à transmissão e à elaboração: de valores morais, éticos e estéticos; de modos de ser e estar no mundo; de narrativas e de conhecimentos; de meios de produção. No entanto, para se ter notícias dos processos educativos mais amplos, precisaremos recorrer aos documentos referentes à escolarização, pois, durante o período da escravidão, por exemplo, poucos foram os registros que tinham a população negra como objeto de estudo. Os trabalhos do campo da História da Educação mais recentes têm sido o de recolher pequenas peças de um mosaico para reconstruir a imagem que ficou perdida.

Primeiramente, importa salientar que a história da educação dos negros é marcada, sobretudo, por dois movimentos: interdição e luta. Explícita ou implicitamente, a população negra, africana ou afro-brasileira, foi, sistematicamente, impedida de frequentar a escola no Brasil, o que foi determinante para a sua marginalização social e profissional, mesmo após a abolição, em 1888. Por outro lado, há um mito que precisa ser desfeito: o de que os negros mantiveram-se passivos diante das interdições a que foram submetidos. Essa imagem, propositalmente difundida pelos manuais mais tradicionais de história, não corresponde a dados e documentos oficiais dos séculos passados, conforme, por exemplo, apontam pesquisas desenvolvidas por Silva e Araújo (2005), Barros (2005) e Fonseca (2005, 2009, 2016).

Nesse sentido, o governo brasileiro, sob a liderança do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), realizou grandes contribuições. Como desdobramento da

já conhecida Lei 10.639 de 2003, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, juntamente com o Ministério da Educação, reuniu no livro *História da Educação do Negro e outras histórias* diversos artigos acerca da historiografia e da história da educação da população negra no Brasil. Esse livro fez parte da Coleção *Educação para Todos*, projeto do ministro Fernando Haddad que visava instrumentalizar os docentes para a atualização dos currículos a partir da promulgação da referida lei. Havia, no início dos anos 2000, certa escassez de estudos no campo da História que dessem conta de tal tarefa. Consoante afirma a organizadora do volume, Jeruse Romão:

A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos. Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciência dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos deem muitas pistas acerca da moldura do quadro. (Romão, 2005, p. 12)

Esse volume e os artigos acima citados são fundamentais para desfazer certos preconceitos sobre a posição da população negra frente aos obstáculos que lhes foram impostas a partir da Escravidão.

Avançando neste ponto, gostaríamos de destacar outra questão: além da dificuldade do acesso ao sistema educacional formal, os saberes e conhecimentos formais difundidos pelas escolas tinham o potencial de impactar ambigualmente a permanência dos alunos e das alunas negras em seu interior: por um lado, ler e escrever, por exemplo, ofereciam possibilidades emancipatórias, porém, por outro, os ideais difundidos nesse espaço, sendo os ideais do colonizador, eram responsáveis por “embranquecer a mente”¹⁰ dos negros e afastá-los de sua origem, de sua cultura e de sua comunidade. A partir disso, podem-se suscitar algumas questões: até que ponto a instituição escolar foi, historicamente, atrativa para a população negra brasileira (pré e pós-abolição)? Será que estar fora da educação formal era, de algum modo, resistir? Para quem insistiu no caminho da

¹⁰ Relaciono essa expressão à seguinte passagem: “Quando um negro terminou sua educação em nossas escolas, então, ele foi equipado pra começar a vida de um homem branco americanizado ou europeizado, mas antes de partir do limiar de sua alma mater, é dito por seus professores que ele deve ir de volta ao seu próprio povo, de quem ele foi distanciado por uma visão de ideias que, na sua desilusão, ele perceberá que não pode alcançar”. (WODDSON, 2018, p. 27). Ou seja, segundo o autor de a Deseducação do negro, a escola é a responsável por fazer o sujeito negro assimilar os ideais da branquitude para, ao se deparar com a vida social, perceber que esses ideais não podem ser vividos por ele.

escolarização, houve apenas consequências positivas? Aprofundaremos esses aspectos a seguir.

3.1.

Interdição

O sentido jurídico da palavra *interdição* diz respeito ao ato literal de retirar de uma pessoa a autonomia de administrar seus bens. Aqui o tomamos como alusão à impossibilidade de os negros escravizados, mas também de seus descendentes libertos, de administrarem a própria vida, uma vez que foram, pelo processo de escravidão, transformados em “coisas”, em “objetos”. Não é sem efeito que esse movimento se realiza na vida de um indivíduo e de um povo (considerando todas as matizes e diferenças entre os povos africanos sequestrados e trazidos para o Brasil ao longo dos quatro séculos de escravidão). Considerados objetos, os negros são vetados não apenas da vida pública e cidadã, mas, sobretudo, de sua própria humanidade. Acerca dessa reflexão, Grada Kilomba, em seu livro *Memórias da Plantação* (2019), aponta como a construção do *sujeito* negro ainda hoje é um devir, uma construção, um tornar-se:

bell hooks usa esses dois conceitos de “sujeito” e de “objeto” argumentando que *sujeitos* são aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (hooks, 1989, p. 42). Como objetos, no entanto, nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são criadas por outros, e nossa “história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são *sujeitos*.” (hooks, 1989, p.42) Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político. Além disso, escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o” e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada. (Kilomba, 2019, p. 28)

Após séculos sem poder contar a própria história em sua língua original, o povo negro ainda recolhe os efeitos subjetivos dessa interdição, conforme aprofundaremos adiante, na análise dos dados recolhidos na pesquisa.

Assim, com base em produções teóricas de Fanon (2008), Grada Kilomba (2019) e Neusa Sousa Santos (1983), é possível elaborar algumas conclusões acerca da constituição do sujeito negro a partir do processo de escravização. Pode-se pensar que a posição que o negro ocupa é de “Outro” – o outro da civilidade, o outro do conhecimento, o outro da liberdade, o outro do poder – a partir das relações

coloniais, mas também que o negro foi excluído da relação ética e dialética do Eu e do Outro. Expelido violentamente dessa relação, ele habita a “zona do não-ser” (Fanon, 2008).

Esse “não-lugar” produz um paradoxo em termos educacionais: estar fora da escola impede ou dificulta a apropriação da leitura e da escrita, instrumentos essenciais à participação cidadã nas sociedades modernas/ coloniais, como a brasileira a partir do século 19 – por exemplo, para votar, era necessário ler e escrever. Nesse sentido, justificam-se muitas lutas do movimento negro para o acesso da população à escola. No entanto, por outro lado, estar na escola e ter acesso à instrução formal significava adentrar o universo branco e europeu e assumir, em certos sentidos, os seus valores civilizatórios, alienando-se, em parte, de sua identidade cultural, religiosa, estética, histórica... Escolarizar-se na sociedade colonial/escravista permitia ao negro, em teoria ao menos, participar da vida social como um cidadão, ou seja, como um sujeito de direitos, capaz de gerir a própria vida e escolher caminhos para si e para a coletividade da qual fazia parte, porém, ao mesmo tempo, o impedia de “ser ele mesmo”:

Na ordem social escravocrata, a representação do negro como socialmente inferior correspondia a uma situação de fato. Entretanto, a desagregação desta ordem econômica e social e sua substituição pela sociedade capitalista, tornou tal representação obsoleta. A espoliação social que se mantém para além da Abolição busca, então, novos elementos que lhe permitam justificar-se. E todo um dispositivo de atribuição de qualidades negativas aos negros é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social do negro nos mesmos limites estreitos da antiga ordem social. (...) E, como, naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os “serviços-de-branco”, ser bem tratado era ser tratado como branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro organizou-se para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda que tendo de deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente. (Sousa, 1983, pp. 20-21)

Essa mesma expressão, “ser eu mesma”, aparece no livro da Grada Kilomba (2019), a partir de relatos de episódios de racismo cotidiano, e, indiretamente, no livro da Neusa Sousa, “Tornar-se negro”, em que ela demonstra como a ascensão social (possibilitada em muitos casos pela escolarização) embranquece a “mentalidade” dos negros e, ao mesmo tempo, os isola de sua comunidade e anula a sensação de pertencimento: “Em suma, condena-se a negar-se duplamente, como indivíduo e como parte de um estoque racial, para poder afirmar-se socialmente. (Sousa, 1983, p. 23)

O apagamento e a invisibilização da agência negros na história do Brasil e da educação também são responsáveis por tornar a escola um ambiente hostil à população negra, uma vez que seus conhecimentos, história e saberes não circulam nesse espaço, mas também porque essa ausência desqualifica o negro como alguém capaz de produzir saber e de, portanto, aprender. Em sua tese de doutorado, Sueli Carneiro explora o conceito de epistemicídio forjado por Boaventura de Sousa Santos. A autora afirma que

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97)

Atestamos, desse modo, que a escola, de muitas formas, é um espaço de violência para a população negra, uma vez que é mais um espaço social de objetificação e de inferiorização dessa população. Por isso, os movimentos de afirmação da negritude no início do século XX - sobretudo a partir da década de 40 - agem exatamente neste ponto: é necessário resgatar, afirmar, divulgar a humanidade do negro.

Soma-se a essa reflexão, que identifica os danos subjetivos para que a população negra (não) frequentasse as escolas, uma série de medidas administrativas e legais que impediam esse acesso.

Não há muitos documentos acerca da escolarização da população negra no período entre a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 e o final do século XVIII. Essa ausência de documentação, muitas vezes, provoca a sensação de que os negros não estiveram em contato com processos educacionais nesse período. No entanto, por meio de registros de padres jesuítas dedicados à evangelização e ao ensino, é possível recolher informações importantes.

Por estarem os sujeitos negros apartados da sua humanidade, eles acabam por ficar de fora de uma narrativa historiográfica mais tradicional. Essa invisibilização se dá, por exemplo, numa das principais obras sobre a formação da

cultura brasileira: *A cultura brasileira*, de Fernando Azevedo (1964). Como o autor justifica os aspectos culturais a partir dos aspectos materiais, como contexto sócio-político, o negro é visto apenas como o escravo trabalhador que se deixa colonizar e está completamente à margem da escola.

Já nos anos de 1970, segundo Fonseca (2016), houve uma mudança na construção da história da educação, que passou a ser “fortemente influenciada pelos marxistas”. Nesse momento, a educação deixa de ser um objeto histórico e passa a ser estudada em comparação a outras instâncias da sociedade. Apesar de os marxistas terem adotado novas fontes e novos objetivos de pesquisa, o estudo da história da educação permaneceu com o mesmo caráter utilitarista da abordagem tradicional. Conforme pondera Fonseca (2016):

Sob o impacto das teorias marxistas, a história da educação foi transformada em uma teoria da práxis, cujo objetivo era o de fixar modelos de ação e conduta que deveriam permitir aos educadores identificar os avanços da educação em direção à própria proposta do marxismo, de realização plena do gênero humano dentro do desenvolvimento da história. (Fonseca, 2016, p. 34)

Nesse sentido, não há um tratamento específico dado à educação dos negros, pois estes são considerados os dominados dentro da relação de dominação social. Portanto, as questões raciais acabam não recebendo atenção nas obras que se desenvolvem nesse período, como *História da educação brasileira: a organização escolar*, de Maria Luísa Ribeiro, publicado em 1977.

No final do século XX, os modelos de narrativa da história da educação passaram por uma nova reconfiguração, fortemente influenciados pela história cultural. Essa abordagem se destaca não por unidade de modelos de narrativa, mas pela crítica aos modelos anteriores, como crítica ao utilitarismo, à abordagem centrada em análises de longa duração e à ênfase que a história da educação tradicional e marxista conferiu às ideias pedagógicas (Fonseca, 2016). Portanto, esse novo olhar para a história da educação, confere maior atenção a períodos curtos de tempo, a um trabalho metódico com fontes primárias, estreita relação com o trabalho empírico nos arquivos e ampliação do conceito de fontes documentais. “Encontramos também novos critérios de rigor científico que são mobilizados através da elaboração de problemas de pesquisa e recorte de objetos de análises” (Fonseca, 2016).

Desse modo, o campo da história da educação tem apresentado, em trabalhos recentes, novas perspectivas sobre a educação da população negra. De acordo com o artigo intitulado “Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil”, escrito por Fábio Cressoni (2016), pode-se extrair tanto o objetivo dessa pedagogia quanto os efeitos para a sociedade da época. Segundo o autor, o Brasil colônia, pelo menos até as reformas pombalinas, trazia em sua constituição societária heranças da cultura portuguesa: a sociedade era um *corpo* cuja *cabeça* era o Rei. Indígenas e negros seriam *incorporados* a essa sociedade de modo a também exercer uma função, dentro de uma lógica *hierárquica* de poder.

Assim, “as bases para o assentamento do modelo escravista de produção foram acentuadas pelo padrão cultural que definia a forma *mentis* portuguesa no Antigo Regime” (Cressoni, 2016, p. 74). Essa dinâmica tornava necessária que a educação oferecida pelos jesuítas nesse período se constituísse como um importante instrumento de construção de um determinado tipo de sociedade, que atendesse aos interesses comerciais e religiosos da coroa portuguesa.

Portanto, aos colonos era importante transmitir valores morais e religiosos e, aos indígenas e aos negros escravizados, visava-se à evangelização e à inserção compulsória desses indivíduos na lógica do trabalho escravo. Buscava-se disciplinar-lhes a alma para a obediência e a servidão. Cressoni chama essa prática, em seu texto, de “pedagogia da escravidão”.

Para contar essa história, o autor resgata a atuação dos missionários Jorge Benci (1650-1708) e André João Antonil (1649-1716), que deixaram escritos acerca de suas vivências em engenhos de cana-de-açúcar no recôncavo baiano. O texto dedica-se, em grande medida, a descrever como se organizavam as cidades à época, em torno da produção e do comércio do açúcar, mas também dedicadas a reproduzir na colônia as instâncias administrativas da metrópole. Nesse contexto, os prédios da igreja recebiam destaque, uma vez que, naquele momento, ser português era, igualmente, ser católico. Então, para os colonos, além das igrejas, havia as escolas para seus filhos.

Aos negros, sobrava uma ação educativa que visava à humildade e à obediência servil, aplicada pelos senhores de engenho e seus feitores, por meio de castigos e restrições ou, de forma direta, em festejos e celebrações, normalmente

associados à plantação ou à colheita. Eram nesses momentos, em que a fé cristã era diretamente apresentada aos escravizados, embora, como afirmam os jesuítas Benci e Antonil (Cressoni, 2016), as punições estavam a serviço da vontade divina e da justiça, por isso os castigos não deveriam exceder determinados limites:

A posição desses escravos no corpo social português não lhes garantia nada mais do que a preservação da própria saúde. A integridade física era o único bem de que o escravo dispunha e, por isso mesmo, estava a seu serviço. Mas, em primeiro lugar, esse bem se colocava a disposição de seu proprietário. Não sendo nobre, nada poderia conhecer dessa condição. Como integrante dessa sociedade, posto em um estamento inferior, o mundo mais conhecido dos escravos fazia referência ao trabalho. Não lhe havia honra alguma sendo concedida. Essas eram reservadas aos mais abastados. Mas, na concepção jesuítica, o sofrimento do trabalho nos engenhos era compensado pela mais importante de todas as premissas dos conhecedores da palavra revelada: a salvação. (Cressoni, 2016, pp. 84-85.)

Os jesuítas não se opunham à escravidão dos negros, os verdadeiros responsáveis pelo funcionamento dos engenhos, porque [Antonil, por exemplo], “reconhecia-a como instituição necessária, vez que os pés e as mãos eram membros indispensáveis para o bem-estar do corpo, como ele mesmo se refere” (Cressoni, 2016). Ou seja, o pensamento religioso corroborava a posição colonial de que era necessária a existência do trabalho forçado de alguns – africanos e indígenas – para o bem-estar de todos. E mais: a religião tratava de doutrinar os “espíritos selvagens” a fim de que o empreendimento colonial fosse bem-sucedido.

Porém, segundo os registros desses inicianos, muitos senhores de engenhos estavam mais preocupados com o lucro do que com a salvação dos africanos escravizados, vistos meramente como propriedade e força de trabalho. Muitos não eram batizados nem tinham o direito de guardar o domingo como dia santo, impedindo o processo de catequização. Esse fato sugere a dificuldade de escolarização ou educação jesuítica da população negra escravizada à época.

Cabe, ainda, mais uma ressalva a esse período: como Cressoni destaca, o principal contato dos padres da Companhia de Jesus com os africanos escravizados se dava em festejos, em que os negros cantavam e dançavam após ouvir a palavra de Cristo. No entanto, não é possível determinar de que forma os negros se apropriavam desse momento e usavam da festa cristã para subverter seus signos e honrar e celebrar as suas próprias divindades.

De todo modo, podemos concluir que os Engenhos eram espaços de conformação do africano escravizado a um novo modo de vida, em que a visão do colonizador imperava sobre a sua: “Novas regras de comportamento, adoção de

castigos, técnicas de trabalho e, principalmente, o contato com os padres da Companhia arquitetavam a forma de ser desses trabalhadores” (Cressoni, 2016). Conclui-se que o processo de aculturação e de educação caminhava lado a lado com a aprendizagem de seu lugar nesse novo mundo social, em que lhes cabia uma posição subalterna.

Pode-se dizer que esse modelo de organização social e educacional vigorou para a população negra escravizada até, aproximadamente, o início do século XIX, pois a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, representou algumas mudanças na organização societária e econômica do território brasileiro, sendo o principal deles ter-se tornado metrópole. Deste século particular, interessa-nos pontuar leis e regras administrativas que impediam ou, em alguns casos, dificultavam que a população negra – escravizada ou livre – tivesse acesso à educação formal.

No artigo “Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas”, os autores Silva e Araújo (2005) destacam que, a partir da chegada da Coroa, as aulas avulsas, vigentes desde a saída dos padres jesuítas do Brasil, foram substituídas por cursos primário-secundário e superior. Nesse contexto, a primeira Constituição, de 1824, em seu artigo 6, restringia o acesso à educação formal aos brasileiros. Como os negros escravizados eram, em sua maioria, africanos, estava configurado o público que tinha direito à escolarização. Além de o regime escravocrata, por si, impedir qualquer acesso aos bens cidadãos por parte desta população.

Uma nova reforma, em 1854, chamada Couto Ferraz (decreto 1.331A de 17 de fevereiro de 1854), poderia representar uma mudança para as crianças negras em relação à vida escolar, pois tornava o ensino obrigatório para todas as crianças maiores de sete anos. No entanto, conforme salientam Silva e Araújo (2005), a interdição se mantém, pois: “primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos” (p. 68). Ademais, a reforma também proibia a educação para escravos, adultos ou crianças, e associava-os às doenças contagiosas da época.

O autores chamam atenção para outras reformas educacionais após a abolição da escravidão em 1888, como a Reforma de Benjamin Constant, de 1890, que estabeleceu a disciplina de “Moral e Cívica”, a fim de disciplinar os negros libertos; a Reforma de Rivadávia Côrrea, em 1911, estabelecia o pagamento de

taxas e exames para admissão no ensino fundamental e superior, o que representava a interdição do acesso à escola para as classes desprivilegiadas, compostas, à época, quase que totalmente pela população negra; a Reforma João Luís Alves, em 1925, que, entre outras medidas, estabeleceu restrições quanto ao número de vagas das escolas e faculdades.

Além das Reformas educacionais obviamente restritivas à população negra e pobre, ainda que livre, houve, durante os séculos XIX e XX, outros mecanismos de discriminação um pouco mais sutis. Conforme aponta a pesquisadora Surya A. P. de Barros (2005), na segunda metade do século XIX, o sistema educacional proibia o acesso à criança escrava, mas não à criança negra. Entretanto, segundo demonstra o relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, em 1855, muitas das famílias não tinham como provar a qualidade de livres de suas crianças. E, ainda mais sutil, é o seu comentário¹¹ acerca da falta de cuidado das mães que tiram seus filhos precocemente das escolas para trabalhar – como se essa decisão, na época em que vigia, ainda, o sistema escravocrata, fosse uma opção – ou sobre as famílias brancas que reclamavam pelo fato de os seus filhos estarem convivendo com crianças negras e, por isso, optando por escolas privadas.

Em outro relatório enviado por um professor, em 1876, este reclama do comportamento de “vadiagem” e “vícios” de seus alunos mais pobres e do risco de os outros alunos serem contaminados por tais maus comportamentos. Embora, como pondera Barros (2005), não exista uma clara referência à cor da pele ou à origem, sabemos quem eram as crianças pobres da época. Esses relatórios evidenciam como muitas das questões que envolvem os problemas da educação brasileira da atualidade vêm de muito tempo e, em que medida, não são intencionalmente mantidas sem solução:

Assim como ter de provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, diversos outros mecanismos foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostram que falta de “vestimentas adequadas”, ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. Ou seja, as dificuldades enfrentadas por alunos negros, presentes durante o século XIX, permaneceram nas primeiras décadas do século XX; no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular. (Barros, 2005, p. 85)

¹¹ Para ver mais: BARROS, Surya. A. P. de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e o início do XX.

O que é fundamental percebermos é o potencial hierarquizante da educação formal no pós-abolição. Sendo a escola controlada pela camada branca da sociedade, era essa camada quem ditava os requisitos para entrar e permanecer, operando mecanismos mais ou menos explícitos de expulsão da população negra da escola ou de controle sobre seus corpos, hábitos e mentes. Ao mesmo tempo em que tanto o inspetor quanto o professor citados no texto da autora demonstram reconhecer a importância da instrução formal para as camadas mais pobres (e negras) da sociedade, eles deixam transparecer o seu incômodo por verem essa camada adentrando o ambiente escolar, acessando um conhecimento que lhes pertence e tendo a possibilidade de se emanciparem social e economicamente. Educar o povo, portanto, representa o risco de perda de privilégios garantidos pelo sistema colonial e escravocrata e não condiz com os ideais de embranquecimento¹² da nação brasileira à época.

Para reforçar como a elite (branca) brasileira, com o fim da escravidão, precisou, de certa forma, reinventar signos de hierarquização entre negros e brancos, trazemos à discussão a pesquisadora Maria Lúcia Rodrigues Müller, em seu artigo “A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro, na Primeira República”, no qual ela demonstra que noções de “feiura” e “beleza”, “saúde” e “doença” bem como a alta capacidade intelectual dos brancos em oposição à incapacidade de estudos aprofundados dos negros visavam à descrição da inferioridade destes em oposição à superioridade daqueles, compondo um quadro de representações sociais que tiveram origem nas teorias racistas do final do século XIX. Somadas a essas representações, estão, objetivamente, as ocupações sociais destinadas às respectivas raças: “O esforço em

¹² Conforme explica a pesquisadora Maria Rita de Jesus Barbosa: “Nos projetos para a construção nacional assentava-se um conjunto de fatores necessários para dar um sentido à nação desejada, isto é, uma nação “branca” com costumes e modelos tipicamente europeus. Para isso, era necessária certa homogeneização da nação. (...) Para garantir que o processo de branqueamento da nação tivesse êxito, foi necessário que os intelectuais brasileiros se apropriassem do conhecimento científico, em voga no mercado das ideias, que era a eugenia. A adoção dos conceitos do eugenismo assumia uma confortável razão científica para o inevitável branqueamento dos corpos e mentes dos brasileiros. Depois da ação em conjunto, efetuada pelo trio saneamento, educação e eugenia/ esterilização, seria impossível não haver as mudanças necessárias. Seduzidos pela ideia de um conhecimento científico que anunciava medidas decisivas para resolver o problema da mestiçagem racial, os intelectuais brasileiros vão aderir à eugenia. Dessa forma, para o pensamento eugenista caberia aos homens letrados transformar o processo de aperfeiçoamento racial, que funcionava “naturalmente”, em um instrumento racional de formação da raça saudável e uma nação forte mentalmente e fisicamente.” In: BARBOSA, Maria Rita de Jesus. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870 – 1930) e a materialização da lei 10.639/03. **Revista eletrônica de educação**. v. 10. n.2, p. 260-272, 2016.

obter e galgar profissões de maior prestígio esbarrava, quase sempre, na resistência em aceitar que o negro ‘saísse do seu lugar’” (Müller, 2016).

Por isso, a autora investiga o afastamento de mulheres negras do magistério, primeiramente, por meio de um discurso racista que pregava a repulsa pelo corpo negro difundido por sujeitos e instituições de prestígio social, sobretudo por médicos eugenistas, pela literatura e pela imprensa. E, além disso, pela reforma educacional de Fernando de Azevedo, realizada em 1927, a qual estabeleceu critérios de ingresso à Escola Normal extremamente discriminatórios, focados na boa aparência – que, na época era sinônimo de traços característicos da mulher branca com origem europeia –, na boa conduta social, na residência na capital (Rio de Janeiro), excluindo moradoras de Niterói ou de municípios mais distantes e pobres, por exemplo, nas boas condições de saúde e na vocação individual e familiar (Müller, 2016). Todos esses requisitos tornaram o magistério, assim como outras profissões de prestígio, majoritariamente brancas:

As pesquisas realizadas fazem crer que a permanência e a consolidação dessa representação só foram possíveis porque inventadas, reiteradas e aludidas em experiências cotidianas. Mesmo que vagamente partilhada, porém inteligível em todas as formas de interlocuções, uma representação negativa da população negra e das mulheres negras consolidou-se nas instituições de ensino. (Müller, 2016, p. 396)

Com isso, fica evidente que, ao longo da história do Brasil, mesmo que indiretamente, houve mecanismos abertos ou dissimulados para apartar a população negra da educação formal. O fim da escravidão, como sabemos, não foi acompanhado de políticas públicas de inclusão do negro na sociedade brasileira, pois o projeto de nação da elite contava com a eliminação desta população, vista como inferior pela ideologia eugênica que vigorava na época. Cabe ressaltar, também, que, como circulavam como discursos oficiais – médicos, biológicos, literários, históricos, filosóficos, etc –, as noções estéticas e simbólicas da inferioridade do negro vão sendo cultivados no interior das escolas. Enquanto produz no sujeito branco a certeza da superioridade; no negro, os efeitos certamente foram negativos. Porém, não foi passivamente que os africanos e afro-brasileiros enfrentaram essa situação. Há uma história outra a ser contada.

3.2.

Luta

Fonseca (2016) destaca que uma historiografia tradicional tende a tratar, durante o período pré-abolição, negros e escravos como sinônimos, e essa relação direta pode se demonstrar equivocada em muitos contextos – desde os factuais até os simbólicos –, pois, no século XIX, muitas províncias possuíam realidades próprias e, portanto, apresentavam um quadro um pouco distinto daquilo que uma leitura superficial pode supor. Por exemplo, na província do Ceará, o processo abolicionista culmina em 31 de maio de 1883, cinco anos antes da assinatura da Lei Áurea. No ano da abolição da escravidão no Brasil, 95% da população negra já era livre:

O 13 de maio de 1888 trouxe a liberdade para 723.000 escravos, numa população de 12 milhões de pessoas que aqui viviam (REIS, 2000). Hebe Mattos (1998) descreve a diversidade de ocupações econômicas dos libertos no interior do estado do Rio de Janeiro e no Sul de Minas Gerais. Eram jornaleiros, camaradas, capatazes, pequenos sitiantes, costureiras. Esforçavam-se para adotar as condutas simbólicas dos homens livres, o casamento oficial, o registro dos filhos etc. Esses libertos teriam dado origem a uma pequena classe média de artesãos e, mesmo, de pequenos funcionários. (Müller, 2016, p. 398)

Esses dados demonstram que os movimentos abolicionistas, especialmente fortalecidos a partir da segunda metade do século XIX, já vinham produzindo resultados significativos para a população negra, a despeito do ato final da princesa Isabel. Apagar o protagonismo desses movimentos, compostos e liderados por trabalhadores e trabalhadoras, intelectuais, profissionais liberais e escritores e escritoras negras faz parte, também, de um projeto educacional monocultural, que valoriza apenas a perspectiva hegemônica da elite branca brasileira. Assim, nesta seção, vamos mapear algumas das iniciativas educacionais que descrevem as ações de sujeitos e grupos negros que, desde o contexto da escravidão, se movimentaram contra as interdições que lhes tentavam impor. Essa resistência caminha em muitos sentidos, não apenas em direção ao interior das escolas, como afirma Jeruse Romão (2005):

Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular - prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilingües, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares. (Romão, 2005, pp. 68-69)

Ou seja, como também comenta Fonseca (2009), durante a primeira metade do século XIX, grande parte dos negros escravizados aprendiam a ler em espaços não escolares, até porque, como afirma o autor, nesta época, a rede de ensino público era incipiente e a maioria da população que vivia no Brasil era iletrada.

Ao mesmo tempo, é muito interessante perceber o que, segundo Fonseca (2016), se passa na província de Minas Gerais: de acordo com a lei número 13, de 1835, a administração dessa província tornou, além de gratuita, obrigatória a instrução elementar para todas as pessoas livres e essa ação levou muitos negros e negras à escola:

“demonstramos que em Minas Gerais, nos anos de 1830, os negros estavam presentes nas escolas elementares, compondo a ampla maioria do alunado. Essa pesquisa foi construída através da análise de dados censitários do ano de 1831, que indicavam que nas escolas mineiras havia cerca de 70% de alunos negros (pretos, pardos, crioulos e cabras), número muito superior aos 30% daqueles que foram classificados como brancos. (...) Tais dados estão em absoluta correspondência com os populacionais relativos a Minas Gerais, onde os negros eram o grupo com maior peso demográfico. Nos anos de 1830, havia um total de 269.916 indivíduos livres na província de Minas Gerais e, destes, 59% eram negros. (...) Portanto, os dados sobre a província de Minas Gerais revelam que, diferentemente daquilo que vem sendo afirmado pelos historiadores da educação, no século XIX, encontramos uma distinção fundamental entre ser negro e ser escravo, quando fica claro que os negros livres não se comportavam como escravos, muito pelo contrário, procuravam afirmar a sua liberdade. Uma das formas de afirmação se dava através da inserção de crianças nas escolas de instrução elementar, que eram instituições proibidas aos escravos, mas não aos negros de condição livre. (Fonseca, 2016, p. 48)

Esse dado é fundamental para a (re)construção do imaginário social acerca da presença dos negros nas escolas e da importância que essa população conferia a essa vivência no século XIX. Essa ressalva é necessária para que se tenha dimensão da complexidade de se pensar a situação da população negra e suas especificidades num território amplo como o brasileiro, sobretudo quando a historiografia esteve pouco preocupada em divulgar seu protagonismo. Mudanças de abordagem, novos olhares e sujeitos pesquisadores de origem negra têm impulsionado pesquisas em que novas narrativas aparecem, como veremos a seguir. Porém, mesmo com esse movimento, Müller (2016) destaca que, até a metade do século XIX, há poucas fontes primárias que possam comprovar a escolarização da população negra, sendo necessário buscar em fontes secundárias registros desse processo: “Grande parte dos letrados da época possuía formação autodidata ou aprendera a ler, escrever e contar em espaços não escolares; o mundo vivido pelos escravos era ainda mais

marcado por esses aprendizados ocorridos em espaços exteriores ao mundo da escola (Fonseca, 2002, Apud Müller, 2016).

Nosso foco, portanto, serão as ações de mobilização da população negra que tiveram o objetivo de educar essa população, seja em ambiente formal ou informal, seja ingressando no sistema de ensino do Estado ou criando estratégias de resistência a ele com o intuito de realizar a manutenção de valores (culturais, religiosos, comunitários etc) africanos. A pesquisa de Müller (2016), por exemplo, buscava mapear quem eram os negros escravizados ou forros com a habilidade de leitura e escrita por meio da presença de suas assinaturas em documentos oficiais e processos jurídicos. A autora constata que, ainda que a presença de assinaturas fosse pequena, os escravizados sabiam que a “posse das habilidades de leitura e/ou escrita transformava-se, no caso das fugas, em um instrumento capaz de lhes dar condições de autonomia” (Ibidem) e que, mesmo os que não sabiam ler e escrever, sabiam usar a língua escrita em seu favor, quando necessário.

Dentre essas iniciativas, podemos destacar a Sociedade de Artistas Mecânicos e liberais de Pernambuco. Segundo Itacir Luz (2016), essa sociedade foi criada na primeira metade do século XIX, no Recife, e ficou conhecida por promover ações educacionais de formação técnica e de primeiras letras para operários cujo perfil racial era de maioria negra. De acordo com o autor: “Esse traço étnico foi determinante tanto para o seu surgimento quanto para os rumos de suas ações num contexto de disputa por espaço com os operários estrangeiros, que, cada vez mais, foram se instalando na cidade e ocupando as frentes de trabalho.” (Luz, 2016, p. 137). Para Luz, a iniciativa dessa Associação demonstra que a população negra teve espaço na cultura letrada, ao contrário do que se afirma quanto à exclusividade da expressão oral, além de demonstrar que a participação no processo de substituição da manifestação oral pela escrita é uma prova de que a comunidade negra utilizou o conhecimento das letras como instrumento de conquista de espaço na sociedade brasileira.

A existência da escola do professor Pretextato também se coloca no contexto de construção de alternativas emancipatórias para a população negra. Conforme descreve Adriana Silva (2016):

Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria –, criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou

“preto” e requereu, em 1856, ao então Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (Eusébio de Queirós) algumas concessões para a continuidade do funcionamento da mesma. (Silva, 2016, p. 143)

A partir do Decreto 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854 que sancionou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, para que Pretextato tivesse o direito de manter a sua escola funcionando, deveria cumprir alguns requisitos, como realizar exame de capacidade profissional diante das autoridades da Inspetoria e apresentar o programa de estudos da sua escola, além de outros documentos. Desse arrazoado, destaca-se uma firme crítica que o professor faz ao racismo presente nas escolas da Corte: “nas quais os meninos ‘pretos e pardos’, ou eram impedidos de frequentar ou, em frequentando, não recebiam ‘uma ampla instrução’ porque eram pessoal e emocionalmente coagidos” (Idem, p. 145). Ele afirma, ainda, que o pedido para abertura de sua escola veio dos pais dessas crianças, insatisfeitos com o ensino e a falta de acolhimento com que eram recebidos nas instituições públicas.

Ou seja, havia uma classe trabalhadora negra interessada em financiar os estudos de seus filhos, porém acreditava que a escola pública não atendia aos seus interesses específicos. Se alinharmos a motivação desses pais aos relatórios produzidos por professores na segunda metade do século XIX, citados por Barros (2005) em sua pesquisa, que acusavam as famílias negras de não serem participativas e as crianças negras de não se comportarem como era esperado delas, concluiremos que havia um mecanismo sutil de expulsão das crianças negras das escolas. Mesmo as que tinham condições de frequentá-las pareciam ter esse lugar rejeitado. Torna-se ainda mais flagrante essa realidade ao constataremos pesquisas como a de Marília Pinto de Carvalho (2004, 2015), que revelam a permanência dessa dinâmica ainda hoje nas escolas brasileiras. Desse modo, a reunião de famílias negras em torno de um professor negro, que denuncia o racismo presente nas escolas públicas da época, é uma forma de resistir à exclusão. Embora seja necessário reconhecer que a permanência numa escola racista, muitas vezes, também representa uma resistência, uma vez que ler e escrever simbolizavam (e ainda simbolizam) signos civilizatórios de liberdade e cidadania, e aproximavam os negros dos brancos em termos de direitos e de possibilidades revolucionárias também:

O acesso à leitura ou escrita por pretos livres também consistia em motivo de vigilância por parte das autoridades, pois eram concebidos como um segmento fácil

de ser influenciado pelas ideias abolicionistas. No Maranhão, dois eventos exemplificam como estes saberes foram utilizados em situações de rebeliões escravas. O primeiro se deu pela escritura de uma carta, enviada pelos rebeldes envolvidos na Rebelião de Viana, às autoridades locais. Os rebeldes exigiram cartas de liberdade como condição para o fim do levante (ARAUJO, 2006, p. 44). (...) Em período anterior, entre os anos de 1838 e 1841, os líderes da Balaiada já haviam utilizado os mesmos procedimentos que os líderes da insurreição de Viana, visando comunicação com as autoridades. Dentre a documentação publicada pelo APEM80 sobre a Balaiada destaca-se o documento escrito pelo Negro Cosme que, sabendo ler e escrever, enviou correspondência às autoridades em tom ameaçador, reivindicando o fim da escravidão e definindo regras para a prestação de serviço dos negros, após a liberdade. O teor do documento escrito pelo líder dos negros na Balaiada apresenta indícios de que já havia, mesmo que não fosse algo generalizado, uma mentalidade abolicionista por parte dos negros, desde a primeira metade do século XIX (APEM, 2001, p. 309). (Cruz, 2016, p. 168)

Outras iniciativas poderiam ser elencadas a fim de demonstrar estratégias educacionais da população negra, escrava ou forra, ao longo do século XIX. Entretanto, seguindo o curso do tempo, o período pós-abolição traz, igualmente, movimentos de luta.

Uma das características marcantes do pós-abolição no Brasil foi a ausência de políticas públicas que produzissem reparação ao povo negro, garantindo direitos básicos para uma cidadania plena. Aliados do sistema de saúde, do sistema de ensino, do mercado de trabalho e das políticas de moradia, os ex-escravizados foram deixados à margem de uma sociedade já altamente estratificada e racista. Desse modo, “além da libertação oficial, instituída na lei, os negros brasileiros, após a abolição, tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e acesso aos diversos setores sociais” (Munanga & Gomes, 2004). Cada uma das conquistas recentes em termos sociais, políticos, culturais e educacionais para a população afro-brasileira não ocorreria sem um ator político que, ao longo do século XX e do início do XXI, constrói, organiza, tensiona e articula saberes produzidos pelas negras e negros desse país: o Movimento Negro. Possui, assim, além de uma dimensão político-social, uma dimensão educadora, uma vez que “ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (Gomes, 2017, p. 28).

Neste cenário, há todo um histórico de reivindicações, lutas e conquistas do Movimento Negro na sociedade brasileira. Em “O Movimento Negro Educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação”, Nilma Lino Gomes (2017) aborda algumas dessas mobilizações e destaca o seu efeito na sociedade brasileira ao longo do tempo. De acordo com a autora, durante o século XX, são diversas as

experiências sociais de organização do Movimento Negro, desde publicações na imprensa, como *O Xauter* (1916), *Getulino* (1916–1925), *O Alfinete* (1918–1921), *O Kosmos* (1924–1925), *O Clarim d'Alvorada* (1929–1940), *A voz da Raça* (1933–1937), *Cruzada Cultural* (1950–1966), entre outros, passando pela Frente Negra Brasileira (1931), organização que tinha caráter político, informativo, recreativo e beneficente, e pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944–1968), cuja função educadora foi inegável:

O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. (Gomes, 2017, p. 30)

O Movimento Negro também exerceu forte pressão política para que as crianças negras fossem incluídas na escola pública assim como para a criação de políticas públicas que realizassem o debate racial em termos e acesso à educação e mudanças curriculares. No entanto, as políticas públicas de maior relevância no campo educacional são bastante recentes: a política de cotas raciais e a Lei 10.639/03. Ambas são resultado de uma intensa mobilização dos movimentos sociais negros. Quase um século após a abolição, em 1983, houve a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido. De acordo com Moehlecke:

O então deputado federal Abdias Nascimento, em seu projeto de Lei n. 1.332, de 1983, propõe uma “ação compensatória”, que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam. (Moehlecke, 2016, p.421).

Foi apenas no ano de 2012 que foi promulgada a Lei federal 12.711, que prevê a reserva de “50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos”¹³. Desse percentual de 50%, cada universidade ou instituto federal deverá reservar um percentual mínimo de vagas para pretos, pardos e indígenas, de

¹³ Informação presente no portal do MEC. <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>, acesso em 05/09/2019.

acordo com o percentual de presença desses grupos étnicos em sua região a partir de dados do IBGE. Já a lei 10.639/03 possui relação direta com o currículo das escolas, mas encontra imensa dificuldade em sua aplicação.

Como é possível reconhecer, então, além de garantir o aumento do acesso dos alunos negros à educação básica e superior, faz parte também da agenda do Movimento Negro a inclusão, no currículo escolar, da história e da cultura dos povos africanos, dos afro-brasileiros e do continente africano, por reconhecer que, ao serem invisibilizados no ensino da história e da cultura desse país, os negros têm suas humanidades reduzidas e uma vivência cidadã incompleta. Acontece que, apesar dos aparatos legais, não há garantias de que os currículos das escolas brasileiras estão sendo modificados, tanto por razões de falta de fiscalização e vontade das secretarias de educação quanto, principalmente, de formação insuficiente dos professores que atuam na Educação Básica, conforme apontam alguns estudos, apesar da existência das suas respectivas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2004).

Por fim, assim como a lei 10.639/03, outra política de diversidade voltada para a população negra merece destaque: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Esse documento regulamenta a educação escolar para crianças que vivem em território quilombola ou que sejam remanescentes deste, de modo a garantir verbas específicas para o desenvolvimento dessas escolas em diálogo permanente com a comunidade. De acordo com as Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminescentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país. (Brasil, 2012, p. 26).

Observa-se, assim, que esse documento visa garantir a manutenção da memória, dos fazeres e saberes dos povos tradicionais quilombolas por meio de uma vivência escolar que não os destrua a partir de conhecimentos que não dialoguem com seu território e com sua história. Com isso, avança-se um pouco mais na conquista do direito de existir, na medida em que contribui para a ruptura

da reprodução da lógica escolar eurocêntrica e tensiona as relações de poder instituídas pelo saber. Mesmo sendo uma política recente, que se encontra, ainda, em processo de implementação – e encontra toda sorte de dificuldades nas próprias secretarias de educação – configura-se como possibilidade de se pensar uma escola outra para a população negra deste país. (Maroun & Carvalho, 2017).

Como vimos, pois, a relação da população negra, no Brasil, com a educação é bastante complexa, devido não apenas ao processo de escravidão e suas consequências práticas – do campo da cidadania –, subjetivas e epistemológicas – do campo das possibilidades de existência legítima, como também à maneira muito peculiar como a elite econômica, política e intelectual encaminhou as políticas de exclusão dessa população, mesmo após a abolição. Ainda assim, diante de muitas interdições, pudemos comprovar que estratégias de resistência e luta por direitos também se apresentaram. Parece, entretanto, que a plena vivência de uma educação libertadora e emancipatória para os negros e as negras deste país se configuram como um devir, algo ainda em construção.

3.3.

Mito da democracia racial e educação das relações étnico-raciais

As reflexões históricas realizadas no item anterior, são necessárias para compreendermos como as relações entre as diferentes raças que compõem a sociedade brasileira foram pensadas, praticadas e utilizadas para hierarquizar existências. A partir da compreensão de que “raça”, no Brasil, foi o principal fator para hierarquizar os indivíduos (inclusive no sistema escola), principalmente enquanto havia a ideia de que não havia hierarquização – identificado como mito da democracia racial –, e de que a população negra experimenta ainda hoje as consequências dessa relação, traduzidas em desigualdades sociais e educacionais, é necessário que compreendamos como se construiu a ideia de que o Brasil era exemplo de uma “democracia racial”, como essa ideia foi questionada e desconstruída ao longo do século XX e quais são os cainhos que se apresentam agora como alternativas a esse pensamento.

Atualmente, é amplamente difundida a ideia de que, do ponto de vista biológico, a classificação dos humanos em termos de raça é inapropriada. Conforme

nos aponta Munanga (2003), embora nos séculos XVIII e XIX tenha existido uma tentativa de classificação dos humanos de acordo com concentração de melanina na pele, tamanho e formato do cérebro, formato de nariz e boca e textura dos cabelos, os avanços da ciência biológica (genética humana, biologia molecular e bioquímica) chegaram à conclusão de que essas diferenças não eram suficientes para classificar o homem em raças diferentes. Além disso, o autor destaca que a questão não era simplesmente classificar os homens, mas observar que os homens da época usavam essas informações para hierarquizar as diferenças. Foram criadas, pelos cientistas da época, relações intrínsecas entre características físicas e psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos de “raça branca” foram considerados coletivamente superiores aos de “raça negra” e mais capazes de dirigir e dominar outras raças. Desse modo:

“A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana.” (Munanga, 2003, p. 6)

Esse conteúdo saiu dos círculos científicos e, no início do século XX, já havia contaminado todo o tecido social. Nas décadas de 30 e 40, a ideia foi recuperada pelos governos nacionalistas e justificou extermínios, como o holocausto dos judeus.

Entretanto, nos dias atuais, o conceito de raça “é carregado de ideologia, pois, como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (Munanga, 2003, p.17). Por isso, ciente dessa hierarquização, o conceito de raça hoje é usado em termos do desvelamento das relações não igualitárias entre os indivíduos em uma sociedade, sobretudo as marcadas historicamente por processos de racismo. De acordo com Gomes (2005), os militantes do movimento negro brasileiro e os sociólogos empregam o termo raça para atribuir-lhe um significado político, forjado a partir da análise histórica e cultural da constituição do país. Para a autora: “alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro, utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil” (p. 47).

Esse posicionamento político se deve também à contraposição à ideia de democracia racial e sincretismo ou mestiçagem cultural, que surgem com as contribuições do pensador Gilberto Freyre (2001) e pairam até hoje no imaginário nacional. Segundo as formulações desse autor, denunciadas posteriormente como “mito” (Fernandes, 1976), o “brasileiro cordial” seria fruto da relação harmônica entre negros, brancos e índios. A denúncia feita por Florestan Fernandes (1978), conforme afirma Guimarães (2006), não desfez, ainda hoje, os efeitos dessa ideia arraigada no imaginário brasileiro. Guimarães também pondera que o “mito” não é apenas uma ilusão, mas, sobretudo, “um conjunto de valores que têm efeitos concretos nas práticas dos indivíduos” (p. 269). Para Munanga (2003), esse mito foi o responsável por impedir, durante quase todo o século XX, o debate nacional sobre ações afirmativas e sobre o multiculturalismo no sistema educacional brasileiro. Cabe, ainda, considerar o aspecto político desse mito, segundo discute Guimarães (2006), pois ele funcionou como um “pacto”, um “consenso” quanto à integração dos negros à sociedade brasileira de forma muito limitada: apenas os trabalhadores urbanos (com exceção dos domésticos) foram “integrados”, mas sem acessar o poder do sistema político nem ter suas demandas reconhecidas ou representadas. Conclui-se, dessa forma, que o “mito da democracia racial” é um dos fatores responsáveis pela manutenção das desigualdades raciais e sociais no Brasil pelo seu potencial de ocultamento das demandas da população negra no período pós-abolição.

Portanto, a afirmação da raça negra, a *negritude*, se dá hoje em termos que construção identitária positiva e surge no Movimento Negro como uma forma de lutar contra o racismo, uma vez que o silenciamento das hierarquizações entre os grupos étnico-raciais produziu no Brasil uma falsa ideia de democracia e igualdade. (Munanga, 2003; Gomes, 2005). Gomes (2005) destaca ainda que o termo etnia passa a ser usado nesse contexto em que as questões culturais – língua, tradições, território, monumentos históricos – se somam às fenotípicas (mais ligadas inicialmente à ideia de raça).

Embora seja consenso entre os estudiosos das questões raciais no Brasil, a democracia racial não é um mito para o senso comum. Muitos brasileiros e brasileiras ainda partem dessa lógica para pensar a diversidade étnico-racial do país sem considerar as relações de poder estruturadas e mantidas pelo fator racial. De

modo geral, as escolas reproduzem essa lógica e, por isso, a lei 10.639/03 não visa apenas à inclusão de conteúdos nas aulas de História, Artes e Literaturas, mas também: “exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (Brasil, 2004, p. 17).

Por esse motivo, a referida lei foi seguida pela publicação, em 2004, de um documento tão importante quanto a modificação da LDB: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A sua importância se deve ao caráter didático e instrucional para a formação de professores – que, como já vimos na revisão de literatura, mesmo após a existência da obrigatoriedade desse tema nas escolas de Educação Básica, continuam sem receber essa formação inicial, nas licenciaturas. Há o desafio de as secretarias de educação criarem mecanismos de fiscalização, de as gestões das escolas estimularem práticas alinhadas ao texto da lei, porém, a linha de frente dessa trincheira é ocupada mesmo pelas professoras e pelos professores.

Mas, afinal, o que é a educação das relações étnico-raciais? Desde a chegada dos portugueses ao continente americano, passaram a conviver por aqui africanos de diversos lugares do continente, indígenas de diversas etnias e portugueses. No entanto, essa relação nunca se deu de modo horizontal, como a ideia de democracia racial nos faz crer. A forma como, a partir do Iluminismo, o homem branco se pensa como universal e, portanto, os atributos de humanidade estão relacionados ao seu padrão estético e cultural. Desse modo, houve, desde o princípio dessa relação, concretizada pela escravização dos corpos marcados pela melanina, uma relação hierárquica de subjugação de uns e exaltação de outros. Inacreditavelmente, ainda hoje há uma cegueira racial que faz as pessoas não identificarem como o fator raça informa determinadas relações de poder. Um dos motivos é que fomos educados justamente para naturalizar a valorização de uns em detrimento de outros. Portanto, a educação das relações étnico-raciais busca desvelar essa dinâmica de modo que, cientes das questões raciais que nos cercam e moldam nossas atos, desejos, escolhas, conceitos e preconceitos possamos criar uma sociedade mais justa, na qual diferenças não sejam sinônimo de desigualdade. Segundo afirmam as Diretrizes (2004):

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo. Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes,⁷ também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. Como bem salientou Frantz Fanon (3), os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. (Brasil, 2004, p. 14)

Assim, são objetivos da educação das relações étnico-raciais: desfazer a mentalidade racista e eurocêntrica; superar estigmas observáveis da realidade, por meio das desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas; propor pedagogias de combate ao racismo e à discriminação; formar professores de qualquer pertencimento étnico-racial de modo que entendam a complexidade que é a construção da identidade negra no país, fugindo de crenças reducionistas e superficiais; construir a noção de que é de responsabilidade de toda a sociedade brasileira, não apenas de negros e indígenas, a luta contra o racismo e a promoção de práticas e ideias igualitárias e reparadoras, uma vez que todas as pessoas da sociedade são atingidas pela mazela do racismo, alguns fadados a reproduzi-lo, outros, a serem suas vítimas.

Pode-se dizer, dessa forma, que a educação das relações étnico-raciais é uma estratégia, conduzida pelo movimento negro e seus intelectuais-militantes para o interior do sistema de ensino, para que o mito da democracia racial seja superado e a sociedade brasileira possa ser ver como é para, quem sabe, produzir uma realidade outra de suas relações. No artigo “Ensinar, aprender e as relações étnico-raciais”, Silva (2007) destaca que a educação das relações étnico raciais nasce do modo como uma pessoa se dirige à outra, passa pelos conhecimentos históricos e culturais

plurais com que os alunos têm contato na escola até a aquisição de aprendizagens e ensinamentos que se efetivem na participação cidadã no espaço público. O objetivo da educação das relações étnico-raciais é, pois, formar pessoas comprometidas com a valorização de diferentes visões de mundo e das contribuições dos diferentes povos na construção da nação, além de serem capazes de pensar políticas que reduzam as desigualdades e contemplem, verdadeiramente, a todos.

4

Formação de professores e a Lei 10.639/03

A formação de professores para as relações étnico-raciais se inclui num panorama mais abrangente de formação de professores, a partir de certa compreensão do que seja a atividade docente. Sem a pretensão de nos estendermos muito neste aspecto, uma vez que a nossa análise se propõe a um recorte específico, exploraremos, a seguir, um pouco do campo científico da formação docente. O objetivo é, também, nos situarmos em relação à nossa pergunta principal: o que buscam os professores quando se propõem a investir seu tempo em uma formação para as relações étnico-raciais?

4.1.

Formação de professores

A perspectiva de formação docente que orienta este trabalho dialoga com a ideia de que “Tornar-se professor (...) obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA, 2019, p. 6), no sentido de que se formar professor é, além da aquisição de conhecimentos teóricos, um aprendizado sobre uma profissão, sobre um *quefazer*¹⁴. De acordo com Nóvoa (2019), não se trata de uma formação que oponha universidade e escola, mas que se construa na relação entre essas duas instituições. A essa relação o autor chama de *profissão* e, segundo ele, possui grande potencial formador. Em outras palavras, significa dizer que a escola básica e seus profissionais participam ativamente do processo formativo do professor. E, ao contrário do que pode parecer, a formação nunca está pronta, mas é um processo ao longo da vida. De acordo com Candau (2016):

É importante assinalar que já está em construção um outro modelo de formação docente. Um modelo de colaboração, parceria e compartilhamento, de corresponsabilidade entre as instituições universitárias e as escolas de ensino básico, em que são características fundamentais o reconhecimento e a valorização de saberes dos professores da escola básica, a criação de espaços de reflexão e

¹⁴ Lanço mão de uma expressão frequentemente usada por Paulo Freire para ser referir ao fazer docente, que se relaciona à especificidade do seu ofício, um saber agir a partir do acúmulo de conhecimentos e práticas em sala de aula e das reflexões advindas delas.

diálogo orientados a uma construção conjunta entre professores universitários – das áreas específicas e pedagógica – e profissionais em exercício nas escolas – professores, gestores, orientadores – assim como a promoção do diálogo com a prática profissional ao longo de todo processo formativo (p. 40).

Então, afinal, quais são os aspectos que caracterizam esse campo, a formação de professores? Marli André (2010) apresenta considerações importantes acerca da formação do campo. Segundo a autora, até a década de 90, os estudos sobre formação de professores estavam situados no campo da Didática. Mas, a partir, sobretudo, do início dos anos 2000, no Brasil, cada vez mais as pesquisas acerca da formação foram se tornando independentes e André defende que começa a se constituir como um campo específico por apresentar existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que estabeleceu uma linguagem própria, “integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores” (André, 2010, p. 175).

Quanto ao que caracteriza o objeto do campo formação de professores, a autora destaca que pesquisas recentes vêm demonstrando que se trata de uma ação intencional do indivíduo envolvido no processo planejado de desenvolvimento profissional, visando promover uma mudança que, em última instância, tem como objetivo atingir a qualidade da aprendizagem dos alunos. Ressalta, também, que a identidade profissional – afetada por fatores como a escola, as reformas educacionais e os contextos políticos – é um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e possui implicações, como “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Garcia, 2009, p.15 Apud, André, 2010, p. 175).

É importante evidenciar, portanto, que pesquisas sobre formação de professores possibilitam que se crie um painel tanto de como os profissionais estão sendo preparados quanto sobre quem são esses sujeitos envolvidos intencionalmente nesse projeto. Além disso, ao pesquisar a formação de professores, conhecem-se também as políticas públicas e as correntes teóricas que orientaram determinados momentos da história da educação de um país. Godoy (2017) destaca que, historicamente, a formação de professores esteve submetida a

modificações que visavam atender a objetivos de formação do indivíduo de uma sociedade em desenvolvimento e que, além disso, políticas educacionais também regidas por diferentes interesses exerceram grande influência nesse campo. Ao citar Libânio (1995, p. 19), a autora ainda comenta que nem sempre a formação esteve a serviço de uma visão emancipatória, estando mais voltada à reprodução de visões historicamente construídas, ao contrário do que se percebe em propostas pedagógicas da atualidade. Ou seja, as mudanças que são percebidas em nossa sociedade ao longo do tempo também são refletidas nos caminhos que seguem a formação de professores de cada época.

No caso da educação para as relações étnico-raciais, especificamente, embora essa formação se torne um imperativo por conta de dispositivos legais que assim determinam, o que as pesquisas têm demonstrado é que essa não é uma mudança que ocorra imediatamente. Apesar de mais de quinze anos de existência da lei, o seu impacto na formação de professores encontra possibilidades mas também limites e desafios.

4.2

Possibilidades, limites e desafios apresentados pela Lei 10.639/03

Como apresentado no capítulo anterior deste trabalho, a ideia de democracia racial conformou o pensamento do brasileiro sobre si mesmo por grande parte do século XX e, apesar dos esforços dos movimentos negros, pode-se dizer que influencia até hoje parte do imaginário do senso comum nacional. Importantes trabalhos sobre episódios de racismo na educação trazem como conclusão a invisibilidade que essa questão tem nas instituições de educação do país, com muitos professores e gestores incapazes de reconhecer em que situações há racismo e como agir sobre elas.

Quando Gilberto Freyre (2001) repensava o passado colonial brasileiro a fim de produzir uma alternativa ao signo de brasilidade, sob a sombra das teorias eugenistas e racistas da época sustentadas por um discurso biológico, filosófico e religioso, a sua ideia de que havia harmonia no encontro das raças formadoras da identidade racial brasileira parecia oferecer um futuro a um país condenado ao atraso e ao fracasso por conta da miscigenação. No entanto, em vez disso, a sua teoria ofereceu uma ótima saída às elites brancas que, convencidas de seu papel

benevolente durante a escravidão, não se viram devedoras em relação às populações negra e indígena e, por isso, não operaram estratégias de reparação social nem se responsabilizaram pelas evidentes desigualdades sociais e raciais existentes no Brasil. Assim, as políticas sociais e educacionais universalizantes adotadas pela república ao longo do século XX acabavam por excluir a diversidade, pois os mais socialmente vulneráveis continuavam não tendo suas necessidades atendidas.

No entanto, tal situação não foi sustentável diante das pressões de uma sociedade que, no final da década de 80 do século passado, precisou reafirmar seus princípios democráticos:

As reformas constitucionais recentes na América Latina, portanto, no que toca às identidades raciais, trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais. Tais constituições submergiram, assim, o ideal fundador de nações mestiças e culturalmente homogêneas, vistas como produto da miscigenação biológica e cultural entre europeus, indígenas americanos e africanos, ideal cuidadosa e trabalhosa gestada desde as guerras de independência do século XIX. (Guimarães, 2006, p. 273)

O autor destaca como é a partir de Constituição de 1988 que o Brasil começa a reconhecer o racismo como um problema nacional a ser superado. Guimarães (2006) também discute que a redemocratização junto à integração do país à ordem econômica mundial, por meio do neoliberalismo, reposicionava a discussão racial para a elite política, pois algumas demandas dos grupos historicamente subalternizados precisavam ser atendidas para evitar posturas mais radicais dos movimentos sociais. Havia, além disso, uma conjuntura internacional, de ordem cultural e ideológica, que favorecia o fortalecimento das pautas étnico-raciais:

1) a doutrina do multiculturalismo torna-se vitoriosa na luta contra o racismo nos Estados Unidos, na África do Sul e nos países anglosaxônicos; 2) a luta pela garantia dos direitos humanos ganha proeminência internacional, o que se transforma, para os negros, em luta contra o racismo; e, finalmente, 3) a importância que assumiram a ecologia, a defesa do meio ambiente e a diversidade biológica e cultural para as agências internacionais de fomento. (Idem, p. 275)

É, portanto, a partir desse contexto que algumas demandas dos movimentos negros foram acolhidas, sobretudo no início da década dos anos 2000, quando o governo do Partido dos Trabalhadores assume o poder em 2003. Com a lei 10.639/03, que modifica o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases, torna-se obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como o ensino de sua contribuição para a construção do país em todas as instituições de ensino de todo o Brasil. Essa política curricular possui o claro objetivo de atender

a uma parcela da população que passou a acessar mais significativamente a escola desde a década de 90¹⁵, marco da universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Apesar de frequentar o espaço escolar, negros e pobres não se viam representados nos conteúdos ensinados. Pelo contrário: a escola era mais um espaço/ tempo em que a população historicamente excluída experimentava o racismo, cuja principal causa e, ao mesmo tempo, consequência é, justamente, a inexistência epistemológica e simbólica nos espaços de privilégio como a escola.

Gomes (2008) destaca que, ao contrário do que muitas vezes se propaga, os movimentos sociais têm a intenção de atingir positivamente toda a sociedade, não apenas os grupos por eles representados, pois articulam diversidade e cidadania na construção de uma democracia que garanta igualdade de oportunidades para os diferentes grupos étnico-raciais que a compõem. Em outras palavras, ganha quem para de sofrer com a discriminação e ganha, igualmente, quem abandona o preconceito.

Apesar desse ganho para a sociedade em geral, o advento da lei carrega consigo uma dinâmica de muitas tensões, visto que revela relações de poder e pressiona escolas e universidades a questionarem suas epistemologias, práticas e conceitos. Por necessitar de mudanças em diversos níveis – epistemológico, político-pedagógico e prático – para ser implementada, a 10.639/03 exige enorme engajamento dos atores envolvidos em sua aplicação. É importante perceber que engajamento, nesse caso, pode significar a ressignificação da sua formação, por parte dos docentes, e, talvez, um retorno à universidade para aquisição de conhecimentos que até então não eram obrigatórios no currículo da formação de professores.

Como essa lei foi regulamentada pelo parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), formalizando suas instruções por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas (DCNERER), é importante refletir sobre os desdobramentos que o texto legal teve na formação inicial e

¹⁵ Apesar de parte da população negra já acessar o sistema de ensino brasileiro desde a primeira metade do século XX, esse acesso ainda era marcado por muita desigualdade. De acordo com Alves et al (2016), “Ao longo das décadas de 1990 e 2000, diversas políticas foram aprovadas com o objetivo de garantir condições mais equitativas para o funcionamento da educação básica e reduzir as desigualdades entre os sistemas estaduais e municipais de ensino. (...) Essas políticas contribuíram para a universalização do ensino fundamental, a melhoria no fluxo escolar nos anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental) e para a elevação da média educacional dos brasileiros.” (pp. 50-51)

continuada dos professores, nos últimos anos no Brasil. Segundo Oliveira, Sales e Gouvêa (2014), essa legislação apresenta desafios político-pedagógicos não apenas em sua implementação nas instituições de Educação Básica, mas também para a formação de professores, conforme consta no Parecer 03/2004:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, **orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.** Estas condições materiais das escolas e de **formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos** (Brasil, 2004, p. 10, grifo nosso).

De acordo com os objetivos dessa política curricular, portanto, é imprescindível que as instituições de formação de professores se comprometam a oferecer subsídios para a efetiva aplicação da lei e isso significa dizer enfrentar o *status quo*, uma vez que “sabemos que sua implantação requer transformações profundas nas concepções, nas práticas e nas relações étnico-raciais no cotidiano escolar, na formação docentes e na sociedade em geral” (Oliveira et al, 2014, p. 20), pois a tradição epistêmica, no Brasil, segue uma lógica monocultural e eurocêntrica. Oliveira et al (2014) também pontuam que, no âmbito da formação universitária desses docentes, há desafios complexos a serem enfrentados, como “a descolonização epistêmica” (Gomes, 2008, Apud Oliveira et al, 2014), “de problematização da visão monocultural nas concepções de ciência e conhecimento” (Candau, 2006, Apud Oliveira et al, 2014) e “de um novo compromisso com a teoria sobre as questões raciais na educação” (Pereira, 2004, Apud Oliveira et al, 2014). Desse modo, a legislação opera um tensionamento para que os cursos de licenciatura revejam seus referenciais teóricos, seus métodos e suas práticas, visto que os conteúdos previstos nas DCNERER passam a ser obrigatórios nos cursos de graduação e licenciaturas, com acompanhamento do MEC.

4.2.1.

Formação inicial

De acordo com Godoy (2017), a função regulamentadora da lei 10.639/03 provocou uma série de outras regulamentações que visavam impactar não apenas a Educação Básica mas também o Ensino Superior, sobretudo os currículos dos cursos de formação de professores. Conforme consta na Resolução nº 1 do CNE, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. § 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (Brasil, 2004, p.1).

No entanto, apesar dos esforços dos movimentos negros para que suas demandas passassem a ser atendidas nas instâncias governamentais a partir do ano de 2003, contando com a parceria da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (Brasil, 2009b), tais regulamentações encontram entraves para serem cumpridas.

Acerca disso, Oliveira (2009) aponta que:

para realizar tal trabalho, os profissionais docentes necessitam de uma formação que lhes garanta o domínio dos conteúdos a ensinar, dos valores que tal tipo de educação deverá privilegiar e de uma pedagogia que lhe permita manipular tais conhecimentos e privilegiar tais valores, colocando-os a serviço da equidade racial. Oriundos de uma trajetória escolar à qual tais conhecimentos e valores lhe foram negados, tanto os profissionais em formação inicial, quanto os que se encontram em exercício, somente terão condições de ter uma atuação satisfatória na educação

para as relações étnico-raciais se tiverem em sua formação, tais conhecimentos de forma obrigatória. (p.204)

Por conta da existência desses instrumentos legais, algumas pesquisas (Godoy, 2017; Corenza, 2018; Oliveira & Lima, 2015) se desenvolveram acerca da presença da abordagem da educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciaturas, com o objetivo de investigar de que maneira as orientações presentes nos dispositivos legais passaram a ser acolhidas pelos currículos das faculdades de formação de professores.

O debate acerca da construção do currículo inclui a necessidade de se pensar em manutenção do *status quo*. Por isso, as teorias críticas e pós-críticas podem nos oferecer reflexões importantes, porque, em suas concepções, elas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender *o que* o currículo faz. Assim, de modo geral, para os teóricos críticos como Althusser, Bourdieu e Passeron, na escola reproduzem-se as desigualdades sociais ou pela ideologia – conjunto de crenças que a escola transmite e nos faz aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis –, ou pela reprodução cultural, uma vez que a cultura que tem prestígio social é, justamente, a da classe dominante, seus valores, seus costumes, seus hábitos. Assim, o grupo que tem esses códigos culturais possui privilégios materiais e simbólicos, ou seja, capital cultural (Silva, 2010). Dessa forma, ocorre, na escola, a imposição da cultura dominante disfarçada de naturalização e a consequente exclusão dos saberes, práticas e hábitos dos alunos das classes e das identidades subalternizadas.

Mais recentemente, as teorias pós-críticas, como a pós-colonial e a multicultural, chamam atenção, ainda de acordo com Silva (2010), para as questões da diferença e da identidade. A teoria pós-colonial nos apresenta a centralidade de uma representação material – no texto literário, por exemplo – como processo de produção da identidade cultural e social do indivíduo na escola, uma vez que a colonização vem produzindo há séculos narrativas que desagenciam e silenciam os povos colonizados. Por isso, ele afirma: “Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado” (Silva, 2010, p. 130). Descolonizar o currículo não se

trata apenas de representação material (datas, imagens, pessoas), mas de mudança epistemológica, daquilo que conhecemos como ciência, como verdade. Trata-se de disputar um projeto de sociedade. Porque, segundo Maldonado-Torres (2007, p.131, Apud Oliveira, 2018, p. 46), “a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna”.

Desse modo, podemos inferir que transportar o currículo da dimensão ideal, presente na prescrição, para a dimensão do real, em sua execução nas licenciaturas, tem sido um desafio:

(...) especialmente quando se refere à temática étnico-racial, por se tratar de uma dimensão educacional e social – portanto, ainda mais complexa. As resistências silenciosas, que dão a falsa impressão de concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) quanto à formação de professores, tornam ainda mais difícil a perspectiva de um currículo coerente. Tais diretrizes precisam ganhar força e ultrapassar a mera função formal, normativa e inócua. (Godoy, 2017, p. 83)

A fim de demonstrar a situação em que se encontram os cursos de formação de professores, Godoy (2017) buscou mapear a presença da lei 10.639/03 nos cursos de formação de professores das instituições de Ensino Superior que oferecem a licenciatura em Pedagogia e fazem parte do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no Estado de São Paulo. De acordo com sua pesquisa, constatou que:

“Na maioria das grades curriculares das instituições, não aparecem de forma direta, em nenhum dos núcleos estruturantes do curso, conteúdos/temáticas sobre as relações étnico-raciais. Somente quatro instituições atendem em sua grade curricular ao que definem as DCNERER (Brasil, 2004), incluindo disciplinas que abordam diretamente a temática (Godoy, 2017, p. 87).

Em outras instituições, a temática étnico-racial aparece de maneira indireta ou transversal, o que pôde ser constatado pela análise do ementário disponibilizado nos sites das instituições. A autora conclui que 45% dos currículos das IES estudadas se caracteriza pela invisibilidade, causada pela ausência de disciplinas que se dediquem à discussão da temática. Tal situação tem como consequência o não tratamento pedagógico ou, ainda, o tratamento superficial do tema na organização curricular (Godoy, 2017). Outro dado que se destaca neste estudo é a evidência de que, nos currículos das disciplinas voltadas para a prática docente, a

temática étnico-racial aparece em apenas 5% das instituições selecionadas para a amostra. Isso demonstra que a existência de um currículo concebido pelas leis não garante a sua execução, “ocorrendo, muitas vezes, de forma parcial, adaptada e (re)significada (Godoy, 2017).

Já no Rio de Janeiro, a pesquisadora Janaína Corenza, em seu trabalho de doutoramento que deu origem ao livro “Formação inicial de professores – Conversas sobre relações raciais e educação”, publicado em 2018, investiga o currículo de cinco¹⁶ das seis universidades públicas do estado do Rio de Janeiro que ofertam o curso de Pedagogia. No levantamento realizado pela autora, havia dois cursos que não dispunham de nenhuma disciplina obrigatória que tratasse da Lei 10.639/03. Em todos os cursos, há oferta de disciplinas de caráter optativo. O interessante, neste caso, é que a autora vai além da descrição e análise curricular e realiza entrevistas com 16 estudantes das instituições a fim de compreender o que os egressos e futuros professores têm a dizer acerca das aprendizagens sobre questões raciais e educação a partir da referida lei e de seus desdobramentos.

Os relatos dos estudantes revelam que há outras variáveis além da existência de disciplinas relacionadas aos conteúdos presentes na lei e nas DCNERER, como a realização de eventos, a presença de um grupo de pesquisa que trata das relações étnico-raciais, a participação em congressos, feiras e palestras. Além das atividades acadêmicas, a autora destaca que as concepções dos futuros professores acerca das relações raciais sofrem influência de outros espaços frequentados pelos estudantes, como comunidades religiosas, sindicatos, partidos políticos. Corenza (2018) também apresenta os limites desses conhecimentos adquiridos: como a realidade de discriminação racial nas escolas e as dificuldades de os futuros professores e gestores de lidarem com ela, partindo, muitas vezes, para a conversa e a culpabilização da família, sem que haja “revisitação das ações da própria escola como debate do PPP, a mudança curricular, e a problematização dos fatos com a comunidade escolar ainda são respostas pouco apresentadas” (Corenza, 2018, p. 204).

Em texto apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, em outubro de 2015, Luiz Fernandes de Oliveira e Fabiana de Lima apresentam relações entre as diretrizes, metas e estratégias presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 e a lei 10.639/03 e as normativas que regulamentam e instruem

¹⁶ A autora explica que uma das seis instituições públicas que ofertam o curso de Pedagogia não disponibiliza o Projeto Político Pedagógico do Curso na página institucional.

a sua aplicação e sua inserção na formação inicial de professores. Os autores destacam diversas metas e estratégias do PNE que dialogam com a formação inicial de professores visando à aplicação da lei. No entanto, ao analisar o currículo do curso de Pedagogia de oito instituições – quatro públicas e quatro privadas – a partir dos títulos das disciplinas disponibilizadas nos sites das universidades, os autores constataram que, em 2014, duas faculdades públicas apresentavam disciplinas que remetessem diretamente a relações raciais e educação, ambas obrigatórias. Já dentre as privadas, embora três cursos possuísem disciplinas que poderiam estar relacionadas à educação das relações étnico-raciais, apenas uma disciplina era obrigatória. Os autores reconhecem que apenas um estudo mais profundo poderia constatar a proximidade entre o currículo previsto e o currículo aplicado, mas destacam que a aprovação do PNE de 2014 referenda a Lei 10.639/03 e “pode tornar-se um valioso fortalecedor instrumento na luta pela educação das relações étnico-raciais, em especial nos currículos de formação inicial docente” (Oliveira & Lima, 2015, p. 15).

Uma reflexão fundamental apresentada por esse estudo está na percepção das resistências enfrentadas pela proposta de revisão curricular propostas pelas leis e normativas aqui discutidas. Oliveira e Lima (2015) questionam, em seu texto, sobre a superação de um currículo eurocêntrico frente à necessidade de reposicionamento epistemológico para cumprimento de uma proposta curricular que revise África, população afro-diaspórica, sua história e cultura, para além da escravidão e da colonização. Não se trata de, simplesmente, incluir conteúdos; mas, sobretudo, de problematizar quais são os conteúdos considerados válidos e por que; quem são os autores selecionados para serem estudados; quais cosmovisões são tidas como verdadeiras. Uma vez que epistemologias baseadas em perspectivas afrorreferenciadas atuam em outro paradigma:

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte (...) que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (Gomes, 2012, p.102, Apud Oliveira e Lima, 2015, p. 12).

Romper com essa lógica de conhecimento, que dura mais de quinhentos anos, continua sendo um desafio, porque aqueles que hoje formam os novos professores, de maneira geral, também tiveram seus saberes forjados dentro dessa lógica e precisaram desconstruir uma determinada forma de pensar para incluir o pensamento “outro”, sem hierarquizá-lo. Como os autores reforçam, a diversidade, via de regra, não é contemplada nos contextos educacionais – o que se comprova pela necessidade de leis, pareceres, diretrizes. Por isso, o enfrentamento verdadeiro da questão epistemológica é tão importante para a formação de professores comprometidos com o reconhecimento da diferença, com a promoção da igualdade social e educacional e com a luta antirracista.

O que se pode concluir desses estudos é que existem avanços na formação inicial dos professores, com base nas leis e regulamentações vigentes relacionadas à educação das relações étnico-raciais; no entanto, o principal desafio é garantir que os currículos - atualizados a partir da legislação e dos seus desdobramentos para uma educação das relações étnico-raciais – saiam do papel e cheguem às salas de aula.

4.2.2.

Formação continuada

As preocupações formativas de um(a) jovem professor(a) não terminam no dia de sua formatura. Ao contrário, o diploma é só o primeiro passo de uma jornada tão longa quanto a sua carreira. A sala de aula apresenta desafios que atualizam cotidianamente as preocupações e as inquietações de um(a) professor(a), exigindo dele(a) o compromisso – ou a necessidade – de se manter sempre em contato com alguma instância formadora. Como já fora afirmado anteriormente, a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, segue as tendências pedagógicas vigentes em seu tempo e responde, muitas vezes, a objetivos societários e a políticas públicas e preocupações governamentais.

Atualmente, entende-se a formação continuada de professores como o permanente processo de aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos necessários para a realização da atividade docente, compreendendo os diferentes contextos e as diferentes demandas das escolas e da comunidade. De acordo com Candau (1997),

existem três aspectos fundamentais para a formação continuada de professores: a centralidade da escola, como lugar privilegiado de formação; a valorização do saber do(a) professor(a); a experiência docente. Ou seja, deve-se partir das necessidades reais observadas no cotidiano escolar, reconhecendo os conhecimentos específicos, disciplinares, curriculares e relacionais dos docentes e aliá-los à prática pedagógica.

Imbernón (2010), além desses aspectos, destaca a importância de um clima de colaboração entre professores, a organização estável e democrática dos cursos, a compreensão da diversidade que existe entre os(as) professores(as), apoio efetivo – mais do que só apenas palavras escritas em documentos – das secretarias de educação e administrações locais para a execução dos cursos e, sobretudo, a participação docente em todas as etapas da construção da formação continuada, desde o planejamento, passando pela execução até a avaliação dos resultados. Tal procedimento é fundamental para que se garanta o engajamento dos docentes e a constatação por parte deles de que o processo formativo, de fato, impacta sua prática em sala de aula e suas reflexões acerca da formação.

Uma das questões que assolam a prática docente é a solidão a que, muitas vezes, o(a) professor(a) fica submetido. O espaço da sala de aula, se entendido como privado e longe da observação de outrem, pode não ser suficiente para produzir uma reflexão do(a) professor(a) sobre sua própria prática. Por isso, conforme comenta Imbernón (2010), seja tão importante que se supere certo individualismo e competitividade e que a própria escola seja um ambiente formativo entre pares. Nóvoa (2019) defende a formação docente proporcionada pela comunidade escolar:

“No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.” (p. 11)

Esse cenário ideal, no entanto, parece não ser vivenciado em muitos contextos escolares. Por isso, muitos professores buscam cursos de extensão e de pós-graduação *lato e stricto sensu* a fim de encontrar espaços produtivos de reflexão e (re)construção de sua prática pedagógica. Especificamente em relação à formação para as relações étnico-raciais, parece haver um recorte identitário (não apenas étnico-racial mas também político) que, mesmo diante da fragmentação das origens

profissionais de quem integra esses cursos, garante algum sentido de comunidade ao grupo.

4.3

Ererebá e a insurgência decolonial

O Ererebá – Curso Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico – criado e oferecido pelos docentes do Colégio Pedro II¹⁷, no Rio de Janeiro, se apresenta como um caminho alternativo à realidade de formação de professores – nem apenas Ensino Superior nem apenas Ensino Básico – por unir, na mesma instituição, pós-graduação e educação básica.

4.3.1

História de fundação do curso e o protagonismo do NeabiCP2¹⁸

A maior entrada dos negros nas universidades brasileiras se consolidou muito recentemente, a partir de 2012, por meio da Lei 12.711/12, conhecida como lei de cotas. Além disso, há, historicamente, uma enorme pressão dos movimentos sociais, sobretudo a partir da década de 80 no Brasil, para que se criem programas governamentais de reparação e igualdade para a população negra. Assim, a presença dos negros nos ambientes universitários tem despertado uma intensa produção de conhecimento sobre as relações raciais, a história dos negros e a diáspora africana. Esses intelectuais negros também têm se organizado em grupos, centros, núcleos e militâncias. Dentre eles, estão os NEAB(I)s, que são espaços por meio dos quais os intelectuais negros buscam “mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento com o intuito de dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências.” (Fernandes, 2014). A última atualização da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) demonstrou que existem 112 núcleos denominados como NEAB- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-, não apenas em universidades,

¹⁷ O Colégio Pedro II foi elevado à categoria de Instituto Federal de Educação Superior (IFES) no ano de 2012.

¹⁸ O “i” referentes à indígena foi incluído na sigla do então NeabCP2 no ano de 2019, após consulta aos membros do grupo e aprovação registrada em Ata

mas também em instituições de nível médio, técnico e tecnológico, criados a partir dos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

De acordo com Fernandes (2014), há outro motivo para o crescimento desses núcleos:

De uma maneira geral, os NEABs ganharam forma e força pós-Marcha de 1995 no contexto de reivindicações do Movimento Negro Brasileiro por ações afirmativas, numa conjuntura onde ativistas negros em diferentes espaços institucionais, entre os quais se destacam as universidades públicas e órgãos do governo federal, empreenderam movimentos distintos, porém complementares, no combate ao racismo e à discriminação racial. Um desses movimentos ocorreu ao longo do processo de preparação e participação brasileira (representantes do governo brasileiro e do movimento negro nacional) na III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul. Durante esse processo, os NEABs se proliferaram por todo país concomitante com outros espaços e/ou fóruns acadêmicos onde a questão étnico-racial passou a ser discutida, debatida, demandada e pesquisada, como o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (CONEPE), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e o Consórcio Nacional dos NEABs (CONNEABs). (Fernandes, 2014, p.200)

Entretanto, além de sua indiscutível importância para a institucionalização de pesquisas relacionadas às questões raciais, chamando atenção para temas e abordagens até então invisibilizados em diversas áreas de conhecimento, denunciando o racismo epistêmico próprio da academia, congregando pesquisadores com interesses correlatos, intensificando a luta antirracista na educação e na sociedade, destaca-se o seu papel peculiar de atuação na educação básica. O NeabiCP2, desde a sua fundação, em 20 de novembro de 2013 – data mais do que simbólica, de luta – já desenvolveu diversas ações pedagógicas (visitas à região da cidade do Rio de Janeiro conhecida como “Pequena África” e ao Quilombo São José), políticas (atos de repúdio e manifestações contra atitudes racistas na escola) e de pesquisa (seminários, mesas de debate), além da criação da pós-graduação *lato sensu* em Estudo das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (o Ererebá), em 2017, cujo foco reside na especialização de professores que atuem na educação básica.

Sem a reunião de corpos negros em torno de modificações necessárias para legitimar suas experiências, seus saberes, suas cosmovisões e cosmo percepções, suas identidades, suas narrativas e crenças – negadas pela modernidade/colonialidade -, essas transformações não ocorreriam, como não ocorreram por quinze anos e continuam sem se realizar na maioria instituições educacionais do

país, conforme apontam alguns estudos (Prado & Fátima, 2016; Costa et al, 2018). De certa forma, a presença engajada do corpo negro em esferas de poder, como o é a escola numa sociedade republicana e democrática, provoca determinadas tensões capazes de abalar as estruturas racistas que sustentam as instituições. Não obstante tais provocações sejam apenas uma gota no oceano das relações de poder vigentes, elas são imprescindíveis para a produção de brechas que tornem possível que se vislumbre um horizonte outro.

Conforme afirma Nilma Lino Gomes (2017):

Essa lacuna na interpretação crítica na realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impelido o Movimento Negro de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem ao reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. Por outro lado, a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham – às vezes articulados e outras não – com as escolas e o poder público. (Gomes, 2017, pp.48-49).

Ou seja: a autora argumenta que os movimentos sociais, com ou sem ajuda do poder público, têm se organizado para pressionar autoridades e governos mas também para construir, por conta própria, alternativas para a difusão de conhecimentos contra-hegemônicos, críticos e interculturais, visto que a modernidade/ colonialidade, da qual a instituição escola é produto e elemento fundamental de difusão de valores, se constitui a partir do saber eurocêntrico tido como universal. Assim, todos os recentes avanços em termos de políticas afirmativas e inclusão da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos e cotidianos escolares se relacionam diretamente às lutas do Movimento Negro brasileiro.

Desse modo, a criação do Ererebá ocorreu pela força da presença do NeabiCP2 na instituição, reconhecido como um agente do Movimento Negro nas universidades e institutos federais. É fundamental perceber que a escolha por uma abordagem curricular que acolha verdadeiramente o conhecimento, as narrativas, as imagens, a estética, os conceitos filosóficos, os fazeres, os hábitos etc, daqueles que são conhecidos como o “outro” – a saber, povos originários, negros, latinos e não brancos em geral –, pois estão fora do padrão eurocentrado sob o qual as sociedades ocidentais, via de regra, se organizam não significa “visitar” tais culturas

esporadicamente em datas comemorativas, como Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra. A ação dos e nos Movimentos Sociais demonstra que há muitos saberes produzidos *no movimento, no fazer, na ação*. Consoante Oliveira (2018), “os sujeitos produtores de conhecimento são mobilizados por uma inquietação intelectual, que tem sua matriz na realidade concreta em que o mesmo está implicado”.

Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2007), não há justiça social sem justiça cognitiva. Percebemos, desse modo, que há uma disputa de narrativa e de projeto de sociedade, por meio da atuação do Neabi no Colégio Pedro II. Se a história dos negros na educação começou, recentemente, a romper alguns mitos, como o da democracia racial ou da falta de conhecimentos e tecnologias dos povos africanos, a existência dos Neabis são instrumentos essenciais para que se construa outro olhar para a presença da população negra nas escolas brasileiras, com pesquisas que deem conta de problematizar essa presença. Por fim, ao ocupar o espaço da escola, os saberes da população negra – africanos, afro-brasileiros, negros da diáspora pelo mundo e dos povos originários – integram a cultura escolar e podem indicar a democratização da escola e a garantia da cidadania para todos os que dela têm direito.

4.3.2.

Caracterização do curso

O Ererebá, surge, portanto, como resultado da organização de professores-militantes, no interior de uma Escola Básica, para formar professores a partir de uma perspectiva político-pedagógica, epistemológica e curricular outra: antirracista, afrorreferenciada e decolonial. Segundo o projeto de criação do Ererebá, desde 2017, a formação existe na modalidade de curso de extensão, sendo oferecido a professores da rede pública de ensino, no *campus* Centro, às terças e quintas e visa atender não só a necessidade de formação do corpo docente da própria escola e do público em geral, mas promover uma urgente reparação às situações de opressão e desigualdades sociais e raciais vividas pelas populações negra e indígena em território nacional. (Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Neab & Propgepec, 2017).

A passagem de curso de extensão para curso de pós-graduação *lato sensu* se deve, de acordo com o projeto de criação do curso apresentado aos setores responsáveis do Colégio Pedro II, a uma necessária revisão dos componentes curriculares do Ensino Básico para adequação à Lei 10.639/03 e às DCNERER. Para que tal mudança ocorra, afirma o documento:

Estabelecer tal revisão profunda dos componentes curriculares e a verdadeira promoção do Ensino das Relações Étnico Raciais, da Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena, como propõem as Leis 10639/03 e 11645/08, requer ao nosso ver a formação de um feixe de frentes, composto por docentes ligados a diferentes Departamentos, a diferentes Grupos de pesquisa e Núcleos de Estudos que desenvolvam projetos educativos concernentes às Leis. Marcado pela multidisciplinaridade, o Ererebá encabeçará a discussão no Colégio Pedro II sobre as possibilidades de construção de um “currículo preto”, valendo-se para isso de pesquisas em relações étnico-raciais, em culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, em literaturas africanas e afro-brasileira e literatura indígena, na Afrocentricidade, nos Estudos africana e na Teoria crítica africana. Para que se firme como Curso de Especialização *lato sensu* e promova a titulação a colegas docentes das zonas centrais e periféricas da cidade (...). (Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Neab & Propgepec, 2017, p. 3)

O Departamento que encaminhou o processo de abertura do curso na pós-graduação foi o de Português e Literatura de Língua Portuguesa, do qual faz parte o então coordenador do NeabiCP2, mas contou também com a parceria dos Departamentos de Filosofia, História, Sociologia e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Pró-Reitoria de Pós-graduação, Ensino, Extensão e Cultura (PROPGEPEC); do Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações sobre Racismo, Relações Étnico-Raciais e Indígenas (GEPARREI); e de outros grupos de pesquisa já estabelecidos no Colégio Pedro II, como o Fórum Permanente de Discussão das Relações Étnico-Raciais, fundado em 2014, e da Oficina Mulheres Negras e Literatura, criada em 2015.

O curso conta com um currículo multidisciplinar, com docentes mestres e doutores de diferentes áreas do conhecimento. As disciplinas e oficinas do Ererebá, no ano de 2019, se distribuem segundo as grandes áreas da Educação Básica conferidas pelo Conselho Nacional de Educação, que são: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias. A estrutura curricular visa a fornecer o instrumental teórico-metodológico necessário à realização de trabalhos monográficos respaldados em práticas pedagógicas na área de Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico no prazo previsto de doze meses,

prorrogáveis por seis meses. Para alcançar tal objetivo, o curso de pós-graduação *lato sensu* Ererebá prevê a realização de oficinas e disciplinas presenciais e à distância, correspondentes a 360 horas, sendo obrigatório ao discente a inscrição e a aprovação em todas as disciplinas e seminários.

A divisão do Ererebá ocorre em duas linhas de pesquisa: a) Racismo e Sociedade, que se propõe a repensar as diversas formas que “o racismo assume na sociedade ocidental racializada, nos seus desdobramentos estéticos, culturais, políticos e econômicos” (Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Neab & Propgepec, 2017, p. 11); essa linha também se dedica a formular considerações acerca do entendimento do fenômeno racial e seus desdobramentos; b) Educação das Relações Étnico-Raciais, linha em que se encontram estudos, pesquisas e temáticas do campo das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e possui o objetivo de refletir sobre práticas pedagógicas e de formação continuada de professores que contemple a aplicação da lei 10.639/03 e 11.645/08.

De acordo com o Manual do Especializando, documento entregue aos matriculados no curso, (Colégio Pedro II et al, 2019), o objetivo geral do Ererebá é:

A proposta do Ererebá é a de privilegiar a promoção do Ensino das Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas, da Pesquisa sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, em articulação com o Ensino Básico e com a Extensão, centrando-se em práticas e em reflexões que visam à formação continuada de profissionais da Educação Básica, através da confecção de projetos pedagógicos e de oficinas e outros instrumentos possíveis. Voltado preferencialmente para a formação docente em perspectiva multidisciplinar, o Ererebá busca a construção de uma metodologia africano-centrada, africano-referenciada e indígena de educação, em face do modelo eurocêntrico vigente. (p. 4)

É interessante perceber que o curso se propõe não apenas à revisão do currículo, como também à revisão metodológica, estabelecendo coerência com críticas comuns à fragmentação dos conhecimentos e às formas de profissionalização do professor que, muitas vezes, encontra enorme lacuna entre os conteúdos aprendidos na universidade e a prática de sala de aula (Nóvoa, 2017). Por isso, é importante destacar a preocupação com uma metodologia “africano-centrada, africano-referenciada e indígena” e também com a produção de projetos pedagógicos e oficinas, ou seja, meios que instrumentalizem os profissionais da Educação Básica para a revisão de sua prática.

Quanto aos objetivos específicos do curso (item 2.2 do Manual do Especializando):

2.2.1. Especializar profissionais de Educação e de Áreas afins para o Ensino das Relações Étnico-Raciais, da História e das Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas na Educação Básica.

2.2.2. Repensar o lugar das identidades negras e indígenas na formação escolar, através da audiência de vozes de diferentes origens, com foco na Educação das Relações Étnico-raciais, na História e nas Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas na Educação Básica.

2.2.3. Permitir a construção consciente da alteridade e do pluralismo ético como práticas político pedagógicas, tendo como foco a dinâmica da Educação das Relações Étnico-raciais.

2.2.4. Refletir sobre os valores éticos, estéticos, étnicos, religiosos, morais, psicológicos que corroboram para a manutenção da opressão racial na sociedade brasileira, no contexto da diáspora africana e do racismo ambiental, que exterminou e extermina as populações africanas, afrodiaspóricas e indígenas no contexto da colonização e seus desdobramentos.

2.2.5. Possibilitar a criação de práticas político-pedagógicas que apontem caminhos contra o preconceito e opressão racial e promovam de modo profundo e horizontal o ensino da História e das Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas na Educação Básica.

2.2.6. Desenvolver revisão profunda e vertical dos currículos da Educação Básica em consonância com os Pareceres da CNE para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a Educação Indígena e outros modelos de Educação afinados com a Lei 11.645/08. (Colégio Pedro II et al, 2019, p. 4)

Diante de tais objetivos específicos, evidencia-se o compromisso do curso com um posicionamento singular no campo da Educação, por permitir que vozes, geralmente silenciadas, apareçam na seleção dos parâmetros orientadores do projeto. Ademais, verifica-se a constante preocupação com a revisão dos currículos a fim de que se cumpram os textos legais relativos à temática das relações étnico-raciais na educação e o ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

O público alvo do Ererebá são os profissionais de Educação Básica e de áreas afins à Educação Básica que queiram se aprofundar na pesquisa sobre questões de cunho étnico-racial, desenvolvendo projetos político-pedagógicos voltados para a promoção da Igualdade Racial, através da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino da História e das Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas. Ao fim do curso, o Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais deverá:

a. promover o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira em campo de atuação escolar: no Colégio Pedro II ou em outra instituição de Ensino Básico, quando isso se aplicar;

- b. revisar e propor alterações nos currículos da Educação Básica à luz da Lei 11.645/08 e de princípios afro-referenciados, africanos, afro-brasileiros e indígenas, sem ferir os Direitos Humanos e seus princípios;
- c. desenvolver a criação de projetos político-pedagógicos visando a promoção da Igualdade Racial, da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira;
- d. ampliar a rede do Ensino, da Pesquisa e da Extensão em áreas específicas e afins à Educação Básica com foco na Educação das Relações Étnico-Raciais. (Colégio Pedro II et al, 2019, p. 5)

O curso já contou com três editais de ingresso para entrada em 2018, 2019 e 2020. Segundo informações da Secretaria de Pós-Graduação do Colégio Pedro II, na última edição, foram 164 inscritos, sendo o segundo curso mais procurado do Programa de Especializações do colégio. O processo seletivo é composto por prova escrita e oral, ambas de caráter eliminatório e classificatório. São oferecidas, em edital, quarenta vagas, respeitando a composição étnica do Rio de Janeiro, a saber: dezenove para ampla concorrência, duas para pessoas com deficiência e dezenove para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas. Neste ano, 2020, conta com 40 alunos matriculados.

Abaixo, se encontra uma tabela com as disciplinas ofertadas¹⁹ no Ererebá, no ano de 2019, e suas respectivas cargas horárias. O quadro docente é composto por professores doutores ou mestres do Colégio Pedro II, mas conta, eventualmente, com convidados de outras instituições ou mesmo do corpo técnico da própria instituição. As disciplinas têm oferecido parte de sua carga horária na modalidade à distância, utilizando a plataforma Moodle. Há também a modalidade “Oficina”, com caráter optativo e mais voltado à prática, com carga horária de 10h cada, divididas em quatro encontros. As aulas presenciais, realizados no *campus* Centro do Colégio Pedro II, se organizam da seguinte maneira: terças e quartas-feiras, de 18:15h às 21h (disciplinas regulares); quintas-feiras, de 18:15 às 21h (oficinas, reposições de aula); Sábados, de 8h às 12h (oficinas e as disciplinas).

¹⁹ Constam, em anexo, as ementas das disciplinas, gentilmente fornecidas pela coordenação do curso.

| Informações da disciplina | Carga horária |
|---|--|
| Profa. Dra. Alessandra Pio Silva. – (convidada) Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas Disciplina/Oficina: Pretagógicas do Currículo Grande Área: Ciências Humanas e suas tecnologias. Área de Concentração: Educação, Sub-áreas: Currículo, Ensino, Ensino Básico, Planejamento | 20h (6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle) |
| Profª. Dra. Aline Cristina Oliveira do Carmo – Departamento de Filosofia Disciplina: Filosofias Africanas, Afrodiaspóricas e Decoloniais e Educação Básica Grande Área: Ciências Humanas e suas tecnologias. Área de Concentração: Filosofia Sub-áreas: Filosofia, Ensino, Ensino Básico | 20h (6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle) |
| Profª. Dra. Alline Torres Dias da Cruz – Departamento de Sociologia Disciplina: Sociologia das Relações Étnico-Raciais e Educação Básica Grande Área: Ciências Humanas e suas tecnologias. Área de Concentração: Sociologia Sub-área: Sociologia, Ensino, Ensino Básico | 20h (6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle) |
| Prof. Esp. Arthur José Baptista – Departamento de História Disciplina: Tópicos em História da África (Pensamento decolonial e cosmogonias africanas) Grande Área: Ciências Humanas e suas tecnologias. Área de Concentração: História Sub-áreas: História, Ensino, Ensino Básico | 20h (6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle) |
| Prof. Dr. Helio de Sant'Anna dos Santos – Departamento de Português e Literaturas Disciplina: Literatura de Autoria Negra (dos século XVI ao XIX) Grande Área: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. | 20h 6 encontros presenciais + 2 atividades |

| | |
|---|---|
| <p>Área de Concentração: Letras</p> <p>Sub-áreas: Literatura afro-brasileira, Literatura negro-brasileira, Ensino, Ensino Básico</p> | <p>na plataforma Moodle)</p> |
| <p>Profª. Ms. Juliana Berlim Amorim – Departamento de Português e Literaturas</p> <p>Disciplina: Literatura de Autoria Negra (Afrofuturismo)</p> <p>Grande Área: Linguagens, Códigos e suas tecnologias.</p> <p>Área de Concentração: Letras</p> <p>Sub-áreas: Teoria Literária, Literatura Comparada, Ensino, Ensino Básico</p> | <p>20h</p> <p>(6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle)</p> |
| <p>Prof. Dr. Márcio Vinicius do Rosário Hilário – Departamento de Português e Literaturas</p> <p>Disciplina: Português Instrumental e Metodologia I e II</p> <p>Grande Área: Linguagens, Códigos e suas tecnologias.</p> <p>Área de Concentração: Letras</p> <p>Sub-áreas: Língua Portuguesa, Metodologia, Ensino, Ensino Básico</p> | <p>20h</p> <p>(6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle)</p> |
| <p>Prof. Dr. Marcos Vinicius Fiuza Coutinho - Departamento de Português e Literaturas</p> <p>Disciplina: Identidade, Mídia e Educação</p> <p>Grande Área: Linguagens, Códigos e suas tecnologias.</p> <p>Área de Concentração: Comunicação</p> <p>Sub-áreas: Mídia, Ensino, Ensino Básico</p> | <p>20h</p> <p>(6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle)</p> |
| <p>Profa. Dra. Máxima de Oliveira Gonçalves – Departamento de Português e Literaturas</p> <p>Disciplina: Literatura de Autoria Negra (Estudos Literários na África e no Brasil)</p> <p>Grande Área: Linguagens, Códigos e suas tecnologias.</p> <p>Área de Concentração: Letras</p> <p>Sub-áreas: Literaturas Africanas, Ensino, Ensino Básico</p> | <p>20h</p> <p>(6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle)</p> |
| <p>Profª. Ms. Michelle Botelho Silveira Lima – Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental</p> | <p>20h</p> |

| | |
|--|--|
| Disciplina: Relações Étnico-Raciais no Cotidiano Escolar Grande Área: Ciências Humanas e suas Tecnologias Área de Concentração: Educação Sub-áreas: Anos Iniciais, Ensino, Ensino Básico | 6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle) |
| Prof. Dr. Osmar Soares da Silva Filho – Departamento de Português e Literaturas Disciplina: Teoria Crítica Africana e Estudos Africana Grande Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Área de Concentração: Letras Sub-áreas: Teoria Crítica, Poética, Ensino, Ensino Básico | 20h (6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle) |
| Profª. Dra. Sílvia Barros da Silva Freire – Departamento de Português e Literaturas Disciplina: Literatura de Autoria Negra (Mulher Negra e Literatura) Grande Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Área de Concentração: Letras Sub-áreas: Literatura Brasileira, Teoria Crítica Feminista, Ensino, Ensino Básico | 20h (6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle) |
| Prof Convidado – Departamento de História Disciplina: Cosmovisões Indígenas e Educação Grande Área: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Área de Concentração: História Sub-áreas: História, Ensino, Ensino Básico | 20h (6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle) |
| Prof. Convidado – Departamento de Biologia Disciplina: Saúde da População Negra e Indígena Grande Área: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Área de Concentração: Ciências Biológicas Sub-áreas: Saúde, Ensino, Ensino Básico | 20h (6 encontros presenciais + 2 atividades na |

| | |
|---|--|
| | plataforma Moodle) |
| Prof. Convidado - Departamento de Geografia Disciplina: Geografia das Relações Étnico-Raciais Grande Área: Ciências Humanas, da Natureza e suas Tecnologias | 20h (6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle) |
| Prof. Convidado – Departamentos de Matemática, Desenho Disciplina: Etnomatemática e Tecnologias africanas, indígenas e afrodiaspóricas Grande Área: Matemática Áreas de Concentração: Matemática Subárea: Matemática | 20h (6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle) |
| Prof. Convidado. Departamentos de Física, Química, Biologia Disciplina: Ciências da Natureza e Educação das Relações Étnico-Raciais Grande Área: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Educação das Relações Étnico-Raciais Áreas de Concentração: Física, Química, Biologia Sub-áreas: Física, Química, Biologia | 20h (6 encontros presenciais + 2 atividades na plataforma Moodle) |

Como vimos acima, o curso se propõe a apresentar uma metodologia que provoque uma ruptura com outros programas de formação de professores. Por isso, além das disciplinas, são oferecidas as “Oficinas”, cujo objetivo é “aprender a fazer fazendo”, ou seja, há um estímulo à produção de situações que possam ser reproduzidas/ reinventadas nas salas de aula, com suas/seus alunas/os. É interessante perceber que o corpo docente do Ererebá é formado por professores da Educação Básica que, por conta da estrutura organizacional do Colégio Pedro II – alçado à categoria de IFE (Instituto Federal de Educação) com a publicação da Lei 12.677, em 25 de junho de 2012 –, também atuam na Extensão e na Pós-graduação. Desse modo, quem cursa o Ererebá está aprendendo com seus pares, que, mesmo

sendo doutores e mestres, enfrentam igualmente os desafios cotidianos da escola básica. Assim, vale destacar algumas dessas oficinas²⁰: “O medo negro na cidade”; “O Português Afro-brasileiro (Variabilidade Linguística e Educação Básica)”; “Passeio Histórico Afro-referenciado”; “Vivências em 10.639/03 e 11645/08 na Educação Básica”; “Material didático à Luz das Leis 10.639/03 e 11.645/08”; “Corpo e Africanidade”; “NEGRES: Negros Estudos de Gênero, Raça e Sexualidades”; “Música e Africanidade”.

Desse modo, podemos afirmar que essa pós-graduação apresenta um caráter inovador, insurgente e decolonial²¹, pois ousa romper com a lógica eurocêntrica de construção do conhecimento e coloca em prática a desobediência epistêmica de que nos fala Mignolo (2008):

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (como tem sido claramente articulado no projeto de aprendizagem Amawtay Wasi, voltarei a isso), já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial. (p. 290)

Por se proporem a aprender a desaprender, tanto o corpo docente quanto os alunos do Ererebá se lançam à difícil, porém necessária tarefa de desconstruir e reconstruir a matriz epistemológica que guia o fazer docente. Parece claro que esse processo não se dê automaticamente, uma vez que há toda uma estrutura racional onde os saberes constituintes dessas pessoas estão fincados. Por isso, antes de ser uma virada epistemológica, a decolonialidade é um compromisso político com os corpos que, de uma forma ou de outra, são expulsos, desprezados e discriminados na e pela escola; corpos cuja diferença é rejeitada e marcada pela desigualdade.

²⁰ A lista completa das Oficina encontra-se em anexo.

²¹ O termo “decolonial” está sendo usado nesse contexto como sinônimo de “descolonial”. Então, no início dos anos 2000, construiu-se uma rede de pesquisadores latino-americanos em torno de uma investigação da Modernidade/Colonialidade. Esses autores buscavam produzir uma crítica ao pós-colonialismo e à toda espécie de pensamento que se pretendesse universal. É fundamental destacar, no entanto, que, para além de um projeto acadêmico, a decolonialidade é também uma postura de oposição à colonização e de intervenção nela.

Segundo Walsh (2016), as lutas não são apenas contra a ordem dominante, mas, principalmente, para construir maneiras outras de pensar e de ser “em e com o mundo”. Isso a impulsionou à insurgência e também aos professores, em sua esmagadora maioria negros, que compõem o Ererebá.

Conforme afirma Nilma Lino Gomes (2017) em diálogo com Boaventura (2002)²², a escola, no Brasil, é entendida como parte do processo de emancipação social, por isso se tornou uma luta popular. No entanto, essa mesma escola é fortemente marcada pelo conhecimento-regulação, ou seja, pela disciplina, pelo conteudismo, pelas normas e rituais e, sobretudo, por uma visão universalizante do saber, cuja única matriz válida é o Ocidente. Desse modo, a opção por uma pedagogia decolonial ou, como diz Nilma (Ibidem), por uma *pedagogia da diversidade*, visa à construção de uma escola que supere as desigualdades de raça, de gênero, de cultura, de origem e que acolha a diferença; em que “a educação é vista como prática da liberdade, como um ato de amor, um ato político e, por isso, um ato de coragem” (Freire, 1999, Apud, Gomes, 2017, p. 136). Portanto, ao refletir sobre a criação desse curso de pós-graduação, não se pode ignorar o seu caráter insurgente, uma vez que é criado a partir da vivência de professores, em sua maioria negros, no interior de uma das escolas mais tradicionais do país.

Neste mesmo texto, a autora pontua que há uma produção de conhecimento intensa por parte dos Neab(i)s, “as quais, somadas às produções existentes desde a segunda metade do século XX por negras, negros e aliados da luta antirracista, conformam uma perspectiva negra da produção de conhecimento” (p. 136). É justamente no contexto de construção desses saberes emancipatórios em que se ergue o Ererebá.

²² Para aprofundar a compreensão desse diálogo e da relação entre regulação-emancipação e seus impactos na educação brasileira, ver: GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

5

Análise dos dados

A opção metodológica deste estudo possibilitou que, além do contato com a maioria dos inscritos no Ererebá, houvesse um aprofundamento de suas experiências, percepções, sentimentos, demandas e inquietações por meio das entrevistas. Assim, o objetivo deste capítulo é agrupar as informações colhidas por meio do questionário e das entrevistas, de modo a transformá-los em dados que sejam relevantes para a compreensão da questão que aqui se apresenta. Por meio dos critérios selecionados para analisar as entrevistas, buscamos demonstrar a relação entre a constituição das identidades raciais das/os docentes e as suas trajetórias formativas; mapear a percepção do racismo nas vivências acadêmicas das/os entrevistadas/os e a dificuldade de implementação da Lei 10.639/03; identificar o papel que os atores sociais da escola, brancos e negros, assumem em termos de compromisso antirracista, responsabilização e reparação; e os sentidos atribuídos pelas/os entrevistadas/os à formação continuada.

5.1.

Dados do questionário

Conforme destacado na metodologia, minha entrada no campo se deu nas primeiras semanas de aula do Ererebá, em abril de 2019, com a aplicação do questionário. O principal objetivo dessa estratégia era traçar um perfil da turma e, a partir das respostas, selecionar, considerando critérios anteriormente descritos, os entrevistados. No entanto, além disso, as informações prestadas pelos trinta e nove respondentes possibilitaram a recuperação de dados significativos em relação à formação de professores em educação das relações étnico-raciais. Vejamos as relações estabelecidas abaixo:

a) Formação inicial x Conteúdos sobre relações étnico-raciais:

Este tópico visa comparar a presença ou não da temática das relações étnico-raciais nos currículos das graduações. Dos vinte e sete respondentes que se graduaram em universidades públicas, doze não tiveram qualquer disciplina, obrigatória ou eletiva, acerca do tema. Onze pessoas se formaram em universidades

privadas e, dessas, apenas uma teve contato com o tema. Portanto, por mais que ainda não seja um número satisfatório, as universidades públicas apresentam maior presença desta temática nos seus currículos. No questionário, não havia a especificidade sobre a obrigatoriedade ou não da disciplina, o que provoca impactos diferentes nos grupos de graduandos, mas pode oferecer um indício interessante. Nas entrevistas, esse tópico foi abordado e a percepção dos entrevistados é de que a formação inicial realmente apresentou lacunas importantes em termos de relações raciais na educação.

b) Sexo/ gênero x autodeclaração étnico-racial:

Outro dado que se destaca a partir dos questionários é a predominância de mulheres negras matriculadas no Ererebá. Se considerarmos as autodeclaradas como pretas, pardas e afroindígenas há um total de 25 pessoas, ou seja, 64% dos respondentes. De fato, o magistério é, historicamente, marcadamente feminino, mas não necessariamente, negro. No entanto, no Rio de Janeiro, a UERJ possui cotas raciais desde 2004 e, desde 2012, as universidades federais também contam com reservas de vagas. Além desses fatores, a preponderância de mulheres negras destaca-se também por uma postura, de certo modo, militante. No texto “História de mulheres negras no curso de pós-graduação *stricto sensu*”²³, os pesquisadores Carlos R. Carvalho e Neuza Maria de Oliveira (2014) observam:

Em todos esses encontros, pudemos perceber que buscamos a universidade, porque queremos mudar de vida, mudar a vida, mudar a história familiar, entretanto, para uma mudança completa, é preciso muito mais do que só simplesmente entrar na universidade; é necessário um ativismo para que possamos superar as dificuldades impostas a mulheres negras. (p. 117)

Ao longo das entrevistas, essa tendência para o engajamento militante das mulheres negras ganha contornos mais firmes e algumas nuances que serão aprofundadas nos itens a seguir, de análise das entrevistas.

Dentre as nove pessoas autodeclaradas brancas ainda predomina o número de mulheres, oito, confirmando o magistério – sobretudo os anos iniciais e o ensino fundamental – como predominantemente feminino. Observamos que há diferenças entre as motivações das pessoas autodeclaradas brancas e das autodeclaradas negras

²³ O texto narra o percurso de construção do objeto de pesquisa de uma mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O texto é fruto das reflexões dos autores – mestranda e orientador – e está presente no livro “Educação e Relações Étnico-Raciais: Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas”, presente na bibliografia deste trabalho.

para a procura do Ererebá. Por isso, nas entrevistas, também são registradas as principais buscas da branquitude ao investirem na formação em educação das relações étnico-raciais

c) Ano de formação na graduação x contato com a temática étnico-racial:

Por fim, este terceiro aspecto aponta uma evidência presente em vários estudos (Corenza, 2018; Godoy, 2017; Oliveira & Lima, 2015): o papel decisivo da Lei 10.639/03 nos currículos das faculdades de formação de professores. De acordo com as resposta no questionário, podemos observar que, com exceção de uma pessoa em 2002 e outra em 1996, todos os outros respondentes que tiveram contato com a temática das relações étnico-raciais durante a graduação se formaram de 2013 em diante, ano que completava dez anos da lei. Essa informação deixa transparecer, também, que a implementação da lei não ocorre imediatamente e que, mesmo depois de dezesseis anos de sua promulgação, nem todos os currículos incorporaram esta temática.

5.2.

Dados das entrevistas

As onze entrevistas semiestruturadas foram analisadas a partir de temas identificados como recorrentes e relevantes para responder à pergunta central desta investigação: o que buscam e quais são as inquietações dos professores matriculados na pós-graduação em ensino das relações étnico-raciais na educação básica, o Ererebá? Os núcleos temáticos de análise foram definidos a partir da leitura da transcrição das entrevistas, por meio da percepção e da seleção das temáticas mais recorrentes e dos diálogos que se estabeleciam com o arcabouço teórico desta pesquisa.

Inicialmente, as respostas foram mapeadas em dois grandes grupos: construção da subjetividade e da identidade racial e sentidos da formação continuada. A partir desses dois grandes eixos, observaram-se inquietações e posturas dos grupos autodeclarados negros diferentes das dos autodeclarados brancos, surgindo, assim, o critério do papel da branquitude nesse processo. A percepção do racismo surge como uma outra grande questão que inquieta, neste caso, entrevistados negros e brancos, mas impacta diferentemente esses grupos e seus alunos, por isso tornou-se um critério para análise das respostas. Para tentar

compreender o que buscavam na formação continuada em relações étnico-raciais, as entrevistas indicavam uma associação entre essa formação e a “des/decolonização” dos conhecimentos.

Assim, definiram-se os quatro núcleos temáticos que se encontram a seguir: construção da subjetividade: aprendendo com o *outro*; racismo cotidiano na escola: silêncio e violência; branquitude: responsabilização e reparação; des/decolonizando saberes: sentidos da formação continuada. Embora a entrevista apresentasse perguntas direcionadas, foi muito comum que, já na primeira resposta – a mais aberta –, muitas outras já se apresentassem, num fio narrativo carregado de memórias, reflexões, críticas e referências conceituais. O trabalho que fiz foi, então, o de agrupar essas respostas não em função das perguntas, mas dos núcleos temáticos estabelecidos. Nas situações em que a pergunta específica que provocou determinada resposta se fez importante, ela foi explicitada. Destaquei, em negrito, nas falas das/os entrevistados/as palavras, expressões e frases que julguei de maior relevância pelo seu poder de resumo ou pela iconicidade dentro de determinado tema. De modo geral, as respostas seguiam a mesma tendência, e, por isso, selecionei as mais representativas. Em casos de mais de uma tendência dentro do mesmo critério, realizei subdivisões em itens “a”, “b” e “c”.

5.2.1.

Construção da subjetividade: aprendendo com o *outro*

Mas eu penso na criação de uma identidade de que corpos e mentes negros podem ter... Podem e devem ser intelectuais. Devem ser professores. Me inspiro muito na minha mãe, que é uma professora. Né? Mas eu acho que o mais gratificante é isso. Eu poder tá me construindo como um professor. Não só como um professor negro, mas um professor negro que domine a temática [racial], né? (...) Colocar que corpos negros podem. Corpos e mentes negros podem... Em tais lugares e na sociedade, que é racista, burguesa e colonial, [os lugares] só são ocupados por corpos brancos. Eu acho muito importante é ter esse arcabouço de conhecimento pra me tornar uma referência. Pra ter um tipo de conhecimento intelectual e não sei... Dar isso de presente pro meu avô. Meu avô se amarra, assim, que ele tem um neto e uma filha professores. (Professor Milton²⁴)

²⁴ Nome fictício. Todos os nomes dos entrevistados foram modificados a fim de garantir o anonimato na pesquisa.

Apesar de a presença negra não ser mais legalmente vetada dos bancos escolares, ainda existem muitas resistências à transformação dos lugares de saber como legítimos aos afro-brasileiros. Ao longo das entrevistas, a questão da construção da identidade – sobretudo do indivíduo negro – apareceu muitas vezes, tanto ao responder acerca de suas experiências escolares/acadêmicas pregressas, quanto ao descrever suas participações no Ererebá.

Na passagem acima, o professor Milton situa a identidade como “criação” e “construção”. Ele se refere à construção da sua própria identidade como sujeito e à sua identidade docente fazendo um deslocamento do que, de modo geral, um pensamento racista estabeleceria para uma pessoa negra. Ele afirma que corpos e mentes negros podem e devem ser intelectuais. Mas, para ele, não basta ser intelectual e professor, é preciso dominar a temática racial. Milton pressupõe que esse saber oferece um posicionamento diferenciado para um professor negro. Há, portanto, uma construção identitária que é condicionada pelo conhecimento das relações que se estabelecem a partir do marcador social da raça. A sua fala sugere que estar consciente das implicações de um professor negro e possuir saberes específicos sobre as relações étnico-raciais possibilitam que ele fale na primeira pessoa como um intelectual e garanta o seu direito à subjetividade – historicamente negado, como já tratamos neste trabalho – e à autodeterminação. Ou seja: esses saberes das relações étnico-raciais permitem que esse sujeito diga, sobre si mesmo, quem ele é: “negro, professor e intelectual” e isso é gratificante para ele, uma vez que há uma ressignificação do termo “negro” e a reivindicação de seu teor positivo. De acordo com Gomes (2005), “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (p.43). Trata-se não só de se identificar com um grupo, uma história, uma cultura, mas também de ter a possibilidade de se autodefinir.

A assunção de poder dizer quem se é tem consequências político-sociais, porque o indivíduo toma para si a agência. Então, Milton continua:

Eu sempre me entendi como preto, mas eu acho que talvez não saberia o que isso significava, né? (...) Entendido racialmente, que além de se entender como negro, mas entender os impactos do racismo dentro da universidade, quando eu sofri, eu acho, que a forma mais agressiva do racismo assim. Foi na fala desse professor e em conflitos durante a graduação. De diversas formas. Conflito de Centro Acadêmico. Tipo da política dentro da universidade. E eu via que eu tava sempre nesse lugar

daquele corpo mais atingido, mais agredido, mais exposto. E a partir disso que eu comecei a pensar nessa racialização numa forma mais radical. Pensando... Enxergando um dos impactos sobre o racismo na construção da minha vida. Na construção de você. Na autoestima, nas minhas relações. Aí parece que dá um “boom”, né? (Professor Milton)

O “boom” a que Milton faz referência é, talvez, uma pergunta: como não ter mais o corpo tão “exposto”, “agredido”, “atingido”? É preciso pensar na “construção de você”, ele diz. Mas é preciso pensar também nas relações. O que se percebe, nesse ponto, é que emerge a compreensão racional de que há um “eu” em relação a um “outro”. Na passagem acima, ele comenta da percepção de que, no caso das pessoas negras, o “outro” é sempre ele mesmo: “Enxergando um dos impactos sobre o racismo na construção da minha vida”. A raça foi definida como um instrumento colonial de dominação²⁵ e foi decisiva para que a Modernidade fosse bem sucedida para a Europa, isto é, todos os não-brancos são *os outros*, pensados sempre em comparação (de inferioridade) com os brancos. Portanto, reconhecer que os espaços sociais são permeados por um discurso racializado torna-se fundamental para o sujeito negro. Algo que aparece também na fala do professor Joaquim:

Eu acho que esse processo de identificação racial foi mais durante a graduação assim. Porque na UERJ quando você entra pela área de cotas você meio que tem um... Não é uma blindagem, né, mas você tem vários... É... Vou usar aqui um termo mais correto. Políticas de afirmação, de ações. Então você recebe bolsa. Eu tive muitos professores negros na UERJ. O meu... A minha primeira aula foi com um professor negro. O meu orientador foi negro. Então, em certo momento na UERJ, eu não me senti muito abandonado. (...) Então eu acho que num primeiro momento não tinha essa relação de identificação, mas depois com as aulas, com os textos aqui [no Ererebá], eu acho que faz todo sentido agora. Entendeu?

²⁵ “A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo ou, como nomeia Coronil (1996), do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa. Sob esse outro é que se exerceu o “mito da modernidade” em que a civilização moderna se autodescreveu como a mais desenvolvida e superior e, por isso, com a obrigação moral de desenvolver os primitivos, a despeito da vontade daqueles que são nomeados como primitivos e atrasados (Dussel, 2005). Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na constituição das humanidades e das ciências sociais. Essas não somente descreveram um mundo, como o “inventaram” ao efetuar as classificações moderno/coloniais. Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades” (Bernardino & Gosfroguel, 2016, pp.17-18)

O que houve na Uerj, que Joaquim reconhece agora como “relação de identificação”, que fez com que ele não se sentisse “muito abandonado”? Segundo Kilomba (2019), “Uma pessoa apenas se torna diferente no momento em que dizem para ela que ela difere daquelas/es quem têm o poder de se definir como ‘normal’” (p. 121). Ter um professor universitário negro, um orientador negro, ter mais alunos negros na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que já conta com a política de cotas raciais e sociais desde 2004, parece estabelecer para Joaquim – que concluiu sua graduação em Geografia, na Faculdade de Formação de Professores em 2013, um novo paradigma de normalidade e de identificação que lhe retira o sentimento de abandono. Mas é preciso destacar o que é dito na sequência: “com os textos aqui [no Ererebá], eu acho que faz todo sentido agora”. Significa dizer que há uma elaboração *a posteriori* dessa experiência de identificação positiva à medida que Joaquim tem acesso aos conteúdos das relações étnico-raciais.

Todos os onze entrevistados, sem exceção, em algum momento da entrevista, expressaram/reproduziram um discurso familiar ou escolar negativo acerca da negritude – inclusive daqueles entrevistados que não se identificaram como negros, mas tinham ascendência negra. Esses discursos negativos estão relacionados a muitos aspectos:

a) À violência:

Minha mãe sempre teve a preocupação de ter um filho preto, ainda mais morando na baixada fluminense. Duque de Caxias que é uma região muito perigosa. Mas nunca foi discutido abertamente racismo na minha casa. Eu fui passar a mediar essas discussões muito recentemente (Professor Milton)

Eu já ouvi muita coisa e eu realmente não conseguia me encontrar e me definir. E, a partir de leituras, de conversas... A minha tomada... Não sei se posso chamar de “decisão”, mas vou chamar assim... A minha tomada de decisão foi numa conversa que eu tive com uma professora daqui [do Ererebá]. Depois de tanta leitura, tanta informação, tanta coisa... Eu comecei a ter um norte, mas ficou aquele todo desorganizado... Eu precisei conversar com uma professora que, inclusive era negra, e falar: “Cara, me ajuda!”. Eu preciso me encontrar aqui e saber o que eu... E ela falou assim para mim: “Vou te fazer basicamente uma pergunta: você passa por algum processo de violência?” E isso me fez refletir, por exemplo, que a minha melhor amiga, ela é negra. E por a gente ser melhor amiga, a gente... Tudo quanto é evento, essas coisas, a gente faz junto, né?! Assim, quando a gente vai a show, por exemplo, às vezes a gente está de mão dada, né?! Aquela confusão, muita gente e, para não se perder uma da outra, a gente dá a mão uma pra outra, a gente junta, enxergam que nós estamos juntas, param ela,

revistam ela, mas não me revistam. (Professora Eliane – autoidentificada como branca²⁶)

b) Ao sentimento de inadequação:

Você sabe que não é uma coisa natural, a pessoa não é tímida naturalmente (...) a cor dela fez ela ficar tímida, entendeu? Em alguns espaços, eu sei disso, porque eu tenho dificuldade de falar com determinados públicos, assim. Não tenho nenhuma deficiência. Eu começo a travar porque... É... porque eu fui muito tempo, talvez, também inibida, sabe? A não querer estar ali. (Professora Miriam)

Porra. Se ela branquinha, sabe inglês e ela não consegue nem estágio. Eu negão não sei nada de inglês. Não sei espanhol. Não sei nada. Eu nunca vou conseguir emprego. (Professor Joaquim)

Mas a minha ficha só caiu mesmo quando eu entrei pra rede pública como professora. Que aí a gente vê de perto que o buraco é muito mais embaixo, né? Aí eu sentei e falei: “O que que eu estou fazendo aqui? Né? Porque você não tem condições de competir com esse povo não. Esse povo sabe muito e eu não sei nada.”. E eu acho que foi isso mesmo. Eu fui buscar comunicação. (Professora Ruth)

c) Aos traços negroides (sobretudo o cabelo):

Da questão da raça. Porque eu sempre tive a cabeça raspada. Desde sempre. Mas eu nunca entendi, que era porque meu cabelo encaracolasse, cacheasse. Nunca soube que o meu cabelo era cacheado. Eu não sabia que o meu cabelo era cacheado, eu não sabia como era o meu cabelo. Meu cabelo pra mim era... Porque o cabelo do meu pai é mais crespo que o meu. E o da minha avó é mais crespo que o dele. (Professor Sebastião – autoidentificado como branco)

Eu digo até que eu acho que eu já sofri, o racismo, porque eu tenho... Eu sou mãe e casei com um homem que é muito branco, né? E tive um filho que puxou é... a cor do pai. Né? Ficou muito branquinho. Cabelinho lisinho. E aí quando eu saía com o meu filho pequeno, me perguntavam se eu era a babá dele. Sabe? Então aquilo eu achava um absurdo. Como que as pessoas vão tendo esses tipos de preconceito se nós somos todos uma mistura de raças. Né? E outra coisa também que... O outro puxou minha cor, mais moreninho. Aí as pessoas falam: “Ah. Ele é tão bonitinho, mas pena que ele puxou sua cor, né?”. Eu falei: “Pena, por que se eu sou a mãe dele?”. Né? E tra... Morei um tempo no Sul e no Sul eu fui conversar com uma senhora uma vez no mercado e a gente... Naquelas conversas de mercado, né, a senhora chegou pra mim e falou assim: “Ah. É. Não é porque você é dessa cor que eu não vou conversar com você.”. Aí eu falei: “Como assim. Não tô entendendo? O que que a cor tem a ver com a nossa conversa aqui, né?”.

²⁶ Todas/os as/os entrevistadas/os autodeclaradas/os como brancas/os estão indicados neste item e na metodologia. São eles: Sebastião, Lílían, Eliane e Regina. Todas/os as/os outras/os se autodeclararam como negras/os.

Então é isso, sabe? Eu acho que de uma certa forma ou de outra aquilo tudo me incomodou também, né? E aí como eu também sempre via alguns lá colegas nossos falando de forma pejorativa de alguns alunos. Se referindo a alguns alunos negros, né? Aquilo me causou uma necessidade mesmo, né, de tentar melhorar até enquanto profissional. Né? Tipo isso. (Professora Lillian – autoidentificada como branca²⁷)

*Porque foi muito difícil. Assim. Muito difícil. Porque tinha uma série de coisas que eu não... Por exemplo, características físicas que eu não aceitava. E um estereótipo de mulher assim que eu queria ser e que perpassavam pela minha identidade enquanto mulher negra. E eu tive muitas... Assim. Eu tive crises de ansiedade. Eu tive depressão. Então eu já não tinha uma boa autoestima até um tempo atrás. Então eu odiava o meu cabelo assim. Odiava. Eu falava: “Gente. O meu cabelo.”. E eu tinha uma imagem do meu cabelo tipo **crespo. Crespo. Crespo**. E eu falava: “Isso não vai dar certo.”. “Isso não é bonito.”. “Isso não é legal.”. E eu alisava. Eu fazia relaxamento desde os quatro de idade. Então é obvio que quando a raiz crescia tava diferente do comprimento. E aquilo pra mim já é a morte assim. E aí eu tinha muita dificuldade de falar pras pessoas também que eu era preta. Quando... “Ah. Mas eu sou morena.”. Assim. Ao mesmo tempo que eu não queria ser só morena, eu queria ser morena da escola de samba que todo mundo desejava. Que tinha aquele corpo incrível. Sabe? Que era assim a sensação, mas que era... Na verdade, só um objeto sexual. Né? Ela não é muito mais do que isso. E aí eu fui quebrando alguns padrões do tipo assim: “Por que que eu quero ser essa morena? Porque ela é um objeto sexual ou eu acho que ela é uma representação de mulher negra que eu quero ser e não consigo dizer pras pessoas que eu sou?”. E aí eu fui entrando e fui quebrando alguns preconceitos e fui olhando pras pessoas a minha volta e falando: “Cara. Não precisa. Né?”. Tanto assim. E aí, num dado momento, eu falei assim: Não. Eu vou assumir o que eu sou. Eu sou assim. Né? O meu cabelo é assim. E eu lembro que eu fiz o BC. [expressão inglesa, “big chop”, grande corte, para indicar que uma mulher negra finalizou a transição capilar e cortou o cabelo bem curto para crescer ao natural]. (Professora Ruth)*

E quando eu entro na faculdade e tudo mais, acho que o cabelo foi muito marcante, muito marcante, porque, é... Depois de alisar o cabelo e depois do black eu acho que eu sou uma outra pessoa, sabe? Hoje eu, eu... Eu não sei bem te explicar. Mas eu acho que a construção mesmo, assim, de começar a caminhar, foi depois da transição [capilar]. Eu tive muitos problemas de saúde mesmo com a questão do alisamento e tal. E aí, depois que me libertei disso, falei: “caramba, não preciso disso para mais nada”. E acho que foi aí que eu comecei a construir [a identidade negra] e falar “Isso também é racismo!”. Os problemas de saúde que eu tive por conta dos alisamentos muito fortes também é um tipo de racismo. E aí eu comecei

²⁷ A professora Lillian se declarou branca em todas as etapas da pesquisa. Registro que, enquanto eu a entrevistava, refiz a pergunta sobre a autoidentificação, por reconhecer que talvez ainda não estivesse esclarecido para a entrevistada que critérios ela estava utilizando para se reconhecer como branca. Acredito que a cor da pele tenha sido definidora, apesar dos traços negroides. Para respeitar o critério da autodeclaração, eu mantive a sua identificação como branca.

a construir a partir disso. Acho que o marco, além da universidade, é o cabelo. Acho que o cabelo, meu cabelo ter... Quando eu vi meu primeiro cachinho, eu falei “Caraca! Quanto tempo que eu não vejo e sinto ele assim!” Até hoje eu fico boba com meu cabelo assim [expressão de alegria, passando a mão pelos cabelos]. (Professora Cristiane)

Todas as falas apresentadas acima são muito eloquentes para que se reflita sobre a construção da autoimagem quando se trata de uma pessoa negra ou que é descendente de negros, como é o caso da professora Lílían. Ela reconhece que o fato de ter traços negroides a fez sofrer a discriminação racial e foi associada a funções de cuidado, como babá, muito características da herança escravocrata na vida das mulheres negras, mas, mesmo assim, identifica-se como mulher branca. Durante a entrevista, foi evidente o seu desconforto corporal ao falar sobre isso. Ao mesmo tempo em que, no Brasil, a identificação racial está muito associada à cor da pele – e Lílían tinha, de fato, a pele clara –, esse dado não impede que, num ambiente majoritariamente branco, ela seja identificada como negra para que se marque uma diferença entre o “eu” da branquitude e os “outros”, com o intuito de hierarquizar as vivências por meio da raça.

Nesse sentido, verifica-se um impasse de Lílían e de seus interlocutores em seu reconhecimento racial. De acordo com Munanga (2012), o mito da democracia racial e os projetos de embranquecimento da nação brasileira tornaram questionável o critério cor da pele para o reconhecimento da identidade negra e, devido a esses fatores, a alienação do negro, antes de passar pela mente, pela história, pela cultura, pelo espírito, passa pelo corpo. Podemos supor, além disso, que ser negra/o é uma experiência social tão difícil que, mesmo que o corpo apresente indícios de negritude, há uma tentativa de apagá-los, ainda que não haja consciência desse movimento.

É muito persistente a associação das marcas de negritude a aspectos negativos da vida em sociedade. Em se tratando da violência, Milton comenta sobre o medo que sua mãe sentia por ter um filho negro na Baixada Fluminense, uma das regiões mais violentas do Estado do Rio de Janeiro. Seu medo advém da violência que seu filho pode sofrer. De acordo com o Atlas da Violência 2018²⁸, 71, 5% dos

²⁸ Atlas da Violência 2018, produzido pelo Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf, Acesso em 16/05/2020.

brasileiros assassinados por ano são pretos ou pardos. A percepção de que o corpo negro está mais sujeito às violências é tão grande que, diante da dúvida de Eliana sobre o seu pertencimento racial, uma professora do Ererebá, ao ser convocada a ajudar nessa reflexão, pergunta se Eliana sofre alguma violência relacionada à cor da sua pele. Joice Berth (2019), em seu livro “Empoderamento”, nos convida a pensar sobre essa expressão tão utilizada atualmente. Um dos aspectos que ela destaca é a força estrutural e estruturante das relações de poder dos grupos sociais, ou seja, os grupos subalternizados sofrem diversas pressões objetivas e simbólicas para que permaneçam assim e, ainda que indivíduos desses grupos estejam conscientes das opressões que sofrem, isso não necessariamente o livra dessas opressões: “Ressalte-se que o fato de um sujeito pertencente a um grupo oprimido ter desenvolvido pensamento crítico acerca de sua realidade não retira a dimensão estrutural que o coloca em situações degradantes” (Idem, p. 55).

As falas dos professores no item b reforçam que a violência também está associada à destruição dos saberes das pessoas negras, ensinadas a duvidarem de si mesmas conforme demonstram os depoimentos. Kilomba (2019) afirma: “Devido ao fato de o racismo ser um regime discursivo e não biológico, tais equivalências – ausência de sabedoria, ausência de cultura, ausência de história, ausência de inteligência – tornam-se aceitáveis” (p. 175). Esses sujeitos passam a ficar aprisionados a uma imagem racializada de quem *não sabe*. É interessante destacar como o comentário da professora Miriam demonstra que, mesmo compreendendo que não é naturalmente tímida, mas que foi ensinada a silenciar, ela tem dificuldades de se posicionar em público. Como dito anteriormente, a consciência da opressão não é suficiente para libertá-la. Eis a força do epistemicídio:

(...) o epistemicídio aplicado ao campo da educação permite discutir, por meio dela, a construção do Outro como Não-ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua interseção com o experimento colonial, que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do Ocidente. A compreensão da negação do Outro como sujeito de conhecimento, que se exprime em políticas nas quais o acesso ao conhecimento é negado ou limitado; que lhe impõem, via de regra, um destino social dissociado das atividades intelectuais; que promovem a profecia autorrealizadora legitimadora de uma inferioridade intelectual essencializada; que decretam a morte da identidade como condição de superação do estigma, condenando os sobreviventes a uma integração social minoritária e subordinada. (Carneiro, 2005, pp. 277-278).

Além de serem vistos e, por consequência, de se verem como seres não cognoscentes, a construção da subjetividade das pessoas negras é atingida também

em termos estéticos, sobretudo em relação ao cabelo. “Historicamente, o cabelo único das pessoas negras foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos” (Banks, 2000; Byrd & Tharps, 2001; Mercer, 1994; Apud KILOMBA, 2019). Segundo Kilomba, o cabelo do homem africano e da mulher africana tornou-se o maior índice da servidão diante da escravidão. Embora a cor da pele pudesse ser tolerada, o cabelo era símbolo de “primitividade, desordem, inferioridade e não-civilização” (Idem, p. 127). A trajetória descrita pelas professoras Ruth e Cristiane parece se repetir para muitas mulheres afro-diaspóricas que passam a assumir a sua negritude, por meio do cabelo naturalmente crespo, como uma posição política:

Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinas repulsivos” da negritude. Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre os africanas/os e africanos/os da diáspora. Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. (Kilomba, 2019, p. 127)

Todas essas constatações acerca das dificuldades de as pessoas negras construírem suas subjetividades e uma identidade racial positiva por si mesmas demonstram inquietações dessas pessoas. Ao contrário do que se pode supor, não há passividade; mas movimento. Há um caminho sendo percorrido por esses indivíduos em busca de *outro saber*. O *outro*, aqui, possui dois sentidos: um mais imediato, ou seja, aquilo que é diferente de si; porém há também o sentido de *outro* do pensamento colonial, do homem branco europeu, do discurso eurocêntrico. Este *outro*, normalmente desprezado, cujos saberes estão ausentes das escolas e universidades, no Ererebá, é *ele* mesmo quem produz conhecimento. Nos depoimentos dos entrevistados, ao serem questionados sobre o que mais estavam aprendendo no curso de pós-graduação Ererebá, estas são algumas respostas:

Além de conhecimento e métodos, uma rede de possibilidades para aplicar a 10.639, a educação étnico-racial. Eu acho que a questão da rede é muito mais importante do que métodos e conhecimentos, porque o conhecimento é mostrado nos livros, assim. É bom estar aqui. Estar tendo essas discussões durante as aulas. (...)Acho que a questão da rede você tá em... Com essa tro... Com essa possibilidade de troca. Com essa possibilidade de contato. É... Poxa, eu comecei a estudar com diversos profissionais de diversas áreas. Fazer algum trabalho interdisciplinar. Um projeto pedagógico interdisciplinar. Eu acho que essa possibilidade é a melhor coisa do Ererebá (Professor Milton)

*Então é a **troca** com a turma majoritariamente negra... Ela já... Eles já tão ali pra isso. Pra se fortalecer, né? E se entender, porque é um **diálogo** nas apresentações em geral, né? No sentido muito de se encontrarem e de perceber essa identidade. Outros já são mais engajados. Já estão há mais tempo na ideia de movimento e aí quando eu pergunto se é a questão de troca mesmo que faz essa diferença pra eles... Então assim, acho que essa questão literária, essa troca é... no Ererebá... Ela é mais profunda. Em história da África acaba sendo realmente muito superficial. Eu acho que é a ideia de plantar a sementinha (Professora Regina)*

*Tanto que eu estava, inclusive, conversando com a minha mãe esses dias sobre isso. [Novamente emocionada]. Eu tenho mais prazer em vir pra cá [Ererebá] do que ir para o meu trabalho. Não pelo meu trabalho em si. Mas pela tipo de conforto que eu tenho aqui, sabe? Aqui é um lugar sensacional, com pessoas sensacionais, enfim. Eu estou encantada. Ainda mais que tudo é novo para mim. **Eu fico como criança quando está descobrindo o mundo...** (Professora Eliana)*

A perspectiva da construção da identidade adotada neste trabalho deve ser pensada do ponto de vista da interculturalidade, entendendo a identidade como construção constante, a partir de encontros, choques e negociações culturais (CANEN e ASSIS, 2004). As histórias e as reflexões compartilhadas pelos entrevistados levantam importantes considerações acerca do que eles chamaram de “troca”. Em primeiro lugar, evidencia-se o aspecto de construção permanente, “a cada encontro”; uma segunda possibilidade de consideração, é a percepção de que nesta “troca” não há apenas iguais – em raça, gênero, origem, formação –, há diversidade e que é esse traço que os fortalece; por fim, a ideia de que essa troca é formativa, há um conhecimento sendo compartilhado, que contribui para a profissão docente e para a constituição de quem cada um é subjetivamente. De acordo com Candau (2008):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (p. 52)

Por meio das entrevistas, sugere-se que o Ererebá oferece a cada um dos inscritos, além dos professores, momentos de fala e de escuta que legitimam os seus saberes e as suas vivências. Esse registro difere de outros, anteriores, nos quais os mesmos entrevistados disseram-se “abandonados”, “expulsos”, “isolados”,

“silenciados” em ambientes de aprendizagem escolar ou universitária. Afinal, o encontro de si situa-se no encontro com o *outro*.

5.2.2.

O racismo cotidiano na escola: silêncio, violência e enfrentamento

Conforme outros estudos já apontaram, o racismo continua presente na educação, seja no que tange à desigualdade de acesso, de aprendizagem, de evasão e de reprovação entre os diferentes grupos raciais, seja no que se refere à percepção dos atores escolares acerca de sua presença (Franceschini et al, 2016; Alves et al, 2016; Queiroz, 2018). Essa constatação é inevitável, porque o racismo, como discurso e ideologia, atravessa todas as estruturas das sociedades forjadas a partir da lógica moderna/ colonial. De acordo com Almeida (2019):

O significado das práticas discriminatórias pelos quais o racismo se realiza é dado pela ideologia. Nossa relação com a vida social é mediada pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade. Assim, uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos. (p. 67)

Desse modo, enquanto a sociedade for racista, assim também será o seu sistema educacional, tornando-se fundamental, portanto, práticas efetivamente antirracistas que façam frente aos discursos e práticas hegemônicas. No entanto, durante o contato com os entrevistados desta pesquisa, repetiu-se o relato de vivências de racismo no contexto escolar/ educacional. Três perguntas foram particularmente motivadoras desses relatos: a que solicitava que cada participante contasse como havia sido a sua experiência escolar e formativa; aquela que perguntava sobre vivências constrangedoras relacionadas à identidade racial; e a que perguntava qual era, na opinião do entrevistado, a maior barreira para aplicação da lei 10.639/03 na instituição em que trabalhava. Um dado que advém dessas respostas é a percepção de que a procura por uma formação em educação das relações étnico-raciais opera, nesses sujeitos, como uma resposta ao racismo experimentado.

Vamos, então, dividir este item em três momentos: primeiramente, destacaremos, nas narrativas rememoradas, concretizações do racismo que se

repetiram na história de vida dos jovens estudantes; em seguida, analisaremos as informações acerca de percepção dos professores sobre como as redes de ensino têm se relacionado com as determinações legais de ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira; por fim, abordaremos as alternativas apontadas pelos entrevistados para o enfrentamento dessa questão. Estamos considerando que a ausência de conteúdos que se referem à história e à cultura africana e afro-brasileira configura também racismo, o racismo epistêmico ou epistemicídio (Carneiro, 2005).

a) cenas do racismo na escola:

O episódio de uma música que fizeram pro meu cabelo e eu não gostaria de cantar, porque eu não canto essa música. Eu sei a música de cor, mas.... Foi assim... Começou com as pessoas no local onde eu morava e depois foi pra escola então... (Professora Miriam)

*Essa experiência nessas escolas particulares sempre foram um pouco dolorosas, né? Sempre foram um pouco dolorosas, no sentido de você sempre tá numa espécie de **não lugar** ali, transitando entre é... crianças pobres e crianças de classe média, mas na sua maioria brancas, né? Mesmo se dando em bairros periféricos, numa cidade periférica. Vou chamar ela de cidade dormitório hoje em dia, né? Sempre foi no meio de bastante crianças brancas. Nunca cheguei a ser o único aluno negro da sala. Mas sempre fui um aluno negro do bairro distante. Do Jardim Gramacho. **E isso marca a sua vida de diversas formas, né? Lembro que... Não sei... No jardim, talvez, os apelidos constrangedores, racistas já acompanhavam a minha vida. E isso só foi se acentuando e marcando cada vez mais com o passar do tempo. Eu acho que o auge do racismo na educação básica que eu sofri foi no ensino médio. Foi quando eu sai daquele ambiente de Duque de Caxias que ainda tinha uma presença negra maior e vim estudar na Fae... No Ferreira Viana que é uma unidade da Faetec no Maracanã. (...) Um dos piores apelidos possíveis. Uma das piores relações com os colegas, professores. É foi... Digo que a educação básica foi um processo bem complexo assim na minha vida. (...) E na época eu ainda não tinha contato com nenhum tipo de discussão racial e deixava, inclusive, amigos entre aspas, né, colegas próximos me chamarem disso. Não via tanto problema. Mas hoje em dia eu vejo como isso me impactou na minha construção pessoal. Não aceitação, né, em alguns grupos escolares. De eu ter poucos amigos. Ou desse amigo meu único é uma outra criança negra. Tinha bastante dessa coisa assim também. (...) Ensino médio, eu tinha uma professora que me chamava de carretinha. Milton Carretinha, porque eram vários zeros assim. Tipo. Uma vergonha. Só tinha zero. Tipo um bimestre assim... Tipo um ano era Danilo Carretinha assim. E, às vezes, eu já não ia mais pra prova, porque eu não queria ser o aluno carretinha. Na universidade foi um caminhar de racismo, atrás de racismo. (...) Esse diretor, que era meu orientador por acaso, vira pra mim e me fala: “Não. A gente quer que vocês se formem e tudo mais. Vai que vocês são presos aí***

em algum momento e vocês já têm um diploma superior e podem ficar em celas especiais e tudo mais. (Professor Milton)

*[Os alunos negros] São muito **quietos**, né? Quando a gente fala na questão racial, eles meio que tentam se esconder. Né? E as **piadas** que os alunos fazem deles e... “Ele é assim”... Principalmente que são muito quietinhos. Muito **isolados**. Procuram é **se mascarar**, sabe? Não aceitam assim. Sabe? Assim, não assumem como eu te falei. Tive um aluno que falou que era moreninho. Então eu acho que é esse jeito de se sentir inferior mesmo, né. Constantemente... (...) Uma vez eu tive um aluno que ele falou que era moreninho e ele não era moreninho, ele era negro. Mas eu falei: “Mas você é negro. Você tem que aceitar a sua negritude, né? Você tem vergonha? Alguma coisa assim?”. E ele falou assim: “Não professora. Eu sou moreninho.” Então ele próprio sentia que tava com receio de assumir a cor dele, né? E eu falei: “Como que eu vou ajudar esse aluno?” Foi aí que o Ererebá tá me dando esse caminho. (Professora Lillian)*

*No Ensino Fundamental I, eu lembro de sofrer um certo racismo assim na escola, porque... [...]Eu sempre tenho cabelo baixinho, né? E isso me causou um trauma de muito tempo, mesmo relaxando o cabelo. Às vezes a minha mãe cortava o meu cabelo bem baixinho assim.(...) “Ai, seu cabelo é duro assim. o meu é liso. Então sai daqui.”. E eu lembro que a minha melhor amiga era a outra menina negra da turma que a gente ficava lá aprontando, brincando com os meninos que não tavam nem aí pra essas situações, né? Depois eu mudei de escola, porque foi muito **traumático** pra mim. Eu fiquei dois anos lá. Eu mudei de escola. (Professora Ruth)*

*Ah, algumas regras... Eu confesso que tinha dificuldade de seguir regras. Mas algumas coisas que me falavam que eu achava que não era aquilo e eu falava: “Não, não vou fazer. Não é assim. Você não pode falar assim comigo...” E num colégio tradicional, né, não era bem-visto isso. Então por isso essa tal rebeldia. **E, como toda criança negra, foi também no colégio que eu aprendi o que que era racismo.** (...) E aprendi que o buraco era mais embaixo. Porque eu acho que o retrato que eu vejo hoje em dia das minhas amigas e tal é que existiam dois tipos de pessoas negras assim, né, **aquelas que eram caladas e aceitavam tudo ou aquelas que iam para o embate, né. “Fulano é muito tímido...” geralmente, aquelas eram pessoas negras ou “Fulano é muito explosivo” e, também eram pessoas negras.** (...) E eu lembro que uma **professora**, na sexta série, sei lá, 7º ano, falou um negócio comigo assim, que eu estava falando muito alto, que isso era **coisa de quem morava na favela** e tal, e eu falei pra ela que ela era **racista**. E aí ela se chocou muito, muito. Ficou muito chocada, ficou arrasada porque eu falei pra ela que ela era racista. E ela falou que eu não sabia o que era racismo. E eu falei assim: “Você é que não sabe, porque eu sou preta e eu sei.” (Professora Cristiane)*

O próprio negro que é racista com um negro. Que não deveria ser. Eu sei, porque, no trabalho, eu vejo muito isso. (...) É... porque os alunos negros, eles também são formados numa lógica eurocêntrica e acabam muitas vezes

introjetando essa lógica sem se reconhecer como seres... (Professora Conceição)

Fizemos uma cena e coincidentemente o grupo era eu e alunos negros. Coincidentemente não. Porque o CAIS [Classe de Adequação Idade e Série] não é só formado pelos negros de forma coin... É pra ser analisado isso como sintomático. (Professor Sebastião)

Durante as entrevistas, o resgate dessas memórias costumava ser um momento de evocação da dor. Não raro, os entrevistados tinham olhos marejados, voz embargada, mãos inseguras. Mesmo com certa distância temporal do fato narrado, suas palavras e gestos carregavam o peso de um trauma – uma vivência tão absurda e irracional que o sujeito não é capaz de elaborar sentido. Destaque-se, por exemplo, que os apelidos e as músicas ofensivas, apesar de citadas, não são reproduzidas. Para Kilomba (2019), “o racismo cotidiano incorpora uma cronologia que é atemporal.” (p. 29), De acordo com a autora, nas sociedades coloniais, como a brasileira, estamos presos a relações coloniais, porque as cenas coloniais de objetificação do indivíduo negro continuam a ser reencenadas:

Parece, portanto, que o trauma de pessoas *negras* provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo *branco*, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a/o “Outra/o”, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o, como incomum. (Idem, p. 40)

Por meio dos relatos, podemos constatar que o racismo está presente em todos os níveis de escolarização. O professor Milton conta que, desde o jardim de infância, possui apelidos relacionados à sua identidade racial. Além dos apelidos, são citadas piadas, músicas, palavras depreciativas (“cabelo duro”) que, de um forma ou de outra, buscavam ridicularizar os estudantes negros. Chama atenção que se tratasse de uma prática generalizada e, aparentemente, não combatida no ambiente escolar. Percebe-se, então, que a violência racista é acompanhada por um silenciamento dessas questões. Há muita dificuldade no enfrentamento delas em sala de aula, sobretudo porque grande parte dos professores das escolas brasileiras, formados antes da década de 2000²⁹ e sob o mito da democracia racial, possuem dificuldade em reconhecer os evidentes racismos cotidianos ou dar-lhes o devido peso. Trata-se de uma deficiência na formação profissional e como indivíduos,

²⁹ Percebe-se forte influência da Lei 10.639/2003 para a maior produção acadêmica em torno da questão racial e a maior presença dessa temática nas faculdades de formação de professores, conforme apontam alguns estudos já apresentados nesta pesquisa.

profundamente marcada pela ausência da temática racial. Por outro lado, a postura da professora Lílían – aluna do Ererebá e professora da rede municipal de educação de São Gonçalo (RJ) – é diferente: ela se questiona sobre a postura calada e tímida dos seus alunos negros, percebe um incômodo quando surge a temática racial em suas aulas e reconhece a dificuldade de autodeclaração de seus alunos negros. Em vez de ignorar a situação, Lílían procura agir, provocando algum tensionamento e reflexão em seu aluno, mas, ao mesmo tempo, afirma que não tem todas as ferramentas para uma intervenção e é por isso que buscou a formação complementar no Ererebá.

O fato de os professores desconhecerem os melhores caminhos para lidar com as questões raciais na escola só não são piores do que professores sendo racistas, como narram Cristiane e Milton. Ao ser comparada a uma “favelada”, Cristiane, então com 13 anos, percebe que o julgamento negativo em relação ao seu comportamento é associado, por preconceito, às pessoas que moram nas favelas e que, não por coincidência, são majoritariamente negras. Além disso, persiste entre muitos docentes a ideia de que seus alunos negros são incapazes de aprender. O professor Sebastião, ao lembrar de sua turma no CAIS, que são turmas do Ensino Fundamental II do Colégio Pedro II, onde ele leciona, com o objetivo de diminuir a defasagem de alunos mais velhos do que o ideal para as séries em que estão, se dá conta de que é sintomático que todos os alunos dessa turma, tida como atrasada, sejam negros. De acordo com Oliveira e Farias (2014):

Este pensamento do século XVIII, esta colonialidade do ser, está presente na escola, quando professores afirmam que seus alunos não passarão de trabalhadores braçais. Classifica crianças e diferencia o tratamento dado no processo ensino-aprendizagem. Não há investimento no aluno que, a priori, foi julgado incapaz, mas espera-se dele resultados favoráveis. Se não os alcança é porque não se esforçou o suficiente ou, como se diz nos corredores das escolas, “este não tem jeito mesmo, só veio para comer merenda”. (p. 98)

Outros rótulos se destacam nesses depoimentos: “tímidos”, “calados”, “isolados”, “agressivos”, “explosivos”. Palavras que evocam extremos, anomalias, diferenças, ou seja, pontos fora da normalidade, “pois, no racismo, o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter” (KILOMBA, 2019, p. 39). Como já vimos, quem se nomeia como “normal”, ou melhor, como norma, é quem tem o poder para isso. Retirados da possibilidade de serem normais, a escola se transforma em um ambiente potencialmente hostil para crianças negras.

b) racismo epistêmico:

(...) falta muito pra escola se abrir pra esses temas, porque sempre um discurso da escola vai ser sempre de ensino escola tradicional. De ser católica. E essa de pautar bons costumes. E o que que é isso pedagogicamente falando, né? Mais uma doutrinação ali nessa escola (...) Tipo se vira assim. E sou eu sozinho então... (...) E sou eu sozinho tentando articular alguma coisa que ao nível de esforço não é compensatório, porque eu não vou conseguir implementar um projeto sozinho dentro da escola. **E sem nenhum tipo de auxílio e subsidio material** e acabava ficando eu falando pras minhas turmas, né? Trabalhando com que eu posso. Na medida que eu posso. (Professor Milton)

Eu acho que a falta de informação e a falta de interesse que caminham juntos. Né? Porque tem pessoas que não se interessam. **“Isso é coisa de preto.”. “É coisa ralé. Coisa baixa.”.** Não sabe a riqueza que existe por trás disso. E não tem uma informação, você não vai divulgar ou divulgar errado. Só conhece a lei. Pa, pum. Acabou. Não desenvolve aquilo. (Professora Conceição)

E assim, e ano passado que nós trabalhamos os contos, também ficou engessado na questão da Lei 10.639 trabalhando a questão étnico-racial em novembro. Que a gente tentou falar, debater, mas não adianta. Fica só o novembro. Novembro. Novembro. Mas esse ano foi bastante interessante. Foi legal, porque a gente pode desenvolver mais. (...) Olha. Eu acho que assim é o recurso material que a gente tem pouco... Por mais que a gente tenha internet para pesquisar. Mas acho que você ter um livro, ter um material que você tem variedade de materiais pra você pesquisar, pra você ler. Você ter um bom vídeo. (...) Então são coisas de dentro da unidade, da logística que você não consegue é ter por uma estrutura também, né? Toda uma estrutura. Acho que isso dificulta. A gente sempre tem que buscar fora, porque você não tem esse apoio. Esse suporte. Não só nesses livros de pouca qualidade. Até mesmo pra trabalhar a questão étnico-racial. Livros ruins também é complicado. (Professora Patrícia)

Porque na lei diz que um dos principais é professores e de disciplinas que estão envolvidas, né, na aplicação da lei é a educação artística, né? É artes. Né? E eu me vi assim em conflitos, porque eu vejo que existe um **preconceito, um racismo dentro de sala de aula**. Dos próprios colegas de trabalho, dos próprios professores, os alunos. (Professora Lílían)

Ah, eu acho que a questão do não conhecimento por parte de algumas pessoas, brancas sobretudo, de achar que determinada cultura é melhor que a outra. Acho que os pais brancos, que não querem mudar a sua cabeça e acho que algumas estruturas escolares também são os empecilhos maiores assim, de pôr em prática, assim. Porque é isso, assim, que você falou e agora que você falou eu me atentei, porque eu acho que, talvez, as escolas não estejam ligando para isso. Porque isso não é algo, entre aspas, rentável para elas, inclusive é algo que traz muita dor de cabeça. Porque é “Ah, fulano leu história de orixá”. “Ah, **macumba!**”, “Fulano leu história de não sei o quê...”, “Ah, **não pode.**” E aí eu acho que isso é falta de

conhecimento das pessoas brancas e das pessoas que ocupam lugares de poder, na escola, na direção... Então acho que esse é o maior problema pra efetivação. (Professora Cristiane)

*“Ah... As crianças não vão entender.”. “Ah, tá misturando religião com educação.”. “Ai, mas eles não vão saber o que que é isso.”. Então, assim, é o preconceito, né? E eu não... Especificamente, na minha unidade, têm uma situação que foi uma direção por muitos anos. É uma escola de 2011. É uma direção da visão assistencialista. **Então o mínimo do trabalho pedagógico tava bom.*** (Professora Ruth)

A forma como os conhecimentos e as culturas africanas e afro-diaspóricas são tratadas nas instituições de ensino já foram abordadas ao longo deste trabalho. Neste sentido, é importante apenas ressaltar o que dizem os professores acerca de suas percepções sobre a pergunta: “para você, qual é o principal obstáculo para a implementação da lei 10.639/03 nas escolas?”, porque essas respostas concretizam, de maneira muito simples e objetiva, o que, muitas vezes, parece ser só uma sensação. Porém, a colonialidade³⁰ do saber e do poder se fazem presentes nessas situações: quando professores se recusam a tratar um elemento da cultura africana que é constitutivo da cultura brasileira, o faz a partir do imaginário do colonizador, subalternizando e apagando o que está à margem do pensamento eurocêntrico.

Para além da associação literal de palavras com sentido pejorativo, como “ralé”, “coisa baixa”, “macumba”, que demonstram o preconceito racial por parte de outros professores e responsáveis dos alunos, vê-se, também, como as instituições escolares deixam de empregar recursos materiais necessários ao cumprimento da lei. Os entrevistados relatam a falta de livros, infraestrutura, logística, suporte da gestão. Eles identificam que não há vontade política ou engajamento de atores escolares para mudar essa situação. Sem alteração dos currículos e das práticas escolares, o racismo continua sendo reproduzido onde ele deveria ser combatido.

³⁰ Segundo Maldonado-Torres (2007), “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 se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, de o colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (p. 131)

Entretanto, depois de muitas lutas, movimentações, formulações, estratégias e construções pedagógicas empreendidas pelo movimento negro e por outros atores no interior das escolas, este capítulo não poderia terminar com a narrativa do que ainda não funciona em termos de combate às práticas racistas na educação brasileira. É justo com a história recente que falemos de enfrentamentos. Em que pontos é possível resistir? Que histórias contam sobre alternativas? O que se pode fazer diretamente com as crianças?

Nesse sentido, a última pergunta da entrevista quis investigar o que, na opinião dos entrevistados, poderia ser feito em relação aos seus próprios alunos para que estes fossem ajudados na árdua tarefa – considerando tudo o que foi anteriormente exposto – de construção de uma identidade racial positiva. As respostas apontaram para dois caminhos principalmente: representatividade e autoestima. Ambos os conceitos, além disso, aparecem ancorados em um princípio ético e estético, sobretudo das professoras negras, que testemunham a importância da sua presença e de suas ações engajadas nos contextos em que atuam como docentes.

Destacamos abaixo a fala da professora Carolina, porque traz alguns elementos encadeados que nos ajudam a ilustrar a relação entre representatividade, autoestima e o engajamento das professoras na luta antirracista.

*Eu acho que é uma questão assim de **representatividade**, né? Eu vejo pelo meu trabalho. Lá na escola que eu trabalho, somos eu e mais duas professoras negras. Não. Três. Mas, assim, na outra escola que eu passei, também do município, eu e mais uma. Sempre são tão poucos, né? E eu acho que a gente precisa se movimentar. Eu sei que as coisas tão acontecendo, as pesquisas tão acontecendo, mas eu ainda... Eu sei que cresceu, que melhorou, mas a gente precisa ter esse olhar em educação básica também, né? Eu trabalhei na comunidade. Eu trabalhei no Senador Camará. Eu não tinha... Só eu que sou, assim, a mais pretinha de professora. Então assim, a gente precisa ter **representatividade**. E nossos alunos também eram na sua maioria afrodescendente. Né? Então eu acho isso assim, **é importante e é uma militância**. Uma questão de militância minha, de movimento. Enfim. De acreditar. **De tentar melhorar pra que não aconteça o que aconteceu comigo**. E que a gente tenha outras pessoas. Outros modelos, né, dentro da escola. Eu acho que a gente... Eu não tive... Foi como eu te falei, só tive duas professoras [negras]. Então você não tem assim: “Ah, poxa. Tive essa professora. Que era assim desse jeito. É diferente.”. E você tem aquele estereótipo: “Ah! Professora branca.”. Né? Sempre. Então assim. Lá na... Eu trabalhava em Senador Camará, como eu já disse. Não tinha. Quando eu cheguei lá, né, nessa escola e aí vi os meus alunos e a maioria da comunidade e as famílias também (...). Se aconchegaram um pouquinho mais. Então, eu acho que isso também ajuda. A questão do cabelo também.*

*Do tratar do cabelo. Porque, como são crianças pequenas de creche, você tem que ter um olhar. Tem que ter um tratamento. Um cuidado. Como você vai falar com essa criança. Como você vai lidar com aquele cabelo, porque a gente tem que pentear o cabelo. A criança tem que ser entregue pra família arrumada. Então você tem que ter todo um cuidado. Todo um tato. E uma coisa que você.... Que, às vezes, a pessoa que não é negra não tem esse olhar. **Então também esse cuidado é com estudar pra tentar mudar nesse sentido também.*** (Professora Carolina)

Primeiramente, cabem algumas reflexões sobre a palavra representatividade, que, por ser muito utilizada, pode ter seu sentido desgastado. Por exemplo: acompanhamos, recentemente, a chegada de uma jornalista negra à âncora de um telejornal de alcance nacional. Algo que, numa sociedade racialmente equânime, seria normal, no Brasil é exceção e, por isso, provoca fortes reações em diferentes grupos sociais. A repercussão positiva de movimentos e indivíduos negros costuma vir associada à ideia de que “representatividade importa”. Mas, por que, exatamente, que ela importa?

Um dos efeitos das políticas públicas de apoio aos mais socialmente vulneráveis e de ações afirmativas, como as leis de cotas em universidades e demais concursos públicos federais, é a maior ocupação dos espaços sociais de prestígio por pessoas negras. De certo modo, por ocuparem espaços de poder e de decisão, pessoas que até então eram invisíveis na sociedade passam a ser visíveis. Essa visibilidade conquistada produz, por identificação, a legitimação de algumas existências. Assim, a presença da imagem de pessoas negras em novelas, como protagonistas; na publicidade, vendendo marcas importantes; nos telejornais, como âncoras é capaz de normalizar e naturalizar essas imagens para o grande público e para o público negro. Esteticamente, há um forte apelo à aceitação dos traços negroides e o desenvolvimento de uma relação mais amorosa consigo mesmo. A questão estética, portanto, não é secundária, pois o processo de recuperar a identidade começa pela aceitação das características associadas à negritude antes de chegar a outros aspectos, como os culturais, intelectuais e psicológicos, uma vez que o corpo materializa os aspectos da identidade (Munanga, 2012).

Por isso, a professora Carolina acredita que ser uma professora negra, numa escola pública de maioria negra, por si só, produz um efeito positivo. Sua presença provoca aproximação da família, “que se aconchega mais”, com a escola. Porém, não é só isso. A professora Carolina se compromete a “ter um cuidado” especial com as crianças para que não se repita o que ela mesma viveu como criança. É um

posicionamento, como ela diz, militante, engajado, político, pois sua opção intelectual e pedagógica antirracista impacta, decisivamente, a vida de seus alunos. É um cuidado estético com o cabelo crespo que, segundo essa professora, talvez estimule suas alunas negras e seus alunos negros a desenvolverem amor por seus traços e histórias. Mas também um cuidado com a necessidade de estudar, aprender e ensinar; uma preocupação com a formação continuada. Aposta-se para a possibilidade de viver a negritude longe da dor.

Por outro lado, é fundamental destacar que a representatividade possui limites. Justamente porque o racismo não se limita a ela. De acordo com Silvio Almeida (2019, p. 49): “Ainda que essencial, a mera presença de pessoas negras e outras minorias em espaços de poder e decisão não significa que a instituição deixará de atuar de forma racista”. O autor defende que a ação dos indivíduos é orientada por instituições a partir dos princípios estruturais da sociedade, ou seja, os de ordem jurídica, política e econômica. Por isso, para que mudanças efetivas aconteçam, é necessário que as instituições jurídicas, políticas e econômicas – e, acrescento, educacionais – assumam posturas e práticas sistemáticas contra o racismo. Assim, mudanças estruturais vão permitir que a presença negra nos mais diversos espaços sociais, inclusive os de maior prestígio e poder decisório, seja regra e não exceção. Como disse a professora Eliana, a representativa não é tudo, mas pode ser um início:

Representatividade. É... Eles... Eu trabalho com criança, né? Atualmente, trabalho com alfabetização. Eles não se enxergam e quando eles veem... Agora nem tanto, porque, como eu estou tentando mudar, repensar a minha prática, eu já noto uma mudança... Antes disso, eles não se reconheciam como negros, eles viam a imagem de uma pessoa negra, um homem ou uma mulher, eles associavam à sujeira, à pobreza, à falta de beleza... Então acho que representatividade pode, no mínimo, funcionar como um pontapé.
(Professora Eliana)

Outro aspecto, além da representatividade, que se destaca nos discursos das professoras e dos professores é o ensino e a valorização da autoestima. Já que pessoas negras são “ensinadas” a se odiar por serem quem são, também podem ser ensinadas a se amar?

E a cultura negra é muito impactante assim. Se eu for falar de um impacto positivo, eu vou falar das formas de resistências culturais. É... eu pratiquei capoeira. Não sou da capoeira. Eu já pratiquei. É uma delícia, assim. A gente não pode restringir aquilo, mas acho que todas as manifestações culturais é... propriamente ditas como negras, ou com influências africanas,

*eu acho que são as mais complexas e inteligentes e estruturadas possíveis, né? O rap, o funk. Eu to numa de pesquisar música agora. A gente tá pesquisando a Batekoo. Você conhece a festa? (...) Eu acho que tem que ter uma atenção maior com a autoestima. (...) E não sei qual, não sei como assim, mas é trabalhar a autoestima das crianças negras, assim, porque a escola tá muito nesse lugar de tirar a autoestima e te colocar pra baixo. De dizer que você não está adaptado ao meio. Você é... Você... Te excluir, porque você não tá adaptado ao meio. Vai dizer que você é burro. Dizer que você não consegue. Dizer que você é incapaz. E isso atinge muito as nossas crianças negras, principalmente quando eles estão num processo de formação. E estão transitando nessa espécie de não lugar, como foi a minha relação com essas escolas particulares, lugares e... Acho que **empoderar os alunos através do discurso e deixar eles falarem. E não prejudicar a autoestima deles. Que já vai ser prejudicada, infelizmente, em algum momento da trajetória escolar deles.** (Professor Milton)*

*Eu acho que é trabalhar com eles a autoestima e falar com eles que não tem problema nenhum eles serem do jeito que eles são. E dar exemplos, né, pra eles de pessoas negras e que são tão bonitas quanto eles e que tá tudo certo, que não tem nada demais. (...) Eu lembro que uma vez eu trabalhei com uma turma de maternal I. Eram de dois pra três anos. Eu tinha uma aluna negra, do cabelo encaracolado e uma outra menina branca do cabelo liso virou pra ela e falou assim: “O seu cabelo é duro.”. E a menina desabou de chorar. (...) E mostrar pra ela que não tem problema. Né? **Que as pessoas não podem dizer que o cabelo dela é duro, mas que também não tem problema o cabelo dela ser crespo ou encaracolado. Que tá tudo certo.** (Professora Ruth)*

Contribuir para que meu aluno enquanto negro construa uma identidade, saiba se valorizar, se reconhecer e ter orgulho disso e aquele que não é negro, que ele possa, assim como eu aprendi, saber que a gente tem determinados privilégios e ajudar a desfazer, né, esse processo todo de discriminação. (Professora Eliana)

*Acho que construir uma boa autoestima, dar a possibilidade de referência, de ser referência, no sentido de estar ali, aprender, ouvir o que aquele aluno tem para dizer, ser e dar [referências]. Não sou a única mulher preta no mundo, então... Tem isso, olha isso... Construir uma autoestima elevadíssima, eu acho que é importantíssimo. (...). A gente é tão violado, colocado em tanta caixa, né? Acho que dar liberdade para essas crianças serem o que elas quiserem. E se amarem. **Acho que, voltando a uma pergunta sua, acho que eu me ameie mesmo a primeira vez que eu vi meu cabelo, que eu puxei meu cabelo e ele foi e voltou. Isso foi assim... Acho que foi o dia em que eu falei: “Caraca, eu sou bonita!”.** E eu acho que é isso: **dar a possibilidade para essas crianças se acharem bonitas** (Professora Cristiane)*

Ao ler esses depoimentos, é possível reconhecer alguns sentidos atribuídos à autoestima: amor próprios pelos traços e pelas características corporais negroides,

amor pela história e pela ancestralidade dos povos africanos e afro-brasileiros, amor pelas culturas africanas e afro-brasileiras. A estima, como podemos observar, é por si mesmo, mas também oferecida: há uma dimensão de afetividade e cuidado na fala desses professores que desejam evitar o sofrimento de seus alunos por meio do fortalecimento do autoamor.

Há, também, um sentido de autoestima que parece crescer na coletividade, no encontro com pessoas que experimentam vivências e aparências semelhantes e inspiradoras, como diz a professora Cristiane: ser referência e dar referências. No jongo, na capoeira, no rap, no funk, como comenta o professor Milton, estão as “mais complexas e inteligentes e estruturadas”. Liv Sovik (2019), comenta, na Conferência de abertura do 8º SBECE, Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, com o Tema: “Ser/estar emergentes e/na educação”, que Em “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?”, Hall escreveu, “o povo da diáspora negra tem, em oposição a tudo isso [a cultura logocêntrica, da escrita], encontrado a forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na música”. Esse comentário reforça o que explica o professor Milton.

Os professores insistem nas palavras “herança” e “herdeiros”, porque quem herda, herda alguma riqueza. Com isso, ao investir seus afetos na autoestima dos alunos, os professores indicam que não basta que eles saibam que são bonitos, porque a aparência é apenas um aspecto do ser humano, eles são também herdeiros de uma riqueza ancestral e milenar que produziu, ao longo dos séculos, muita tecnologia, arte, arquitetura, filosofia... Saberes e modos de vida que, mesmo deslocados da sua origem territorial, produzem o sentimento de pertencimento a um povo. Toda pessoa tem o direito humano de saber de onde vem, da sua história, do seu lastro para construir a partir daí a sua própria trajetória.

Conforme afirma Munanga (2012), é muito complexo construir um conceito simples e objetivo do que seria a identidade negra, levando em conta aspectos históricos, culturais, psicológicos, político-ideológicos e linguísticos. Por isso, o autor sintetiza suas reflexões na ideia de que a identidade negra mais abrangente é a “exclusão”. Parte de um significativo segmento da população brasileira permanece excluída da vida política e cidadã do país. De fato, as pessoas negras foram marcadas pela inferiorização e pela subalternização. No entanto, a tomada de consciência da comunidade negra foi capaz de ressignificar o sentido de negritude. Para Munanga (Ibidem), trata-se de uma convocação constante “de todos os

herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas” (p. 25). Assim, a negritude faz parte da reconstituição da identidade positiva de pessoas com herança africana.

Para Grada Kilomba (2019), os indivíduos negros retomam suas vozes e tornam-se sujeitos de fato a partir de um processo que ela chamou de descolonização do eu. As etapas desse processo seriam a *negação*, mecanismo de defesa do ego em que uma experiência é admitida de forma negativa, por exemplo, “eu não sou negra” (“*E aí eu tinha muita dificuldade de falar pras pessoas também que eu era preta*” – Professora Ruth); a *frustração*, etapa que se refere à insatisfação pela falta de oportunidades de acessar o mundo branco (“*O que que eu estou fazendo aqui? Né? Porque você não tem condições de competir com esse povo não*” – Professora Ruth) e, por fim, a identificação, segundo a qual “o sujeito inicia uma série de identificações positivas com outros sujeitos negros” (p. 237) (“*E aí eu fui entrando e fui quebrando alguns preconceitos e fui olhando pras pessoas a minha volta e falando: ‘Cara. Não precisa. Né?’. Tanto assim. E aí, num dado momento, eu falei assim: ‘Não. Eu vou assumir o que eu sou’.*”) Nas palavras da autora:

Essa série de identificações previne o *sujeito negro* da identificação alienante com a branquitude. Em vez de se identificar com a/o “outra/o”, desenvolve-se uma identificação positiva com sua própria *negritude*, o que, por sua vez, leva a um sentimento de segurança interior e de autorreconhecimento. (Kilomba, 2019, p. 237, grifos da autora)

Como alguns entrevistados apontaram, eles acreditam que o reforço da autoestima pode “empoderar” os seus alunos. Esse verbo, emprestado da língua inglesa, quer dizer “dar poder” a alguém. Segundo Joice Berth, autora do livro “Empoderamento”, existem, no senso comum, alguns equívocos acerca dessa teoria. O primeiro que gostaria de destacar é o de que uma pessoa “empodera” outra. Para a autora:

“(...)os processos de empoderamento, embora possam receber estímulos externos diversos da academia, das artes, da política, da psicologia, das vivências cotidianas etc., é uma movimentação interna de tomada de consciência ou de despertar de diversas potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista.” (Berth, 2019, p. 25)

Bem, os estímulos para o despertar das potencialidades, para Joice, segue mais ou menos cinco etapas: despertar para uma visão crítica da realidade; nutrir

sentimento de autoestima; ter consciência das desigualdades; possuir capacidade de organização e mobilização; garantir a geração de renda independente. A autora esclarece que uma pessoa verdadeiramente empoderada possui agência sobre sua vida e possui poder de decisão na comunidade em que vive. Desse modo, apesar dos estímulos, esse é um trabalho que só pode ser desenvolvido pelo próprio indivíduo. Quando, então, os professores citam o empoderamento, é importante destacar que eles podem oferecer significativos estímulos, porém a responsabilidade de tomar o poder para si é de cada indivíduo.

Além disso, outro aspecto que a autora esclarece é que não se trata de uma posição que se possa conquistar sozinho, pois o empoderamento só se concretiza na coletividade. É o que se verifica, por exemplo, na força que os movimentos negros tiveram ao apresentar demandas coletivas à sociedade:

É o empoderamento um fator resultante da junção de indivíduos que se reconstroem e desconstroem em um processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade, tendo como resposta as transformações sociais que serão desfrutadas por todos e todas. Em outras palavras, se o empoderamento no seu sentido mais genuíno visa a estrada para a contraposição fortalecida ao sistema dominante, a movimentação de indivíduos rumo ao empoderamento é bem-vinda, desde que não se desconecte de sua razão coletiva de ser. Como dito anteriormente, partindo das reflexões de Paulo Freire, a consciência crítica é condição indissociável do empoderamento. (Idem, p. 54)

Será, então, que as investidas na autoestima e na valorização da autoimagem das alunas negras e dos alunos negros não têm importância? Para Berth (Ibidem):

(...) o limite do fortalecimento da subjetividade de pessoas negras pela estética é a linha divisória que o coloca, de fato, em permanente autonomia diante da rejeição, da ridicularização e de todos os desestímulos que o posicionamento racista da branquitude é capaz de usar como arma de enfraquecimento e alienação para manter o sistema de dominação e opressão histórica de toda a população negra. É, sem sombra de dúvida um trabalho tão árduo quanto necessário, pois o primeiro contato que temos conosco mesmos se dá pela aparência, e esse é um dos campos de ataque racista mais comumente usados pela branquitude em seus movimentos quase silenciosos que visam concretizar sua falsa posição de superioridade social. (pp.128-129)

Ou seja, embora a estética, sozinha, seja insuficiente para produzir o empoderamento, uma relação saudável com a própria imagem é um instrumento importante de ligação com valores ancestrais, com a história e a cultura de origem africana e da compreensão do significado político e social de ser uma pessoa negra. Como diria Abdias Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN), investir na estética negra, “uma rebelião estética”, é possibilitar que pessoas negras vivam de forma autêntica, como “sujeitos do próprio destino”, é impedir que a

brancura se instale como estética definitiva e ideal (Guerreiro Ramos, 1995, p. 198, Apud Brylowysk, 2018, p. 37). É necessário, portanto, investimento na estrutura educacional para que projetos antirracistas sejam desenvolvidos a fim de camadas cada vez mais profundas do sentido de negritude sejam acessadas por todos.

5.2.3

Branquitude: responsabilização e reparação

É um privilégio o tempo inteiro, de tudo que eu te contei nessas horas, que eu falei da minha trajetória. Muito disso aí tá relacionado com a minha identidade racial de ser um homem branco, cis, nesses espaços que foram me abrindo portas. (Professor Sebastião)

Como ficou evidente por meio dos dados que abrem este capítulo e na descrição do perfil dos alunos inscritos no Ererebá, presente na metodologia, há mais alunos autodeclarados negros, de acordo com os critérios do IBGE, do que autodeclarados brancos. A partir das entrevistas, é possível reconhecer algumas razões para essa diferença de procura pelo curso, destacando-se a preocupação das professoras negras e dos professores negros com o combate às práticas racistas produzidas e reproduzidas nas escolas, práticas estas que marcaram a vida escolar desses indivíduos.

No entanto, dos discursos dos professores que se autodeclararam como brancos, recolhem-se elementos de que há neles uma elaboração sobre sua identidade racial e o sentido de se autoneomarem como brancos na sociedade brasileira. Até pouco tempo atrás, essa reflexão seria impensada, uma vez que a branquitude se apresenta como não marcada, como a norma, naturalizada como universal e, sendo universal, não precisa ser pensada em suas especificidades (Frankenberg 2003, apud Ware, 2004). Assim, o debate racial corrente no Brasil também tem levantado questões sobre a racialização do branco. Hoje em dia, há um vasto campo de pesquisa acerca da branquitude ou da branquidade³¹ no mundo, com

³¹ Segundo SOVIK (2019), na Conferência de abertura do 8º SBECE, Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, com o Tema: “Ser/estar emergentes e/na educação”, alguns autores optam por usar o termo “branquidade” para afastar “branquitude” de “negritude”, cujo sentido é de reafirmação e valorização política e social das vivências da população negra. Neste trabalho, optamos pelo termo “branquitude” por ser mais popularizado nos estudos raciais brasileiros. In: <https://www.geledes.org.br/branquidade-e-racializacao-qual-e-o-lugar-da-educacao/>, Acesso em 21/05/2020.

predominância e pioneirismo dos EUA, mas a América Latina e seus contextos específicos têm desenvolvido importantes contribuições para o campo.

Para a finalidade do nosso estudo, importa-nos estabelecer, em termos gerais, a construção da ideia de branquitude no Brasil, que difere, por exemplo, da ideia dos EUA ou da África do Sul. Por aqui não houve uma separação oficial entre negros e brancos; ao contrário, a elite branca, de certo modo, protegeu a sua hegemonia por meio da ideia da miscigenação. Conforme aprofundamos no Capítulo 3, a classe dominante brasileira, mesmo após a Abolição da escravatura, em 1888, e da Proclamação da República, em 1889, possuía um projeto de eliminação dos africanos e afrodescendentes por meio do embranquecimento da população brasileira. Esse projeto se concretizou com a imigração europeia e o estímulo à miscigenação, uma vez que a elite intelectual do Brasil, no final do século XIX, acreditava que a raça branca era superior e que a única solução para a nação ser desenvolvida era ser majoritariamente branca.

Assim, a branquitude não acirrou as disputas raciais no país³², sustentando o discurso da miscigenação e da integração. A ideia de que o Brasil era uma democracia racial, portanto, moldou a imagem que o país tinha de si mesmo, uma ideia que agradou a elite e o povo (inclusive parte da população negra) – que, como já discutimos, via no embranquecimento a possibilidade de ascensão social e de integração à sociedade brasileira. De acordo com Ware (2004), “essa política surtiu o efeito de preservar as estruturas de poder que privilegiavam os que podiam identificar-se brancos, às custas dos que não podiam fazê-lo”. Disfarçada, a hegemonia branca continua podendo ser verificada nas instituições, nas desigualdade socioeconômicas, na ocupação de espaços de poder e saber, nas opções epistemológicas da academia, naquilo que se ensina nas escolas.

Dessa forma, durante as entrevistas, chamou atenção a postura das professoras e dos professores autodeclarados brancos, tanto por estarem em um movimento pessoal de reflexão acerca do seu papel na manutenção das dinâmicas racistas na sociedade quanto à possibilidade de contribuírem para a luta antirracista. Nomeei esses dois movimentos de responsabilização e reparação. A fala do professor Sebastião, que abre este item, demonstra o primeiro movimento. Ele

³² De acordo Ware (2004), desde os anos 1880 “a classe dominante [...] estava mais ansiosa por esvaziar o conflito entre negros e brancos” (p.22), uma vez que a população negra, à época, era muito maior que a branca e a elite política (branca) tinha muito medo de uma grande revolta.

reconhece que o sentido de ter uma pele clara, no Brasil, é de valorização da sua existência e lhe dá o privilégio de ter as portas abertas, ou seja, garante uma vida com oportunidades e poucas interdições. Assumir que seu sucesso na vida não se deve à sua capacidade apenas, mas a um sistema que privilegia a branquitude é o que Kilomba (2019) nomeia como *reconhecimento*, quando o indivíduo “reconhece a realidade de seu racismo ao aceitar a percepção e a realidade de “Outras/os” (pp. 45-46), nesse sentido, é como se um véu fosse retirado dos olhos e as coisas fossem vistas, não como se gostaria, mas como elas realmente são.

Sobre reparação, vejamos a seguintes falas:

E aí ali pra mim também foi um aprendizado muito grande nesse lugar de poder e responsabilidade. Que antes de entrar e já tinha passado, aí vem o Ererebá. É isso. Foda. Tipo eu sou privilegiadíssimo, porque eu to num espaço de muita oportunidade de ser o primeiro professor de teatro concursado. Ou seja, vou fazer uma carreira dentro desse colégio. Que é um colégio que eu já admiro já amo. E já cada vez mais percebo todas as questões internas de... Os problemas que trazem essa educação de excelência que o colégio tem e promulga e uma puta responsabilidade, porque eu vou ser o que vai criar a cultura teatral nesse espaço. (...) Nada como você pensar uma perspectiva étnico-racial pra criar um currículo dentro de um colégio federal que é o Pedro II. Nesse contexto político que a gente tá vivendo agora, principalmente. Pensei: “Beleza. vai dar ruim, mas vamo lá.”. E é isso assim. Entrei no Ererebá com essa perspectiva assim. “Quero aprender.” (...) E no Ererebá entrei e descobri que era um lugar de escuta muito mais que um lugar pra eu falar. Que eu gosto muito de falar, mas lá eu falei assim: “Pera aí. Eu tenho muita coisa pra aprender com essa galera que tem experiências que eu nunca vivi.”. (Professor Sebastião)

Vou me aprofundar mais, porque eu acho que eu não tenho a vivência do preconceito na pele. Então o máximo que eu consigo ter de troca com quem vive isso, faz com que eu consiga lidar melhor com as problemáticas que acontecem dentro do espaço de trabalho, né? Entendeu? (Professora Regina)

*E é o que eu estou pretendendo escrever na minha monografia: é o descaso, né?! É o desconhecimento. Eu mesma, até muito pouco tempo, não tinha conhecimento das leis, sabe?! Da 10.639 e da 11.645 e, assim... Mas, pior que o desconhecimento, é o descaso que as pessoas fazem. E, assim, seja lá qual for a desculpa: por falta de material, por falta de orientação, ou mesmo por falta de vontade... Porque a gente, às vezes, vê que a pessoa, né, só não tem boa vontade. E é isso que está mexendo com o meu... Caraca! [Começa a chorar]. E eu fico preocupada porque, uma vez que eu tive essa tomada de consciência, eu fico: “**Como é que pode a gente não fazer nada em relação a isso?**”. A gente acaba, mesmo que de maneira silenciosa, contribuindo. (Professora Eliana)*

Conforme as falas desses professores, não se trata mais de ter consciência do racismo e dos privilégios, mas agir para romper esse ciclo para o qual os sujeitos muito contribuem na manutenção. O professor Sebastião aposta para a necessidade de falar menos e escutar mais, ou seja, de se retirar do centro da produção do saber para aprender com quem, numa sociedade racista, é subalternizado. Trata-se de se reposicionar na dinâmica das relações marcadas pela raça. E, além disso, contribuir para a construção de um currículo, já que ele é o primeiro concursado e coordenador da disciplina de teatro do Colégio Pedro II. A professora Regina e a professora Eliana apresentam-se nesse mesmo compromisso de realizar ações diante das questões raciais em seus ambientes de trabalho.

Segundo Kilomba (2019):

Reparação, então, significa a negociação do reconhecimento. O indivíduo negocia a realidade. Nesse sentido, esse último estado é o ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulários, ou seja, através do abandono de privilégios. (p. 46)

A autora adverte que em vez de o reconhecimento do racismo ser um trabalho moral, trata-se de um esforço psíquico que exige muito trabalho. Para isso, a pergunta que deve ser feita não é se se é racista, mas “Como eu posso desconstruir meu próprio racismo?” e essa pergunta já é o primeiro passo. É fundamental, portanto, que formações de professores em relações étnico-raciais não pautem apenas racismo e negritude, mas também racismo e branquitude a fim de que o papel do indivíduo branco possa ser pensado a partir da estrutura de privilégios que sustenta a sua posição na sociedade.

5.2.4.

Descolonizando saberes: os sentidos da formação

Este núcleo temático de análise das entrevistas foi um dos mais recorrentes ao longo das conversas com as/os professores/as da educação básica que são alunas/os do Ererebá. Ao falar de suas formações iniciais, muitas vezes, elas/es demonstravam a percepção de uma lacuna quanto à educação das relações étnico-raciais ou de conteúdos voltados à cultura africana, afro-brasileira e indígena, dependendo da formação. Muitas/os delas/es sinalizaram que buscavam o Ererebá, justamente, por conta dessa percepção, entretanto outros contaram que só tiveram

consciência dessa lacuna no decorrer das aulas na pós-graduação. Neste item, tentaremos apontar essa diferença expressa pelas/os estudantes entre a formação inicial e o Ererebá; elaborar, partindo de suas falas, a noção de descolonização de saberes; e refletir sobre os sentidos que eles atribuem a essa formação continuada e os impactos em sua própria prática.

a) Sobre suas formações iniciais, as/os alunas/os do Ererebá afirmam:

*Porque nós vimos **um vácuo**, um hiato totalmente político ali, que não existia dentro daquela disciplina, sabe? (...) Porque é uma deformação muito grande da universidade, né? Só autor europeu e brancos. E eles não conseguem dar conta, assim. (...) Eles não tem essa pretensão de dar conta da amplitude do conhecimento negro e da discussão racializada.* (Professora Miriam)

*A ementa completamente estereotipada assim com diversos autores europeus, portugueses, ingleses. (...) **Texto falando que o processo de imperialismo foi bom porque levou urbanização para os países africanos.** E eis que você tá vendo esse tipo de perspectiva não crítica dentro de uma universidade de formação de pessoas... (...) Essa ementa foi em 2017.* (Professor Milton)

*Eu vim entender o que que é relações étnicos-raciais. **Porque eu ouvi a vida inteira que não existe raça, que existe ser humano.** (...) Eu vim buscar como eu faço para que as minhas crianças se identifiquem como crianças negras e saibam que elas têm uma história antes delas. Né? Que elas têm uma ancestralidade. Que têm uma cultura.* (Professora Ruth)

*E, enfim, acho que o **Ererebá foi isso, um lugar para preencher essa lacuna** que já estava aberta... Eu queria aprender, só que na faculdade eu não tive esse espaço, embora tivesse tido professoras negras, entendendo o seu lugar e seu posicionamento, e acho que o Ererebá foi essa porta para eu **preencher esse vazio de formação**, sabe?* (Professora Cristiane)

*Mas assim, aí consegui graças a Deus passar pra Rural. Fui muito feliz em ter passado pra lá. Foi uma faculdade que, assim, abriu os meus olhos pra muitas coisas. (...)Tive a felicidade de ter o Renato [Nogueira] como o meu orientador na monografia. Assim... Foi muito bom. Foi maravilhoso. **Pena que foram poucos tempos de aula, né?** Então muita coisa a gente teve que buscar, mesmo no grupo de pesquisa, fazendo curso de extensão...* (Professora Carolina)

Mais próximo que eu cheguei foi isso. Literatura africana aportuguesada. (Professora Regina)

Ao descreverem suas formações iniciais, as/os entrevistadas/os reafirmam o dado que já surgira na revisão bibliográfica desta pesquisa e no próprio questionário

realizado neste estudo: embora as faculdades de formação de professores apresentem, nos últimos anos, mais conteúdos relativos à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena e à educação das relações étnico-raciais, esses esforços ainda são insuficientes ou equivocados em sua abordagem, por exemplo ao abordar questões da geopolítica africana pelo viés de teóricos brancos, sem que exista verdadeira mudança epistemológica, conforme aponta a fala do professor Milton.

Caminhando em uma direção mais consistente, destacam-se, nos relatos, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) como instituições que vêm acumulando projetos e iniciativas diferentes no cenário do estado do Rio de Janeiro. De acordo com Oliveira (2014), ao analisar iniciativas da UFRRJ para promoção de uma educação antirracista e condizente com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, o “sucesso” desse trabalho se deve à presença cada vez maior de intelectuais negros e de especialistas em educação das relações étnico-raciais, além do compromisso da universidade com programas como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), de 2006 a 2008, e o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a partir de 2008. Somam-se a esses programas os efeitos da Lei 12.711/12, conhecida como lei de cotas, que proporcionou maior entrada de negros e indígenas nas universidades federais. Cabe lembrar que a Uerj também recolhe os efeitos das cotas raciais, vigentes em seus *campi* desde 2004. O autor também destaca a importância do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (Leafro) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), como dinamizadores de pesquisas, seminários cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*.

Essa comparação entre as universidades e a análise apresentada pelo professor e pesquisador da UFRRJ Luiz Fernandes de Oliveira pretende demonstrar que a ausência discursiva nos currículos das universidades é/era também uma ausência física dos corpos nesses espaços, pois, à medida que a população negra acessa mais a universidade, passa a eleger novos objetos de pesquisa e a investigar aspectos de interesse da própria população, compreendendo o seu papel político-social nesses espaços e se reunindo em torno de temas e objetivos comuns, como os núcleos e laboratórios de estudos e pesquisas afro-brasileiros, mais esse conhecimento “outro” circula e é visto como legítimo, alcançando os currículos oficiais.

Quando, portanto, as/os entrevistadas/os indicam “vácuos”, “hiatos”, “vazios” na formação inicial, ou falhas e equívocos conceituais acerca da África, por exemplo, essa situação é produto de uma história em que as/os negras/as e indígenas estiveram totalmente excluídos da educação no país. Não apenas sua história e cultura, mas suas existências. Chama atenção a relação que a professora Carolina faz entre a presença de um professor negro de filosofia africana na graduação com a quantidade de contato que teve com o assunto relativo às relações raciais. Ela afirma ter sido “pouco” o contato. Mesmo quando as/os outras/os professoras/es entrevistadas/os citam contato com essa temática, comentam que se deveram às/aos poucas/os docentes negras/os que encontraram na escola ou na graduação. Ou seja, essa constatação aponta para a tendência de que o compromisso com a educação das relações étnico-raciais esteja relacionado a contextos com maior presença do corpo negro.

b) Sobre a percepção de uma experiência ou um currículo descolonizado:

Pelas entrevistas, podemos supor que algumas/alguns das/os alunas/os do Ererebá só tiveram contato com a palavra “decolonialidade” no curso. Observa-se que, mais que o contato com a palavras, suas falas demonstram que essa perspectiva ultrapassa o currículo formalmente registrado e, de fato, se transforma em uma experiência para os alunos.

*O conhecimento **novo**. Os autores que eles [o corpo docente do Ererebá] me oferecem. Cheikh Anta Diop então, eu nunca tinha ouvido falar. Vários autores negros que eu nunca tinha ouvido falar.* (Professora Conceição)

*Eu acho que [o Ererebá] tá nesse lugar de ampliar ou desconstruir esse currículo eurocêntrico, branco que a gente tem na nossa formação, inclusive, enquanto professor. Apresentar essas figuras negras importantíssimas que foram apagadas e que tão aí. Que estiveram aí. É valorizar esse lugar. E tem muita coisa relacionada a esses valores civilizatórios africanos que eu acho que é importante a gente sempre ressaltar, **porque é reconstruir essa ideia de África**.* (Professor Sebastião)

*Por que muita coisa eu não conhecia quando eu entrei aqui. Esse lance de uma educação decolonial, pós-colonial... Não conhecia nada. **Eu acho que não só pro cumprimento de uma lei, acho importante por ter uma proposta**. Uma perspectiva de identificação do aluno com algumas experiências negras. Então, pra mim da geografia, é sempre muito fácil. Como eu te falei, eu tive professores negros. A gente vê quatro anos de Milton Santos.* (Professor Joaquim)

*Filósofos africanos que pra mim também não eram uma possibilidade, mas a que mais me chamou atenção ainda, foi uma oficina de étnico-matemática, que eu virei e falei assim: “Gente. O povo fazia isso mesmo? Tu contava no ossinho e dava sessenta e todo o nosso sistema é baseado nisso?”. Foi o que mais me impactou em termos disso. Mas é isso, né? **Ciência e teoria em África** que eu... Talvez eu tivesse uma ideia que existisse, mas eu não achei que fosse tão valorizada e tão reconhecida e tão séria como de fato é. (Professora Ruth)*

As/os professoras/es, ao citarem a decolonialidade ou a descolonização de referem a que, exatamente? Porque, nos trechos acima, há referências a “conhecimento novo”, “educação decolonial”, “pós-colonial”, “desconstrução de currículo eurocêntrico”, “valores civilizatórios africanos”. Onde todos esses termos se encontram com a decolonialidade?

O que as/os entrevistadas/os estão identificando é que há uma epistemologia central, identificada com o discurso da modernidade, construído no interior da Europa a partir da colonização, e com o eurocentrismo, que não é um *locus* geográfico, mas um *locus* enunciativo que diz respeito à hegemonia de uma determinada maneira de pensar fundamentada no grego, no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade (Mignolo, 2008). Tudo o que se produz “fora” dessa centralidade ou interioridade é o pensamento de fronteira, que também não é um lugar, mas uma opção ética, de desobediência epistêmica, que busca a construção de um pensamento contra-hegemônico a partir de outros modos de existência advindos dessa exterioridade. Trata-se de não obedecer à lógica eurocêntrica de saber.

Nesse sentido, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) constroem um esclarecedor painel acerca do pensamento decolonial no artigo “Decolonialidade e perspectiva negra” e nos lembram que a decolonialidade não é uma resposta temporal à colonialidade/modernidade – uma vez que há registros de pensadores decoloniais desde o século XVII e de pensadores contemporâneos que não reivindicam esse título para si –, mas uma atitude diante da cultura hegemônica:

Sem utilizar precisamente o termo “colonialidade”, já era possível encontrarmos a ideia que gira em torno desse conceito em toda tradição do pensamento negro. A título de exemplo, podemos encontrar contemporaneamente essa ideia em autores e autoras, tais como W. E. Du Bois, Oliver Cox, Frantz Fanon, Cedric Robinson, Aimé Césaire, Eric Williams, Angela Davis, Zora Neale Hurston, bell hooks etc. Entretanto, a articulação desta ideia – já identificada com o conceito de colonialidade – foi formulada de maneira mais explícita por Immanuel Wallerstein (1992). Na sequência, o conceito de Wallerstein foi retomado por Anibal Quijano,

que passou a nomeá-lo como colonialidade do poder. (Bernardino-Costa & Gosfroguel, 2016, p. 17)

É interessante perceber que a professora Conceição, ao falar sobre “esse conhecimento **novo**”, faça referência ao historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop, que ousou, na década de 1960, escrever uma tese sobre as contribuições da África negra à cultura e à civilização mundiais, contrariando todos os estudos hegemônicos da época. É fato que algo produzido há sessenta anos não é recente, mas, por uma dinâmica própria do ocidentalismo e de um esforço de manutenção do *status quo*, permanece distante do que se considera conhecimento válido.

A partir dessa ideia, argumenta-se que colonialidade não foi fruto do Iluminismo, da Reforma e da Revolução Industrial, mas a condição de formação da Modernidade (Idem, 2016, p. 17). A colonialidade, inclusive, permanece após o fim do colonialismo, pois é um padrão de poder, saber e ser que mantém determinados povos como subalternos e inferiores; esse padrão se reproduz, também, na escola e na academia por meio da perspectiva epistemológica eurocêntrica. Todos aqueles cuja matriz de conhecimento envolve outras formas de apreender o mundo, pautados na pluriversalidade, no contato com a natureza, a partir da oralidade, como é o caso dos povos indígenas brasileiros e de alguns povos africanos, são expulsos dos critérios de humanidade. Segundo Dussel (2016), a célebre frase iluminista “(Eu) Penso, logo (eu) existo”, pronunciada por um homem branco europeu, retirou a centralidade do conhecimento de Deus (onisciente) e transportou para esse homem branco, forjado como “olho de Deus”. Todos os outros seres humanos que não se identificassem com esse homem por semelhança, passaram a ter a sua humanidade questionada. Assim, o critério racial passa a ser central para a existência da colonialidade e de um sistema mundo em que *os outros* poderiam ser explorados para a riqueza de alguns.

Conforme os autores afirmam, “tornou-se evidente a centralidade do conceito de colonialidade do poder, entendido como a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo” (Wallerstein, 1990, p. 289 Apud Bernardino-Costa, Gosfroguel, 2016, p.17). Os autores destacam que a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça e que a colonialidade do poder não se limita ao controle do trabalho, se estende também ao controle do Estado e de suas instituições e à produção de conhecimento

dos países dominados (Idem, 2016). Com base nesse pensamento, toda narrativa produzida pelos conquistadores é legitimada e assumida como única, forjando, assim, a “morte em vida” dos conquistados, uma vez que suas existências e experiências não são reconhecidas como válidas.

A experiência, portanto, de entrar em contato com saberes produzidos por filósofos, escritores, historiadores, cientistas das mais diversas áreas partindo de outras referências epistemológicas, que não a Ocidental, produz um giro vital e epistêmico, ou seja, a possibilidade de viver apesar da colonialidade e a partir dela. Esse processo de virada pode ser entendido como interculturalidade crítica, pois “representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles” (Oliveira, 2018, p. 101).

Como se constata nos depoimentos acima, esses sujeitos subalternos constituídos na modernidade/colonialidade não são passivos; produzem pensamentos em diálogo com a modernidade a partir da subalternidade e da sua condição de exterioridade, diáspora e desterro. Como afirma Catherine Walsh (2016), trata-se de agir nas brechas e fissuras coloniais a fim de construir formas outras, *insurgentes*, de ser e de pensar. Esse processo, no campo da educação, pode ser nomeado, pois, de des/decolonização do conhecimento ou do currículo. Oliveira (2018) defende que o prefixo “de” denota uma postura propositiva com base numa insurgência educativa e não apenas denunciativa, “em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento (...), uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais” (p. 101). Desse modo, é possível localizar o Ererebá dentro de um projeto de pedagogia decolonial, uma vez que se constrói a partir de sujeitos subalternizados – docentes negras e negros, agentes do Movimento Negro, integrantes do Neabi, que também precisam constantemente afirmar seu lugar dentro de uma escola tradicional, como é o Colégio Pedro II – que se contrapõem à lógica eurocêntrica. Esse movimento de oposição e proposição se apresenta como um horizonte possível, por isso, para terminar este item, a voz de um desses sujeitos: “*Eu acho que não só pro cumprimento de uma lei, acho importante por ter uma proposta.*” (Professor Joaquim).

c) Sobre os sentidos da formação e os impactos na prática:

As entrevistas, conforme dito anteriormente, foram realizadas entre os meses de agosto e outubro de 2019, momento em que as/os entrevistadas/os não tinham nem entrado em contato com todas as disciplinas do curso, nem tido tempo suficiente para produzir projetos pedagógicos ou realizar grandes transformações em sua prática. Como o objetivo desta pesquisa era compreender o que elas/es buscavam neste curso de pós-graduação, e não os resultados do curso para as/os professoras/es, esse dado era irrelevante. Apesar disso, em diversos momentos da entrevista, professoras e professores narraram alguns impactos que as novas experiências do Ererebá estavam produzindo em suas práticas.

Podemos supor que o curso, por ter um corpo docente que também atua na Educação Básica, tem mais habilidade para situar as discussões teóricas em um contexto de sala de aula. Outra hipótese é a de que, como afirma Nóvoa (2017) ao dialogar com Shulman, há uma especificidade na formação profissional docente:

Segundo o autor, há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética (SHULMAN, 2005a, 2005b). As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes. (Idem, p. 114)

Nesse sentido, todas essas dimensões parecem estar presentes no contato das/os professoras/es em processo de formação continuada e sua experiência no Ererebá. Uma boa prática em sala é reconhecida e incorporada ao seu próprio fazer, muitas vezes, sem que seja uma instrução explícita de um professor mais experiente. Vejamos alguns desses depoimentos:

Então, assim, eu tive aula de dança afro no Ererebá. E aí agora, quando eu faço, às vezes, um aquecimento, eu boto uma música e faço... Eu falo assim: "Gente, vamos pensar aqui, oh... Vocês tão fazendo o aquecimento... Hoje vai ser em cima de dança afro." E aí eu vou falando sobre o corpo e tal... Não sei o quê... E vou fazendo esse paralelo. (...)A gente tá construindo o roteiro da peça juntos. Mas eu quero entregar pra eles o que seria o texto da peça. Com muitos espaços em branco, porque a gente ainda vai preencher, mas ali eu já quero trazer as referências que a gente já trabalha e as imagens. Foi(sic) uma coisa que eu aprendo(sic) no Ererebá. Trazer a cara da Conceição. Trazer a cara dessas referências que eu tô trazendo, pra eles começarem a ampliar essas perspectivas de autoria. (Professor Sebastião)

Que a cultura indígena, essencialmente, é uma cultura de preservação na sua essência. Então, assim, a gente tem focado muito nisso. Preservar. Nada de lixo no chão. Nada de lixo na praia. Nada de lixo na cachoeira. A gente sempre tem falado isso durante esse período. E foi bastante marcante e foi bastante interessante essa atividade. Achei que foi bem legal. (Professora Carolina)

*É engraçado que, assim, 80, 90 por cento da minha formação foi uma formação eurocêntrica. Só que eu não tinha parado pra pensar nisso, não tinha me dado conta até chegar aqui e ver que tudo o que eu vejo aqui é muito novo. Sabe?! Então, acho que mais do que eu já vi até então. (...) **Porque eu tenho que levar isso para os meus alunos para que eles não passem pelos mesmos processos que eu passei. Sabe? De desconhecimento, de silenciamento, e o quanto isso foi terrível, né?! (...)** Desde a chegada dos portugueses aqui à vinda dos escrav... dos escravizados...* (Professora Eliana)

*Eu acho que essa questão de não ter que sempre me referenciar em autores brancos, eu acho que é uma questão que está nascendo para mim, assim, porque minha monografia... Embora tenha sido sobre questão racial também, literatura infantil e tal, a base do meu grupo de pesquisa, onde eu estava, eram autores brancos, sabe? **E acho que o Ererebá está me dando uma base de autoria preta, de preto que constrói conhecimento, preto que constrói conhecimento científico, em que a gente pode basear as nossas pesquisas.*** (Professora Cristiane)

O professore Sebastião, ao descrever duas atividades que desenvolveu a partir do que aprendeu no Ererebá, faz uma construção gramatical interessante. Ele diz: “Foi uma coisa que eu aprendo no Ererebá”. Um dos verbos está no pretérito perfeito, “foi”, mas o outro, “aprendo”, está no presente. Há uma clara referência a um constante aprendizado que não termina, se atualiza em novidades que podem ser transferidas, adaptadas e ressignificadas em sua própria sala de aula. Assim como o faz a professora Carolina que associa a cultura dos povos originais de preservação da natureza ao que ensina aos seus alunos sobre preservação do meio ambiente em que circulam as crianças. Nomear esse saber e essa prática como indígena tem o potencial de criar, para as crianças, novas referências de produção de saber. Como disse a professora Cristiane, é importante não precisar se referenciar sempre a autores brancos porque isso abre espaço subjetivo para que crianças negras e indígenas também se reconheçam como produtoras de conhecimentos.

Há outro aspecto que também merece ser destacado e está presente no discurso da professora Eliana: uma vez em contato com uma matriz outra de pensamento, por um compromisso ético e moral, é preciso agir e quebrar o ciclo de

reprodução de práticas e ensinamentos que desumanizam pessoas. Esse compromisso fica evidente quando a professora no meio de sua fala se corrige: *“Desde a chegada dos portugueses aqui à vinda dos escrav... dos escravizados”*. Ela sabe que a condição dos africanos não era intrinsecamente de escravos, pois em suas terras natais, homens, mulheres e crianças viviam livremente, exercendo as mais diferentes funções sociais, desde a realeza até a agricultura. Mesmo diante da naturalização de se chamarem os africanos de escravos na cultura brasileira e de este estereótipo estar arraigado no senso comum, por meio do currículo do Ererebá, é possível supor que essa imagem tenha sido desconstruída para Eliana. Portanto, uma nova postura é assumida, ela se corrige e diz: “escravizados”. A passagem dessa construção para a voz passiva demonstra que africanos e africanas sofreram a ação de serem feitos escravos e, se não são, mas estão, podem deixar de ser. Eliana, nessa construção frástica, lembra a si e aos seus ouvintes de que é possível recontar essa história que (nos) aprisiona.

Uma formação continuada de dezoito meses não é capaz, por suposto, de desfazer e desconstruir todas as ideias acerca do que é conhecimento legítimo, ensinadas na maioria das instituições de ensino do país. O Ererebá possui limitações. Por se tratar de um curso novo, as/os entrevistadas/os apontaram também aspectos em que julgam que o curso falhe, como a distância, percebida em algumas disciplinas, entre a teoria e as práticas no ensino básico ou ainda a presença ainda tímida de conteúdos relacionados à história e à cultura das diversas nações indígenas do do território brasileiro. Por outro lado, ao compreender as motivações e as inquietudes desses sujeitos, podemos refletir que, por meio da formação continuada, é possível realizar rasuras, remendos e consertos nos caminhos percorridos por aqueles que se dedicam à relação ensino-aprendizagem e acreditam no projeto de educação emancipatória, decolonial, intercultural, antirracista, cujo “norte” está no “sul” global.

6

Considerações finais

Neste trabalho, investigamos as questões que motivam professores da Educação Básica a se especializarem em educação das relações étnico-raciais, procurando identificar quais são as suas buscas e as suas inquietações. Reconhecemos haver muitas pesquisas no campo da formação de professores em que se observa a educação das relações étnico-raciais, como um dos efeitos da Lei 10.639/03. No entanto, de modo geral, há um grande interesse nos currículos e nas práticas, e menos interesse nos sujeitos envolvidos nesse processo.

Desse modo, a nossa contribuição para o campo se dá à medida que as reflexões, memórias, narrativas, desejos e crenças desses sujeitos podem ser analisadas sob o viés teórico dos autores que têm pensado a história da educação dos negros no Brasil, a construção da identidade racial e da subjetividade a partir das relações étnico-raciais – do projeto de embranquecimento da população brasileira e do mito da democracia racial – e a formação de professores.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a construção da identidade racial está diretamente ligada à transformação do indivíduo negro em sujeito da própria história. Observamos, ao analisar as entrevistas, que a maioria das/os entrevistadas/os negras/os viveu um processo de (re)construção e de (re)conhecimento da sua identidade racial antes de se inscrever no Ererebá. Esse processo se deu por diversas vivências: religiosas, por meio de experiências em rituais espirituais de matrizes africanas; comunitárias e culturais, como a ida a casas de jongo ou a imersão no mundo do *rap*; estéticas, por meio do processo conhecido como transição capilar, que permite que mulheres negras assumam seus cabelos naturalmente crespos; familiares, diante do reconhecimento dos traços negroides e da história ancestral.

Entretanto, o que as/os entrevistadas/os testemunham é que não basta estar consciente de sua identidade racial, é preciso saber o que isso significa em relação ao mundo social em que se está inserido, ou seja, identificar as relações de poder mediadas pelo fator raça, que hierarquiza pessoas a partir da constituição do ser humano ideal, branco e europeu, construído na modernidade (Almeida, 2019).

Nesse sentido, os professores que buscam se especializar em educação das relações étnico-raciais o fazem não apenas pelo aprimoramento de sua carreira

docente, mas também por si mesmos, como sujeitos em formação. Como a professora Cristiane afirmou em dada passagem: “é preciso munição” para enfrentar o modo como as relações raciais são compreendidas pelo senso comum. Assim, essas/es professoras/es, para conquistar tal “munição”, afirmam necessitar apreender mais do campo da educação das relações étnico-raciais, da história da África e da população negra e indígena do Brasil, de autoras e autores teóricos e literários que tenham construído o pensamento racial crítico no Brasil, na África e na diáspora africana. Elas/es destacam que, apesar de alguns avanços curriculares nas suas formações iniciais nas faculdades de licenciaturas a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a força do cânone ocidental ainda é enorme nos cursos. Há muita resistência em se alterar verdadeiramente os currículos e praticar a desobediência epistêmica, como nos propõe Mignolo (2008).

Segundo os relatos colhidos nesta pesquisa, a aplicação da Lei 10.639/03 permanece enfrentando dificuldades, como racismo epistêmico; infraestrutura precária de algumas escolas, que inviabilizam aulas com recursos audiovisuais, por exemplo; falta de acesso a materiais didáticos apropriados; inabilidade da gestão pedagógica em propor e encaminhar projetos e revisões curriculares; e a pouca oferta de formação dos professores. Estes afirmam não se sentirem suficientemente preparados para abordar conteúdos relativos à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena nem para educar seus alunos para as relações étnico-raciais. A formação aparece, pois, como um dos principais problemas para a implementação da Lei, mas também como uma das principais soluções, uma vez que são as/os professoras/es os mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à sua formação inicial, as/os professoras/es destacam a permanência de uma ideia de Brasil que visa apagar as diferenças e invisibilizar os subalternizados. Como o sucesso do Brasil como nação não pôde ser alcançado, no início da República, pela eliminação da população negra, foi preciso apostar na sua miscigenação: a mistura *harmoniosa* de indígenas, negros e europeus. No entanto, como a experiência social de negros e indígenas é muito diferente da dos brancos, a democracia racial foi desmascarada como um mito. A desconstrução desse mito é, de certo modo, recente, e o acolhimento da diferença como caminho para a construção de uma educação justa e plural, como insiste Candau (2016, 2010, 2008), ainda não é reconhecido como uma realidade dessas/es entrevistadas/os nem nas suas experiências como alunos nem como professores. Por isso, educar-se para

as relações raciais começa com o reconhecimento de quem se é e das implicações político-sociais-epistemológicas de ser negro, indígena ou branco numa sociedade desigual como a brasileira. Esse saber produz agência do sujeito e a possibilidade de transformação da realidade social em que se insere.

Um aspecto que emerge da pesquisa são as narrativas que demonstram o quanto a escola brasileira produz e reproduz o racismo. Essa percepção é resgatada pelas/os professoras entrevistadas/os tanto em suas próprias histórias de vida, se são negros, quanto pela sua experiência como professoras/es, sendo negras/os ou brancas/os. Como o racismo é estrutural (Almeida, 2019), ele se manifesta por meio das instituições sociais, como a escola, e permanece pautando e minando a construção das subjetividades negras apesar de toda história de resistência e luta do Movimento Negro.

A partir dessa percepção, a pesquisa identificou nos discursos dos professores os caminhos para esse enfrentamento. Para elas/es, o reforço da autoestima das crianças – por meio do reconhecimento da dimensão relacional da aprendizagem –, a construção da autoimagem positiva, a criação de referências de autores negros e negras nas mais diversas áreas de atuação social e o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena de modo cotidiano e não pontual, nas escolas, são os caminhos para que a ideologia racista não produza mais tanto sofrimento na escola. A partir daí, almeja-se que sujeitos fortalecidos, conscientes de sua negritude ou de sua responsabilidade enquanto branquitude, possam colaborar para modificar a estrutura social, econômica e política, ocupando espaços e criando mais oportunidades para todos. A grande inquietação dessas/es professoras/es parece ser impedir que suas alunas e que seus alunos repitam suas histórias de exclusão, de baixa autoestima, de sentimento de inadequação e de violência.

É interessante ressaltar que um dos aspectos mais presentes nos discursos das/os professoras/es foi a importância da potência formativa de encontro com o *outro*. Tanto um “outro” indivíduo, os colegas de classe e os docentes do curso, como representação da alteridade, quanto o *outro* do Ocidente, isto é, aqueles que não são os homens brancos europeus a partir de quem advém o único conhecimento válido. O Ererebá é um curso que surge justamente pela agência desses que, conscientes do que a colonialidade produz, estão dispostos a agir na sua brecha (Walsh, 2016). As pessoas dedicadas a compartilhar e produzir conhecimento,

nesse caso, são as que, via de regra, estão às margens do que se considera Ciência. Desse modo, a maioria de professoras/es negras do Colégio Pedro II, integrantes do NeabiCP2, que oferecem esse curso, se referenciam em epistemologias *outras*, em autores africanos, sul-americanos, indígenas, afro-brasileiros, afro-diaspóricos. Isso produz uma virada epistemológica inédita para as/os frequentadoras/es do curso: eles se reconhecem naquilo que estudam e experimentam a possibilidade de lidar com a pluriversalidade do saber. A isso, muitos nomearam como “descolonização do saber”.

Ficou evidente que os sujeitos dessa pesquisa reconhecem, mesmo sem terem terminado a especialização, o enorme impacto do Ererebá em suas vidas e formações docentes. Há, sem dúvida, uma inovação curricular, como afirmado acima, mas há também inovação metodológica, uma vez que são professores da Educação Básica, de uma escola federal de reconhecida excelência, dedicados a contribuir para a formação de seus próprios professores e de professores de outras redes de ensino, de modo a ser uma via de concretização de uma educação, verdadeiramente, antirracista, emancipatória e insurgente. Ainda é cedo para afirmar que esse projeto, de fato, entrega aquilo a que se propõe, devido ao seu pouco tempo de vida. No futuro, certamente, será possível recolher mais indícios da sua realização e daquilo que precisa ser aprimorado

Esta pesquisa apresenta, também, seus limites. Devido à escolha metodológica, ao objetivo principal e ao pouco tempo do curso de mestrado, não foi possível acompanhar as aulas do curso, para investigar como se dava a aplicação de seu programa na prática, nem a dinâmica das oficinas, nem interação entre alunos e professores. Seria igualmente desafiador e interessante, em estudos futuros, perceber como os ensinamentos e as experiências adquiridas no Ererebá são vividas pelas/os professoras/es em suas práticas docentes cotidianas e como crianças e adolescentes percebem essas transformações curriculares e relacionais. As possibilidades de ampliação deste estudo demonstram a riqueza do campo e a necessidade de, cada vez mais, insistirmos em pesquisas que possam reverberar em mudanças necessárias e urgentes na educação brasileira.

7

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun. 2003.
- ALVES, M. T. G., SOARES, J. F., XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**. Vol. 04, No. 07, 2016
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010
- ASSIS, M. D. P. de, CANEN, A. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, S. A. P. de. Um balanço sobre a História da Educação dos negros do Brasil. In: FONSECA, M. V., BARROS, S.A.P. de. (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, p. 413-438, 2016.
- _____. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, J. **História da Educação dos negros e outras histórias** (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 79-92, 2005.
- BERNARDINO-COSTA, J., GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Vol. 31, n. 1, jan./abr. 2016.
- BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C.; **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. pp. 7-22, 2010.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005). Brasília: Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação continuada/ Alfabetização e Diversidade, jun- 2004.

_____. Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e africana. Ministério da Educação e Ministério de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. Março de 2004.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2009.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

_____. Parecer nº 3, de 21 de fevereiro de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. Brasil. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015.

CANDAU, V. M. F. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016a.

_____. Ensinar – Aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial N.2, p. 298 a 318– Ago./Dez. 2016b

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, p.51-68, 1997.

CANEN, A; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.** vol.16 no.48 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2011.

CARDOSO, P. de J. F.; LIMA, G. dos S.; PACHECO, A. J.; RASCKE, K. L. Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de Áfricas: formação continuada de professores. **Educação (UFSM)**, Vol. 43, p. 247-266, Iss. 2, 2018.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar entre meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, jan/mar, 2015.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.

CARVALHO, C. R., OLIVEIRA, N. M. de. História de mulheres negras no curso de pós-graduação *stricto sensu*. In: **Educação e Relações Étnico-Raciais – Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. Org. Fernando C. Gouvêa; Luiz Fernando F. de Oliveira; Sandra R. Sales. 1ª ed. Petrópolis: De Petrus et Alii; Brasília: CAPES, 2014.

COELHO, W. de N. B. Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no Estado do Pará (1970-1989). In: **Anais da 30ª Reunião da ANPEd 2007**. Caxambu: GT: Afro-brasileiros e Educação, 2007.

_____. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003 – 2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v.34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018.

_____; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em revista** [online]., n.47, p. 67-84, 2013.

CORENZA, J. **Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.

COSTA, A. C.; ALMEIDA, DA; SILVA, T. Os temas transversais e a lei 10.639/03: o desafio da sua aplicação nas séries iniciais de ensino. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 1, 18 jan. 2018.

CRESSONI, F. Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil. In: FONSECA, M. V., BARROS, S.A.P. de. (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, p. 73-94, 2016

CRUZ, M. dos S. da. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. **A história dos negros na educação no Brasil**. Eduff, Niterói, pp. 163-187, 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DEPARTAMENTO DE PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, NEAB & PROGPPEC. **Curso de Pós-Graduação Lato Sensu EREREBÁ EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO**. Colégio Pedro II – Rio de Janeiro, 2017.

DUSSEL, H. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Vol. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

FERNANDES, O. O conceito de hegemonia na luta contra o racismo no Brasil: a função dos NEABs. In: **(Syn)thesis**; v. 7, n. 2; p. 191-204, 2014.

FERREIRA, A. de J.; ORLANDO, A. F. A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Vol 36, Iss 2, 2014. pp. 207-216.

FONSECA, M. V. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, J. **História da Educação dos negros e outras histórias** (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 93-116, 2005.

_____. O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 585-599, Dec. 2009

_____. A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. In: FONSECA, M. V., BARROS, S.A.P. de. (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, p. 413-438, 2016.

FRANCESCHINI, V. L. C., MIRANDA-RIBEIRO, P., GOMES, M. M. F. A cor da reprovação: fatores associados à reprovação dos alunos do ensino médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 773-786, Sept. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GALIAN, C. V. A.; FERREIRA, V. M. O debate sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial de professores no GT 21 da ANPEd (2004-2013). In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd 2015**. Florianópolis: GT Educação das relações étnico-raciais, 2015.

GHIGGI, G. **Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Federal do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Paraná, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, E. A. de. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. **Revista Educacional Puc-Campinas**, Campinas, 22(1), p.77-92, jan./abril 2017.

GOMES, N. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Nº21. 2002

_____. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. JESUS, Rodrigo. As práticas de trabalho com educação étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013

GOMES, T. F., MACHADO, A. dos S. Formação de professores, relações étnico-raciais e educação de jovens e adultos: o que sugerem os caminhos de Dalila. **Revista África e Africanidades** – Ano 3 – n.10, agosto, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo Brandão. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2013.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2010.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano.** Trad. Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, F. F. de; OLIVEIRA, L. F. de. O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente. In: **Anais da**

37ª Reunião Nacional da ANPEd 2015. Florianópolis: GT Educação das relações étnico-raciais, 2015.

LUIZ, M. F. **Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es).** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** SP: EDUC, 2011.

LUZ, I. M. da. Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da sociedade dos artistas mecânicos e liberais de Pernambuco. **A história dos negros na educação no Brasil.** Eduff, Niterói, p. 117-140, 2016.

MARQUES, E. P. de S.; RIZZO, J. G. de S. A Formação de Professores para Educação das Relações Étnico-Raciais e as Implicações para o Currículo. **Revista FSA.** Vol. 14 Issue 5, p. 111-127, set/out 2017.

MAROUN K.; CARVALHO, E. Experiências de educação quilombola: as relações entre escola e comunidade. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.,** Salvador, v. 26, n. 49, p. 87-102, maio/ago. 2017

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, Língua e Identidade,** Niterói, nº 34, p. 287 – 324, 2008.

MOEHLECKE, S. Ações Afirmativas no Brasil: um histórico de seu processo de construção. In: FONSECA, M. V., BARROS, S.A.P. de. (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: Eduff, p. 413-438, 2016.

MOREIRA, R. do C.; VIANA, C. da S. Avanços e desafios na implementação da lei 10.639/03: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Senhor do Bonfim/BA. **Trilhas Pedagógicas,** v. 5, n. 5, p. 150-167, Ago. 2015,

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** A. F. B. Moreira; V. M. Candau; J. Beauchamp, S. . Pagel, A. R. do Nascimento (orgs.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MÜLLER, T. M. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros,** n. 62, p. 164-183, nov. 2015.

MÜLLER, M. L. R. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. **A história dos negros na educação no Brasil.** Eduff, Niterói. pp. 395-412, 2016.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ,** nov. 2003

MUNANGA, K, GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

_____. **Negritude: usos e sentidos.** 3ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

NOVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, I. A entrevista na pesquisa educacional. In: Marcondes, Maria Inês et al. **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação.** Belém, EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, L. F. de. **Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.** Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____.; LIMA, F. F. O novo PNE e a Educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente. In: 37ª Reunião Científica da ANPEd, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**, 2015.

_____. **Educação e Militância Decolonial.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

_____.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação e revista** [online]. vol.26, n.1, p. 15-40, 2010.

_____.; FARIAS, U. P. L. de. A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola. In: **Educação e Relações Étnico-Raciais – Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas.** Org. Fernando C. Gouvêa; Luiz Fernando F. de Oliveira; Sandra R. Sales. 1ª ed. Petrópolis: De Petrus et Alii; Brasília: CAPES, 2014.

_____.; SALES, S. R.; GOUVÊA, F. C. A lei 10.639/03, a formação e a prática docentes: contextos, problematizações e respostas. In: **Educação e Relações Étnico-Raciais – Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas.** Org. Fernando C. Gouvêa; Luiz Fernando F. de Oliveira; Sandra R. Sales. 1ª ed. Petrópolis: De Petrus et Alii; Brasília: CAPES, 2014.

PRADO, E. M., FÁTIMA, L. E. da S. de. Os desafios da prática docente na aplicação da lei 10.639/03. **Revista Intersaberes.** vol.11, n.22, p. 124 - 139 | jan.-abr. 2016

QUEIROZ, C. Expansão Desigual. **Pesquisa Fapesp.** Edição 264, p. 18-23 , Fev. 2018

RASCHE, K. L., CARDOSO, P. de J. F.; RIBEIRO, N. G.; LIMA, G. dos S.; PACHECO, A. J.; JESUS, M. G. S. de. Formação para a educação das relações étnico-raciais: experiências em cursos de formação continuada – NEAB/UDESC. **Extensão**; v. 13, n. 1, pp. 9-19, 2014.

REZENDE, M. A., PEREIRA, Vinícius Oliveira. O sistema de ensino brasileiro, as políticas racializadas e as ações extensionistas do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEAB UERJ). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 7, n. 15, p. 92-112, fev. 2015.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROMÃO, J. **História da Educação dos negros e outras histórias**/ Org. Jeruse Romão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SANTANA, B. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP, 2015.

SANTANA, M de M; LUZ, I. M. da; SILVA, A. M. M. da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 47, p. 97-110, mar. 2013.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo , n. 79, p. 71-94, Nov. 2007

SILVA, A. M. P. da. A escola do professor Pretextato Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: FONSECA, M. V., BARROS, S.A.P. de. (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, p. 141-162, 2016.

SILVA, G. da, ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. **História da Educação dos negros e outras histórias** (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 65-78, 2005.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, n.3 (63), p. 489-506, 2007.

_____. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasi, v. 34n. 69, p.123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3º Edição. Editora Autêntica. 2010.

SISS, A., BARRETO, M. A. S. C., OLIVEIRA, O. F. de. Os processos formativos e as contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros das UFES e da UFRRJ. **Revista Teias**; v. 14, n. 34, 2013.

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

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Org. V. M. Candau. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WARE, V. **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo** (V. Ribeiro, trad.) Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WEBER, M.; A Objetividade do Conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política. In: COHN, Gabriel (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo, Ática: 2003.

WOODSON, C. G. **A Deseducação do Negro**. São Paulo: Medu Neter Livros, 2018.

ZAGO, Nadir. Entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir et al. **Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

8**Anexos**

Anexo 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Pesquisa: Educação da relações étnico-raciais e formação de professores: buscas e inquietações

Pesquisadores: Mestrando: Caroline da Matta Cunha Pérez |
carolinedamatta@hotmail.com Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau |
vmfc@puc-rio.br

Justificativa: A pesquisa se justifica diante das necessidades de se entender as razões pelas quais os professores da educação básica buscam formação continuada em educação das relações étnico-raciais.

Objetivo: Compreender as buscas e inquietudes que levam professores a cursarem a especialização *lato sensu* em Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica do Colégio Pedro II.

Metodologia: questionários e entrevistas, através de áudio-gravação, com duração média de 1 hora.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenadas nos arquivos do mestrando por um período 5 (cinco) anos.

Desconfortos e Riscos possíveis: É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados às relações raciais na formação docente. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os/as entrevistados/as e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade, mas em caso de constrangimento, ainda que mínimo, os/as entrevistados/as têm a liberdade de se retirar da entrevista.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa, o/a entrevistado/a não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com a formação docente e com diálogos acerca da temática da educação das relações étnico-raciais tanto no espaço escolar como nas universidades.

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Eu,

_____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado/a de que se trata de pesquisa de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Caroline da Matta, mestranda.

Vera Maria Ferrão Candau, orientadora.

Para maiores informações, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio) se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários ao assunto em pauta no telefone: (021) 3527-1618.

[assinatura do/a voluntário/a]

E-mail: _____

Tel: _____ Identificação (RG): _____ Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2019.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos da pesquisa.

Anexo 2 – Questionário

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Questionário a ser aplicado ao total de alunos inscritos no curso de pós-graduação EREREBÁ, no ano de 2019, com objetivo de obter informações acerca da sua formação e dos anseios que justificam a procura por um curso de formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, questões sobre autodeclaração racial, universidade de formação inicial, rede de ensino em que atua e lugar em que mora são importantes dados para construção do perfil socioeconômico e cultural do grupo.

Dados pessoais:

- 1 – Nome Completo:
- 2 – Idade:
- 3 – Em que município e bairro mora?
- 4 – Como você se identifica étnico-racialmente?
- 5 – Graduiu-se em que curso? Concluiu a sua graduação em instituição pública ou privada? Qual?
- 6 – Em que ano concluiu a graduação?

Formação:

- 7 – Ao longo da formação inicial, houve alguma aproximação com o tema da educação das relações étnico-raciais?

() Sim () Não

- 8 – Se sim, em que tópico/ disciplina/ curso?
 - 9 – Você considerou a abordagem satisfatória? Por quê?
 - 10 – Para você, o que é educação das relações étnico-raciais?
 - 11– Por qual razão você buscou a formação continuada EREREBÁ? (Se preciso, marque mais de uma razão).
- () Demanda pessoal
- () Demanda profissional
- () Demanda cidadã

Se desejar, comente:

Atuação profissional:

12 – Atualmente, você está atuando como professor?

() Sim () Não

12 - a) Se sim, há quanto tempo atua como professor(a)?

12 – b) Se sim, em que rede de ensino? (Se preciso, marque mais de uma rede).

() Privada

() Pública municipal

() Pública estadual

() Pública federal

12 – c) Se não, qual a sua área de atuação? A que motivo atribui o afastamento da docência?

13 – De que forma você acredita que esta formação pode contribuir para a sua atuação profissional/ pessoal (dentro ou fora da docência)?

Anexo 3 – Roteiro da entrevista semiestruturada

Entrevista a ser realizada com alunos do curso de pós-graduação EREREBÁ (Educação das Relações Étnico-Raciais da Educação Básica), selecionados a partir da análise dos questionários de modo a construir um levantamento de realidades diversas.

Parte 1: Percurso acadêmico e profissional:

- 1) Gostaria que você contasse um pouco sobre o seu percurso acadêmico, desde a sua experiência na escola, como aluno(a), passando pela escolha por um curso de licenciatura até a experiência ao longo da graduação.
- 2) Para você, a opção por um curso em educação das relações étnico-raciais possui relação com quê?
- 2.1 -Passa pela sua identificação racial?
- 3) O que você busca neste curso?
- 4) O que você acredita que vai aprender/ está aprendendo com esse curso que não aprendeu antes?
- 5) Qual a sua maior inquietação como professor?
- 6) Atualmente, em qual(is) instituição(ões) você trabalha?

Parte II: Educação das relações étnico-raciais:

- 7) Ao longo de sua formação, você teve contato com essa abordagem?
- 7.1 – Se sim, quando e onde?
- 7.2 – Se sim, o contato foi resultante de um interesse seu ou fazia parte do currículo da instituição?
- 8) No seu entendimento, a educação para as relações étnico-raciais é uma diretriz pedagógica na(s) instituição(ções) em que você atua? Comente a sua percepção.
- 9) Você conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08?
- 10.1 – Inclui em sua prática docente o que é previsto nela?
- 10.2 – Pode descrever um exemplo?
- 10.3 – Na sua opinião, qual o maior obstáculo para o não cumprimento da lei?

Parte III: Identidade, autopercepção e autoinscrição:

- 11 – Como você se pensa racialmente neste momento? Fale um pouco sobre como você construiu a sua identidade racial.
- 12 – Houve alguma experiência especialmente marcante neste processo? Caso positivo, descreva o que aconteceu e como você se situou.

13 – Em que espaços e momentos você vivenciou positivamente sua identidade racial?

14 - Por outro lado, houve situações constrangedoras ou em que vivenciou preconceito racial? Pode indicar alguma?

15 – O que você acha importante como professora/ professor para que os/as alunos/as desenvolvam positivamente suas identidades raciais?

Anexo 4 – Oficinas do Ererebá

OFICINAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO – EREREBÁ 2019

1. Prof. Dra. Alline Torres Dias da Cruz - Departamento de Sociologia

Oficina: Patrimônio Artístico Material e Imaterial da África e sua diáspora

Carga Horária: 10 h (4 encontros presenciais)

Grande Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Área de Concentração: Artes

Sub-áreas: Artes, Ensino, Ensino Básico

2. Prof. Convidado

Oficina: Etnomatemática, Tecnologias Africanas e Indígenas na Educação Básica

Carga Horária: 10 h (4 encontros presenciais)

Grande Área: Matemática e suas Tecnologias.

Área de Concentração: Matemática

Sub-áreas: Etnomatemática, Ensino, Ensino Básico

3. Prof. Esp. Cristiane Aparecida Fernandes de Jesus (convidada) Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas

Oficina: Ciências da Natureza e Educação das Relações Étnico-Raciais

Carga Horária: 10 h (4 encontros presenciais)

Grande Área: Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Área de Concentração: Química

Sub-áreas: Química, Ensino, Ensino Básico

4. Prof. Ms. Wallace Lopes Silva (convidado) Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

Oficina: O medo negro na cidade

Carga Horária: 10 h (4 encontros presenciais)

Grande Área: Ciências Humanas e suas Tecnologias

Área de Concentração: Geografia

Sub-áreas: Geografia, Espaço, Ensino, Ensino Básico

5. Prof. Convidado

Oficina: O Português Afro-brasileiro (Variabilidade Linguística e Educação Básica)

Carga Horária: 10 h (4 encontros presenciais)

Grande Área: Linguagens, Códigos e suas tecnologias

Área de Concentração: Letras

Sub-Áreas: Língua Portuguesa, Ensino, Ensino Básico

6. Prof. Esp. Arthur José Baptista

Oficina: Passeio Histórico Afro-referenciado

Carga Horária: 10 h (1 encontro presencial)

Grande Área: Ciências Humanas e suas Tecnologias

Área de Concentração: História
Sub-áreas: História fluminense, História da África

7. Corpo Docente

Oficina: Vivências em 10.639/03 e 11645/08 na Educação Básica

Carga Horária: 10 h (4 encontros presenciais)

Grande Área: Todas da Educação

Área de Concentração: Todas da Educação

Sub-Áreas: Ensino, Ensino Básico

8. Corpo Docente

Oficina: Seminários de Orientação e Confeção do Trabalho de Conclusão de Curso

Carga Horária: 10 h (4 encontros presenciais)

Grande Área: Todas da Educação

Área de Concentração: Todas da Educação

9. Corpo Docente

Oficina: Material didático à Luz das Leis 10.639/03 e 11.645/08

Carga Horária: 10 h (4 encontros presenciais)

Grande Área: Todas da Educação

Área de Concentração: Todas da Educação

10. Prof. Convidado

Oficina: Corpo e Africanidade

Carga Horária: 10h (4 encontros presenciais)

Grande Área: Linguagens, Códigos e suas tecnologias

Área de Concentração: Dança, Educação Física, Artes

11. Prof. Convidado

Oficina: NEGRES: Negros Estudos de Gênero, Raça e Sexualidades

Carga Horária: 10h (4 encontros presenciais)

Grande Área: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias

Área de Concentração: Psicologia, Comunicação, Letras, Ciências Sociais, Filosofia

12. Prof. Luciano Nascimento – Departamento de Português e Literaturas

Oficina: A voz negra

Carga Horária: 10h (4 encontros Presenciais)

Grande Área: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias

Área de Concentração: Letras, Comunicação, Artes, Música

13. Prof. Convidado

Oficina: Música e Africanidade

Carga Horária: 10h (4 encontros presenciais)

Grande Área: Linguagens, Códigos e suas tecnologias
Área de Concentração: Música, Artes

14. Corpo Docente

Oficina: Mostra Ererebá

Carga Horária: 10h

Grande Área: Todas da Educação

15. Prof. Dr^a. Alessandra Pio Silva**Oficina:** Pretagogias do Currículo Escolar

Carga Horária: 10h

Grande Área: Todas da Educação

Área de Concentração: Pedagogia, Educação Subárea: Currículo, gestão escolar

Anexo 5 – Ementas das disciplinas do Ererebá

As Disciplinas e Oficinas do Ererebá 2019 se distribuem segundo as grandes áreas da Educação Básica conferidas pelo Conselho Nacional de Educação, que são: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias.

EMENTAS

1. Pretagogias do Currículo Escolar

Ementa: Discussão do Currículo da Educação Básica segundo as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Planejamento de atividades pedagógicas à luz dessas leis. Desenvolvimento de estratégias de abordagem da História e cultura africana e indígena em cada disciplina da Educação Básica.

2. Filosofias Africanas, Afrodiaspóricas e Decoloniais

Ementa: Conceituação de filosofias africanas, afrodiaspóricas e decoloniais e sua importância para a descolonização de nossas práticas pedagógicas, em direção ao reconhecimento de sujeitos africanos (do continente ou da diáspora) como sujeitos produtores de conhecimento, bem como de suas produções intelectuais e filosóficas.

3. Sociologia das relações Étnico-Raciais e Educação Básica

Ementa: Em Introdução Crítica à Sociologia Brasileira, Guerreiro Ramos afirma que, em relação ao tema das relações de raça no Brasil, a Brancura se espalha ainda predominantemente como critério estético social, o que delineia privilégios e oportunidades na malha da sociedade racializada. Assim, é necessário pensarmos os ditames da brancura e seus paradigmas, entendendo o racismo à brasileira, escamoteado sob o mito da democracia racial de Freire em seus desdobramentos estéticos, culturais, políticos e econômicos. Entender o fenômeno racial brasileiro, sua gênese, expansão e desenvolvimento é uma necessidade urgente a que se propõe este curso atender. Estratégias de abordagens no Ensino Básico.

4. Tópicos em História da África (Pensamento decolonial e cosmogonias africanas)

Ementa: Os princípios do pensamento decolonial, um breve histórico da sua constituição, os principais conceitos trabalhados pelo grupo, as contribuições de caráter civilizacional das diversas culturas diaspóricas transplantadas para a América ao longo de quatro séculos. As cosmovisões e manifestações culturais. Os conceitos de adição, hibridismo cultural, civilizações atlânticas e culturas diaspóricas. Os lugares de memória afro-referenciada.

5. Literatura de Autoria Negra (Brasil do século XVI ao XIX)

Ementa: Estudo de autores negros e negras silenciados ou obscurecidos pelo cânone literário e pelos livros didáticos na escola, em especial Maria Firmina dos Reis e seu pioneirismo quanto à representatividade feminina e negra na literatura brasileira. Ressalte-se que se toma o termo afro-brasileiro na acepção de Eduardo de Assis Duarte (Literatura afro-brasileira: 100 autores do séc. XVIII ao XXI, Pallas, 2014, p. 27-28), abarcando não somente “a assunção explícita de um sujeito étnico – que se faz presente numa série que vai de Luiz Gama a Cuti, passando pelo ‘negro ou mulato, como queiram’, de Lima Barreto – quanto o dissimulado lugar de enunciação que abriga Caldas Barbosa, Machado, Firmina, Cruz e Sousa, Patrocínio, Paula Brito, Gonçalves Crespo e tantos mais.” Possíveis abordagens na Educação Básica.

6. Literatura de Autoria Negra (Afrofuturismo)

Ementa: Tópicos de cultura e representação. Literatura: por quê e para quem? Perspectivas para a Literatura na Educação Básica. Conceito de afrofuturismo, inscrito na esteira dos debates pós-modernos. Perspectivas feministas na literatura fantástica, notadamente o afrofuturismo. Caminhos da escrita negra brasileira contemporânea. Afrofuturismo brasileiro hoje. Práticas pedagógicas para inserção de uma perspectiva afrofuturista em sala de aula. Objetivo: Proporcionar um ambiente de discussão de práticas pedagógicas para a inserção do afrofuturismo em sala de aula. Textos afrofuturistas são o resultado do trabalho consciente de escritores negros em prol de narrativas que valorizem protagonistas negros e demandas específicas da população negra. Sendo isso, o afrofuturismo permite a (re)construção de identidades historicamente marcadas por uma visão hegemônica de mundo.

7. Português Instrumental e Metodologia I

Ementa: Estudo instrumental de textos em Língua Portuguesa. Articulações entre ensino e pesquisa na formação continuada de profissionais da Educação Básica e áreas afins. A produção de textos acadêmicos e a comunicação científica: o nexos teoria e prática. Procedimentos organizados de pesquisa. Leitura e análise crítica de abordagens metodológicas de pesquisa. Pré-projeto de pesquisa.

8. Português Instrumental e Metodologia II

Ementa: Estudo instrumental de textos em Língua Portuguesa. Identificação e compreensão dos elementos constitutivos do projeto de pesquisa. Definição de fontes/documento. Domínio das regras da ABNT como referencial obrigatório de apresentação de qualquer trabalho acadêmico. Projeto de Pesquisa de produto final do curso. Revisão do produto final do curso.

9. Identidade Mídia e Educação

Ementa: Representações midiáticas de negros e indígenas nos variados sistemas de produção cultural e suas influências na educação. Levantamento de obras cinematográficas e da cultura geral que coloquem em questão as opressões estruturais nos âmbitos da raça, do gênero e das sexualidades. O uso dos instrumentos midiáticos e tecnológicos na Educação Básica.

10. Literatura de Autoria Negra (Estudos literários na África e no Brasil)

Ementa: Panorama da resistência negra, pós-escravidão e pós-colonialismo, por meio de uma literatura de autoria negra, denunciando as mazelas do racismo em diferentes épocas e em diferentes países como Brasil, Nigéria e Gana. Estudo de textos dos escritores brasileiros: Conceição Evaristo, Cruz e Sousa e Lima Barreto. A narrativa póscolonial da nigeriana Chimamanda Adichie. O resgate da ancestralidade no romance O caminho de casa, de Yaa Gyasi, nascida em Gana.

11. Relações Étnico-Raciais no Cotidiano Escolar

Ementa: As relações étnico-raciais no cotidiano escolar. A escola enquanto espaço de vivências das diversidades étnico-raciais, onde as relações de poder e de conflito se estabelecem. Os conceitos de diversidade, raça, cor, etnia, negritude e branquitude. O espaço escolar e o combate ao racismo.

12. Teoria Crítica Africana e Estudos Africana

Ementa: A abordagem da teoria crítica Africana é a da dominação e discriminação dos mundos-de-vida e das experiências vividas pelos africanos continentais e diaspóricos. A partir dessa delimitação, surgem as questões específicas que formam o conjunto dos estudos Africana (que incluem a Afrocentricidade, o Mulherismo Africana, o Multiculturalismo e afro-referenciação), nos quais as fronteiras entre as disciplinas afrouxam-se e abrem espaço para uma prática pedagógica multidisciplinar que se nutre das ciências naturais e sociais e das artes e humanidades. Desenvolvimento de projetos político-pedagógicos afrocentrados. Aplicação na Educação Básica. Oficinas afroreferenciadas. Estratégias de abordagens no Ensino Básico.

13. Literatura de Autoria Negra (Mulher Negra e Literatura)

Ementa: A disciplina busca proporcionar o contato com textos não canônicos, levando em consideração as questões raciais e de gênero que os perpassam. A leitura de textos escritos por mulheres negras permite não só a ampliação do conhecimento literário, como também a criação de um espaço de construção de um repertório literário que contemple questões individuais e coletivas pertinentes a essas identidades raciais e de gênero. O foco da disciplina é a literatura brasileira, no entanto as aproximações com as literaturas africanas e afro americanas também serão apresentadas.

14. Cosm visões Indígenas e Educação História e Cultura dos Povos Indígenas: Subsídios para a aplicação da Lei 11.645

Ementa: A disciplina tem como objetivo discutir e construir um maior conhecimento sobre as questões relacionadas aos povos indígenas, a fim de fornecer subsídios para atender à implementação satisfatória da Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Para tanto, estudaremos acerca das trajetórias dos povos indígenas no decorrer da história do Brasil e das Américas, bem como entraremos em contato com obras de escritores indígenas da atualidade, a fim de visibilizar o movimento indígena contemporâneo, em suas lutas, desafios e conquistas. A valorização da história dos povos indígenas – com suas particularidades, diversidade e contribuições para a sociedade brasileira – será o eixo central da disciplina.