CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TORNAR-SE NEGRO: UMA PERSPECTIVA CONTRACOLONIAL EM BUSCA DO PERTENCIMENTO

Jacqueline Silva de Almeida de Souza

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Mello Barbosa

Rio de Janeiro
Setembro de 2024

TORNAR-SE NEGRO: UMA PERSPECTIVA CONTRACOLONIAL EM BUSCA DO PERTENCIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Jacqueline Silva de Almeida de Souza

Banca Examinadora:

Professor Dr. Rafael Mello Barbosa (CEFET/RJ - Orientador)

Professor Dr. Renan Ribeiro Moutinho (CEFET/RJ - Examinador interno)

Professor Dr. Marcelo Senna Guimarães (UNIRIO - Examinador externo)

SUPLENTES

Professor Dr. Fábio Sampaio Almeida (CEFET/RJ – Suplente interno)

Professor Dr. Francisco José Dia de Moraes (UFRRJ – Suplente Externo)

Rio de Janeiro
Setembro de 2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S729 Souza, Jacqueline Silva de Almeida de
Tornar-se negro: uma perspectiva contracolonial em busca do pertencimento / Jacqueline Silva de Almeida de Souza – 2024.
99f. : il. (algumas color.) + apêndice e anexos, enc.

Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2024.
Bibliografia : f. 93-99.
Orientador: Rafael Mello Barbosa.

1. Relações étnicorraciais. 2. Negros – Identidade racial. 3. Racismo – Brasil. 4. Discriminação na educação – Brasil. I. Barbosa, Rafael Mello (Orient.). II. Título.

CDD 305.8

Elaborada pelo bibliotecário Leandro Mota de Menezes – CRB/7 nº 5281

DEDICATÓRIA

A minha mãe, minha maior inspiração e a todos que vieram antes de mim e lutaram para tornar esse sonho possível.

AGRADECIMENTOS

Enfim, cheguei até aqui. Por momentos, pensei que não conseguiria. Não é nada fácil para mulheres, conciliar a casa, a família, os filhos, o marido, o trabalho e os estudos. São muitos papéis. Parece que estamos sempre em último lugar, mas temos que aprender a nos colocar em primeiro, por mais que seja difícil.

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por segurar minha mão quando pensava em desistir.

A minha mãe, Julia, por todo incentivo dado para que eu consiga realizar meus sonhos e objetivos. Meu *porto seguro*. Tenho muito orgulho de ser sua filha, minha preta!

Ao meu pai, Carlos (em memória), por sempre cuidar de mim.

A minha irmã, Jussara, por ser como uma segunda mãe e melhor amiga, sempre disposta a ajudar e exemplo de ser humano!

Ao meu marido, meu amor, Bruno, por sempre confiar no meu potencial mesmo quando eu já não acredito mais.

A minha filha, Ana Luz, luz da minha vida, que me motiva a levantar todos os dias e fazer o meu melhor.

Aos meus familiares e amigos, por respeitarem minhas escolhas e ausência.

Aos professores, que passaram pela minha vida e compartilharam o seu conhecimento, possibilitando meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu orientador, Rafael, pela paciência, calma e empatia desde o primeiro dia.

A Renan Moutinho, por me desestabilizar em suas aulas e trazer o conceito de contracolonialismo para minha vida.

A Marcelo Guimarães, por tecer seus comentários de maneira tão cuidadosa e enriquecedora.

Aos meus alunos, por todo afeto trocado e por me impulsionarem a lutar por uma educação antirracista.

RESUMO

Tornar-se negro: uma perspectiva contracolonial em busca do pertencimento

A presente pesquisa visa refletir sobre alunos das turmas do 3° ano do Ensino Médio de uma escola estadual, localizada em uma favela na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, território marcado pela violência gerada pelo tráfico de drogas e por intensas operações policiais. Ao longo dos anos do trabalho como professora, foi detectado que muitos dos alunos não se reconhecem como negros e, mesmo quando a identificação ocorre, muitos ainda reproduzem o racismo através de suas falas e ações. A compreensão desse fato analisa como o racismo estrutural auxilia a reprodução do racismo na sociedade e, em específico na escola, e como a perspectiva contracolonial pode auxiliar no surgimento de um novo olhar para as questões antirracistas no ambiente escolar. Ressaltando a importância da utilização da Lei nº 10.639/03 nos conteúdos desenvolvidos por professores em sala de aula, possibilitando aos alunos construírem outras formas de pensar, agir e identificar-se, além daquelas impostas pelo colonialismo. Para isso, a pesquisa se desenvolve de forma quantitativa e qualitativa, baseada em questionários aplicados aos alunos e professores, para a reflexão e abandono de práticas que possibilitem o pensamento colonial, utilizando a "escrevivência" como recurso metodológico.

Palavras-chave: Racismo. Contracolonial. Currículo Escolar. Educação Antirracista. Ensino Médio.

ABSTRACT

Becoming black: a counter-colonial perspective in search of belonging

This research aims to reflect upon the students the classes in the 3rd grade of High School at a State school in Rio de Janeiro located in slum, in the West zone of Rio de Janeiro City. It is an area marked by the violence resulted from drug trafficking and intense police raids. I have realized along the years that many of my students do not identify as black individuals and, even when they do, most of them tend to reproduce racism in their discourses and actions. Such a fact makes it evident how structural racism fosters the reproduction of racism in society and how the counter-colonial perspective provides a new view for society, as well as it emphasizes the importance of finding in the contents taught in our classrooms through the Law nr. 10.639/03 possibilities for individuals to develop other ways of thinking besides those imposed by colonialism and think about anti-racist issues. To this end, this research is carried out quantitatively a qualitative, based on the counter-colonial construction process and on the author's *"escrevivência"*, as a methodological resource.

Keywords: Racism. Counter-colonial. School Curriculum. Anti-Racist Education. High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escrava Anastácia retratada por Etienne Arago, usando instrumentos de castigo (*S. d.*) 29
Figura 2 - Monumento à voz de Anastácia (2019), de Yhuri Cruz 30
Figura 3 - Mapa das grandes navegações nos séculos XV-XVI 35
Figura 4 - *Crania Americana* (Samuel Morton, 1939) 39
Figura 5 - "A Redenção de Cam" (1895), de Modesto Brocos 40
Figura 6 - Quadro das disciplinas do 3º ano do Ensino Médio Regular 60
Figura 7 - Respostas alunos sobre motivo da sociedade ser racista 81
Figura 8 - Resposta de um aluno sobre a sociedade ser racista 82
Figura 9 - Sugestão de Jogo com os alunos do Ensino Médio 88
Figura 10 - Regras do Jogo "Caminhada Antirracista" 88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conhecimento da Lei nº 10.639/03..... 74
Gráfico 2 - Relação disciplina lecionada e questões étnico-raciais 75
Gráfico 3 - Autodeclaração dos professores 75
Gráfico 4 - Período que a escola trabalha questões raciais 76
Gráfico 5 - Presença das questões étnico-raciais no planejamento 77
Gráfico 6 - Importância da abordagem étnico-racial..... 78
Gráfico 7 - Tempo de atuação como professor 78
Gráfico 8 - Quantitativo de disciplinas que abordava questões raciais na graduação . 79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEM	Novo Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
TEN	Teatro Experimental do Negro
VK	Vila Kennedy

SUMÁRIO

Introdução 12
1. Métodos e procedimentos da Pesquisa 16
2. Ser negro em uma sociedade racista 20
2.1 Pensamento Social Brasileiro e questões étnico-raciais 20
2.2 Eurocentrismo e dominação racial: colonialidade do poder, do saber e do ser 24
2.3 A questão racial no Brasil: entre a secundarização e a invisibilidade 28
2.4 O racismo como forma de dominação: histórico do debate racial no Brasil 34
2.5 Tornar-se negro: um movimento da negritude 42
2.5.1 A luta pelo direito de ser negro com direitos 50
3. Discutindo racismo no currículo escolar/saberes escolares 53
3.1 Teorias Curriculares 53
3.1.1 Currículo como elemento fundador de hierarquias 59
3.1.2 Epistemicídio e saberes outros 61
4. Discutindo racismo na escola 65
4.1 A questão racial na escola brasileira: o racismo como realidade cotidiana da escola 65
4.2 Por uma educação em busca da descolonização 68
4.3 A Prática Docente 72
4.3.1 Análise das respostas obtidas do questionário aplicado aos professores 74
4.4 Realidade Discente 80
4.4.1 Sugestões de Atividades 84
4.4.2 Sugestão de Jogo 87
Considerações Finais 90
Referências 93
Apêndice A 100
Apêndice B 102
Anexo A 104
Anexo B 106

Introdução

> A descoberta de ser negra é mais do que a constatação. Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.
> *Neusa Souza (2021)*.

Difícil mensurar quando me tornei negra. Para muitos que estiverem lendo essas linhas, este fato pode gerar certo estranhamento, pois quando me refiro a me tornar negra, quero me referir não somente à tonalidade da minha pele, mas, sim, aos tipos de valores que determinam a forma como me percebo na sociedade, minha postura perante o racismo existente e meu posicionamento político em busca de equidade. Tornar-me negra é o comprometimento com nossa história e a luta pela nossa negritude.

Para contextualizar, é fundamental relatar, um pouco, da minha história pessoal, esta que é minha, mas também de muitos. Sou fruto de um relacionamento inter-racial, em que minha mãe, que é preta, sempre diz que não queria casar com homem preto para que seus filhos não tivessem o cabelo como o seu, ou seja, não sofressem o que ela sofreu na sua infância. Quando criança, ela conta que sempre teve vergonha do seu cabelo; nunca falou sobre a cor da pele, mas, sim, do cabelo. Sabemos que um fato "puxa" o outro, pois dificilmente uma mulher branca teria vergonha de seu cabelo.

A infância de minha mãe foi rodeada de muita pobreza e trabalho; ela diz que trabalha desde criança e que, por conta disso, precisou parar de estudar. Consequentemente, não conseguiu concluir o que chamamos, hoje, de primeiro segmento do Ensino Fundamental. Lembro que, quando criança, minha mãe me levava para as casas onde trabalhava de diarista (faxineira e passadeira); eu olhava aquelas casas e nunca projetei ter aquela vida. Morávamos no Complexo do Alemão e a realidade era outra. Devo ressaltar que Dona Julia, minha mãe, sempre deu muito valor aos estudos, pois quando o professor pedia um livro, ela comprava; não comprava roupas e brinquedos, mas comprava os livros.

Desde, então, comecei a perceber o poder que a educação[1] possui nas vidas e que, para mudar, transformar pensamentos, o caminho era a escola. Hoje, sou professora de Sociologia em uma escola da Rede Pública estadual do Rio de Janeiro e

[1] A educação proposta por Luiz Rufino (2021) visa dar passagem à pulsação inconformada e esperançosa da educação como elemento-chave para o trato da demanda colonial. O autor aborda "demanda colonial" no sentido de feitiço.

estar neste lugar de luta me motiva e impulsiona a levar, para meus alunos, aquilo que me fez sonhar e acreditar. Falar em sonhos é necessário, pois que professor não sonha com uma sociedade mais justa?!

Optei por ser professora para contemplar um sonho que era de minha mãe (ela queria ter sido professora; sempre verbalizou isso). Quando fui para o Ensino Médio, escolhi uma escola que ofertava a modalidade Normal, ou melhor, Formação de Professores. Queria retribuir, de alguma forma, o esforço de minha mãe; queria que ela soubesse que eu estava ali, que eu prestava atenção nas suas falas e atitudes. Como não é muito difícil, encantei-me com a educação e tudo que ela carrega consigo: o poder de transformação, a força de acreditar em uma sociedade mais justa e com equidade.

Ingressei na graduação em 2005, com uma bolsa integral de estudos pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Governo Federal. A escolha por Ciências Sociais foi a busca pela compreensão da realidade em que vivia (nesse momento, já morávamos na Vila Kennedy (VK), local onde é situado o colégio onde trabalho). Essa escolha foi a busca para respostas que eu não tinha, pois, no Ensino Médio, tive aulas de Sociologia e a professora que ministrava a disciplina trazia, para o debate em sala de aula, temas que faziam e fazem parte da minha realidade, que conversavam diretamente comigo e com a minha inquietação por respostas. Confesso que, na universidade, muitas de minhas perguntas foram silenciadas por uma gama de autores brancos eurocentrados que não conseguiam dar conta da minha realidade de mulher preta e favelada.

A busca pelo conhecimento é árdua e, para muitas e muitos de nós, torna-se cansativa, com caminhar vagaroso, mas contínuo. Comecei a dar aulas na Rede Estadual de Ensino, em 2011, e a expectativa de mudança era muito grande, porém, com o tempo, aprendemos que não conseguimos alcançar a todos; no entanto, o esforço é para alcançar o máximo possível de pessoas.

Muitos de meus alunos possuem a dificuldade de reconhecer-se como negros; quando se reconhecem, possuem a dificuldade de perceber o Brasil, em específico, como um país racista e eu procuro, em minhas aulas, trazer para eles aquela inquietação que eu tinha, conversar com cada um através dos temas e conceitos abordados. Em alguns momentos, dar um “choque de realidade”; em outras, “colocar uma pulga atrás da orelha” e, em muitas, demonstrar a força que temos. Minha pesquisa tem como objetivo analisar como a educação ofertada em uma escola de Ensino Médio da Rede Pública, situada na VK (onde trabalho), propicia ao discente a compreensão de si e do racismo na sociedade a qual está inserido.

Após refletir bastante sobre o assunto, percebi que o melhor caminho a seguir é a perspectiva contracolonial, pois a escola ainda é um lugar capaz de colonizar as mentes e os corpos. Para muitos, ela ainda é vista como algo meramente utilitário[2] e vive-se nela uma tensão em que o currículo utilizado evidencia uma disputa de poder, de dominação, que é encontrada na hierarquia das disciplinas e nos conteúdos escolhidos para serem trabalhados, no juízo de valor que impõe determinado conteúdo "ideal" para ser abordado. Sendo assim, a "transposição didática" (CHEVALLARD, 1991, p. 39), exercida pelo professor regente de turma, torna-se fundamental para possibilitar aos alunos um novo olhar sobre a realidade aprendida e a desenvolver sua criticidade sobre temas e conteúdos.

> Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

De acordo com o autor, a "transposição didática" me possibilita utilizar um conteúdo totalmente teórico que, talvez, a maior parte da turma não compreenderia as questões ali contidas pela forma como se apresenta, trazendo aquele conceito para a realidade dos alunos, para sua vivência e experiência. Não se trata de abandonar o conceito e o autor, mas, sim, adaptar a finalidade de possibilitar que o aluno tenha acesso, no primeiro momento, ao conceito e autor, partindo da sua realidade.

Sendo assim, este trabalho será dividido em quatro capítulos, cada um com o objetivo de analisar um tipo de discussão. No capítulo 1, serão apresentados os métodos e procedimentos para o desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, a forma como foi pensada a análise dos dados quantitativos e qualitativos obtidos.

O segundo capítulo está completamente embasado em pensar o negro em uma sociedade racista, com uma análise bibliográfica que visa refletir a construção e perpetuação do racismo na sociedade brasileira, como o negro foi tratado no processo de colonização e como, ainda nos dias de hoje, ele é tratado na colonialidade.

Já no terceiro capítulo, temos o recorte curricular na educação, com a comparação das teorias curriculares e tipos de currículos que encontramos a formação de alunos, refletindo sobre qual indivíduo queremos formar e para qual sociedade.

Por último, temos a discussão do racismo na escola, uma análise feita por meio de questionários aplicados em professores e alunos, com o intuito de identificar a

[2] Ver Ailton Krenak (2020).

presença das relações étnico-raciais na escola e sua importância para a formação de identidades negras.

Aproveito para indicar que, neste trabalho, deixo duas sugestões, ambas sobre temática racial, para serem trabalhadas em sala de aula com alunos do Ensino Médio: uma, de atividades e outra, de um jogo.

1. Métodos e procedimentos da Pesquisa

A história do outro é significativa na medida em que essa
história tem ressonância em mim; entender a
ressonância como unidade.
Conceição Evaristo (2020).

Trabalho em um colégio público, de Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação no Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), localizado na VK, e percebo, em meus alunos, uma proximidade muito grande de questões que vivenciei em minha família e que foram destacadas anteriormente. Sendo assim, optei em realizar a pesquisa em alunos do terceiro ano, por estarem em um período de terminalidade no colégio, com a finalidade de identificar como eles percebem as questões referentes à raça nas abordagens dos professores em sala de aula e também como estas abordagens podem colaborar para que eles venham a modificar a forma como eles lidam com as questões referentes ao racismo e como passam a se perceber socialmente enquanto indivíduos negros.

Por muito tempo, foi negado a nós, negras e negros, o poder de voz, o poder de fala e o poder de escuta. Hoje, avançamos em passos lentos em busca de igualdade e equidade. Utilizar a escrevivência[3] como ferramenta metodológica em minha pesquisa me possibilita, como mulher negra, ter meu corpo não silenciado. A escrevivência faz parte da minha vivência e experiência, mas perpassa por outras vivências, trajetórias e histórias de muitos de nós, corpos marcados por opressão e discriminação. Segundo Conceição Evaristo (2011, p. 07): "[...] estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas".

Ser mulher negra, em uma sociedade racista e sexista, é de suma relevância, pois minhas experiências, enquanto sujeito negro, me posicionam não somente socialmente, mas também politicamente, culturalmente e economicamente, possibilitando-me um olhar que é marcado por subjetividades e identidades.

Para Evaristo (2020, p. 31), a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para "ninar os da casa grande e, sim, para incomodá-los em seus sonos injustos". Por muito tempo, não foram dadas as nossas histórias a relevância

[3] Escrevivência: termo concebido pela escritora Conceição Evaristo através da junção das palavras "escrever" e "vivência" para apresentar uma perspectiva contracolonial.

necessária, o conhecimento produzido, por nós, era considerado subalterno e nossas pautas consideradas desnecessárias.

Uma pesquisa que possui o objetivo de identificar como os conteúdos trabalhados em uma escola podem ser capazes de interferir na forma como alunos negros não se identificam com a cor da sua pele, para muitos, este tema, esta abordagem, seria considerado irrelevante, mas, para aqueles que almejam mudanças estruturais na sociedade brasileira, é fundamental, pois em uma sociedade em que o racismo é debatido e combatido, há a necessidade de transformações sociais, de mudança de pensamentos, falas, atitudes e posicionamento político.

De acordo com Neto e Castro (2017, p. 82-83):

> [...] o que nos motiva pesquisar algo advém das nossas experiências de vida, sejam pessoais e/ou profissionais, do contexto sociopolítico e econômico vivenciado e das lacunas existentes nas investigações científicas.

Sendo assim, minha pesquisa procura contribuir com a realidade vivenciada nas escolas em relação às temáticas raciais, contribuindo para que a ação seja objeto de reação e identificação, como explica Minayo (2001, p. 17):

> Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Grifo da autora).

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e inclui, no currículo oficial das redes de ensino públicas e privadas, que ofertam o Ensino Fundamental e Médio, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Pensar em alunos é fundamental para analisar os caminhos pelo qual o currículo escolar pode percorrer para ajudar, auxiliar e reafirmar a importância de se reconhecer como negro na sociedade. O papel do professor, nesse processo de autoconhecimento e reconhecimento do discente, é fundamental, pois a forma como este profissional se posiciona e aborda as questões étnico-raciais, irá auxiliar neste caminho.

Desse modo, a pesquisa foi dividida em quatro capítulos, sendo este primeiro destinado a pensar na formação da pesquisa, os métodos e procedimentos usados para o seu desenvolvimento e elaboração dos capítulos. Com isso, o segundo capítulo é a revisão bibliográfica sobre ser negro em uma sociedade racista, refletindo como ele é percebido em um país colonizado, com abordagens que buscam traçar o caminho ao longo dos séculos sobre a questão de ser negro na sociedade, pensando a respeito da desigualdade racial como elemento fundador da modernidade, eurocentrismo, dominação racial, colonialidade do poder e o debate racial no Brasil e suas consequências.

No terceiro capítulo, abordamos como as teorias curriculares podem influenciar a forma como o ensino é transmitido nas escolas, pensando no currículo como objeto de dominação na sociedade que estabelece hierarquias em relação aos saberes a serem desenvolvidos nas instituições escolares.

Finalmente, no quarto capítulo ocorre a discussão do Racismo em ambiente escolar, discutindo as questões raciais na escola brasileira e como uma educação antirracista pode levar os discentes a se sentirem pertencentes à raça negra e/ou perceberem como o racismo é capaz de dividir e manter desigualdades na sociedade. Nesse capítulo, são apresentados os dados obtidos por meio dos questionários sobre temática étnico-racial, aplicados aos professores e alunos, e realizada sua análise.

Como dito acima, a pesquisa utiliza, como recurso metodológico, entrevistar todas as turmas de terceiro ano da escola e seus professores, mesmo os que não são regentes da turma, pois, em algum momento ao longo do Ensino Médio, eles já foram docentes dos alunos.

A princípio, somente a turma do turno da noite responderia ao questionário que se encontra no Apêndice A desta pesquisa devido ao fato de serem meus alunos e já existir maior contato, mas foi necessário compreender como as questões abordadas eram vistas por outros discentes que não são aqueles para quem leciono a fim de compreender se todos no colégio, independentemente do professor que esteja em sala mediando, recebem a mesma abordagem quanto ao tratamento dos saberes sobre as questões étnico-raciais.

No colégio, ao todo, existem seis turmas de terceiro ano, sendo que quatro são do turno da manhã, uma no turno da tarde e uma no turno da noite. É necessário salientar que a escola sofre com um quantitativo alto de evasão escolar e que a busca ativa de alunos ocorre em alguns momentos do ano letivo. Os alunos retornam em sua minoria, mas a frequência é uma questão trabalhada o ano inteiro, principalmente, pelo

fato de a escola estar situada em uma zona deflagrada pela violência. Em dias de operações policiais, a frequência é baixa, pois não é sempre que ocorre o cancelamento das aulas.

Optei em aplicar o questionário ao invés de solicitar o professor responsável pelas turmas para aplicar, pois tive a curiosidade de observar como os alunos reagiriam ao recebê-lo e lerem as questões, assim como identificar a falta de colaboração de alguns professores na aplicação. É importante ressaltar que só trabalho no turno da noite nessa escola e não tenho contato com os demais alunos; com alguns professores, o contato ocorre apenas em reuniões eventuais.

A aplicação ocorreu de forma impressa, presencial e segmentada em algumas turmas. Pelo fato de alguns grupos possuírem um quantitativo maior de alunos, houve a necessidade de dividi-los para manter a seriedade da pesquisa e poder esclarecer individualmente dúvidas pertinentes às perguntas (muitos não conheciam o termo étnico-racial). Nas primeiras aplicações, as turmas não foram divididas por serem menores, mas no decorrer do trabalho, identifiquei a necessidade de realizar desta forma, pois muitos alunos (principalmente aqueles que não sou professora) não levavam o questionário a sério, debochavam de algumas perguntas e, até mesmo, da resposta dada por alguns colegas de turma.

Os professores participaram via *Google* Formulários, respondendo ao questionário que consta no Apêndice A desta pesquisa. A opção em ser *on-line* ocorreu pelo fato de que são muitos professores e os horários de trabalho são diversos; dessa forma, foi a que mais conseguiu contemplar a todos. Buscamos dados qualitativos e quantitativos, sendo preciso refletir sobre os dois para assim identificar os resultados obtidos.

Por fim, trago duas sugestões de atividades para docentes aplicarem, se desejar, aos seus alunos do Ensino Médio no intuito de auxiliar na abordagem étnico-racial em sala de aula.

2. Ser negro em uma sociedade racista

Tenho como proposta refletir, nesse momento, sobre aspectos da formação do pensamento brasileiro, conjeturando sobre a institucionalização das ideias racistas, eugenistas e culturalistas que formam a base epistemológica que sustenta o pensamento moderno e pós-moderno, em específico, no Brasil, levando à leitura fragmentada da realidade social, produzindo a invisibilidade, marginalização, massificação, morte, anulamento de indivíduos e culturas que escapam do modelo de branquitude imposto pela colonização.

2.1 Pensamento Social Brasileiro e questões étnico-raciais

As imensas desigualdades sociais brasileiras produzidas pela divisão racial de brancos e não brancos sugerem a visão de um conceito social de raça, que é definido como categoria sociológica e política, que não se restringiu apenas à reprodução das desvantagens históricas, mas se reproduz e se alarga na dura e difícil realidade social, econômica e política que continua sendo perpetuada nas relações sociais no Brasil.

A sociedade brasileira é marcada pela escravidão, que durou 388 anos e possui um histórico de aniquilação de raças e culturas. As mazelas que esse período deixou ainda se encontram na sociedade, pois muitos grupos ainda se alimentam dela para manter ideias racistas e preconceituosas e este fato torna-se possível por meio do racismo estrutural no qual o país é fundamentado.

É preciso compreender a formação do pensamento brasileiro a partir do processo de formação da identidade nacional fortemente influenciada pelo modelo francês. Segundo Costa (2002, p. 41): “O esforço francês em construir uma comunidade nacional integrada não pelas origens, mas pelo contrato, diferenciando-se do nacionalismo alemão de corte étnico-racial”.

Nos principais formadores do pensamento nacional brasileiro, à época, encontramos a formação do conceito raça, considerando, em seu cerne, o entendimento seguindo o modelo francês, ou seja, gerado na ambiguidade de uma raça histórica formada através da memória coletiva, das experiências históricas e do culto aos ancestrais. Constituída desta forma, a “raça nacional brasileira” não mais seria

compreendida como um conceito biológico, mas através de um contrato, no qual a sociedade brasileira deveria aderir a uma concepção eurocêntrica de embranquecimento. A sociedade brasileira teria sucesso quando conseguisse efetivamente embranquecer todos os negros, indígenas e mestiços, ou seja, a maioria da população brasileira deveria renegar sua cor, sua cultura, sua forma de estar e ser no mundo, negando sua ancestralidade indígena e negra. Negar sua origem e adquirir características ligadas ao modelo europeu, faria do Brasil uma extensão servil do Velho Mundo.

Vendida pela elite, a ideologia racial do final do século XIX e meados do século XX, propagada ao mundo como democracia racial brasileira, é fortemente marcada pelo ideário do branqueamento, pela formação da identidade nacional através de padrões eugenistas que tinham como propósito o embranquecimento de toda a nossa sociedade. Estruturado dessa maneira, o mito da democracia racial brasileira nega o racismo estrutural e “vende” uma ideia de preconceito de cor e classe que invisibiliza o uso que ela mesma faz da noção de raça.

O mito da democracia racial cumpriu o papel de inviabilizar o racismo como um problema estrutural da sociedade brasileira. Essa teoria veio com a construção de uma identidade nacional, que foi forjada desde o Império e começo da primeira República, tendo, nos anos 1930, a ideia que prevaleceu na sociedade por muito tempo, que é a de democracia racial.

> O mito proclamou o Brasil um paraíso racial, onde as relações entre brancos e negros, brancos e índios, etc. são harmoniosa, isto é, sem preconceito e sem discriminação, a não ser de ordem socioeconômica, que atinge todos os brasileiros e não se baseia na cor da pele (MUNANGA, 2017, p. 38).

O conceito de raça carrega consigo relações de poder e de dominação, em que o etnocentrismo elenca um povo como sendo superior ao outro, justificando a escravização de povos ameríndios e africanos, prevalecendo-se de uma estrutura religiosa e científico-iluminista para argumentar a favor da inferioridade moral e intelectual dos indígenas e negros.

Encontramos nas obras de Gilberto Freyre, bases da ideologia da mestiçagem. Para o autor, a formação de uma sociedade mestiça faria a população brasileira melhor e mais evoluída. Dessa maneira, a mestiçagem é vista de forma extremamente positiva. Diversos defensores da mestiçagem a enxergavam, segundo Souza, Silva e Silva (2020, p. 220), como “[...] uma estratégia política e econômica tanto para assimilar uma raça

recém-liberta da escravidão, que se submeteria a trabalhos a troco de baixo salário, como para constituir uma identidade racial nacional branca".

Na História, deparamo-nos com diversas formas de compreensão da mestiçagem na humanidade. Do Egito Antigo, passando pela Grécia Clássica, onde o mestiço poderia, sendo um homem livre, integrar-se à elite. No Império Romano, mestiços poderiam formar colônias e assumir magistraturas, alcançando assim a liberdade de integrar-se social, política e culturalmente. Estes exemplos apontam como o conceito de mestiçagem se estruturou nestes povos e tempos históricos.

Munanga (2020, p. 29) cita que o ponto em comum ao conceito de mestiçagem consistia em entender que, mesmo nos diversos modelos, eram alheios à noção de raça. "O essencial era a adesão a uma certa cultura, necessária para as elites, mas que não significava obrigatoriamente o abandono da cultura de seus ancestrais". O autor aborda que, para Kant, a mestiçagem estragaria e desgraçaria a boa raça, tornando-a ruim, o que contraria a compreensão de Diderot e Buffon sobre a mestiçagem como a purificação das espécies.

> Buffon e Diderot são os únicos naturalistas que, longe de reduzir a hibridade à esterilidade, veem nela uma noção fecunda. Para Diderot, a mestiçagem é uma das manifestações mais brilhantes do poder criador da matéria; o híbrido é um ser intermediário, a passagem entre a matéria bruta e o vegetal, entre o vegetal e o animal, entre o animal e o homem, entre o homem e o homem (MUNANGA, 2020, p. 31).

No cenário brasileiro, o pensamento social é forjado em argumentos falaciosos históricos reproduzidos em livros. Destaco como o principal deles, "Casa-grande & Senzala" (2013 [1933]), no qual Gilberto Freyre aborda a mestiçagem como sendo algo fundamental para a formação do Brasil, na tentativa de dizer que o país não seria racista, pois somos todos mestiços. Construindo um cenário forjado por mentiras, que apagam a fundante construção dos negros e indígenas na estrutura e na formação social do Brasil. Mentiras de uma "democracia racial", em que o povo sobrevive em meio à imensa desigualdade de condições econômicas, sociais, educacionais, políticas e de saúde.

Para Oracy Nogueira (2006), o preconceito possui duas formas distintas de se apresentar na sociedade. No caso do Brasil, em específico, ele ocorre pelo preconceito de marca, que tem, por trás, a ideologia e o funcionamento do racismo à brasileira, ou seja, pela tonalidade da pele: quanto mais retinta ela for, maior a probabilidade de o indivíduo sofrer racismo na sociedade. Isto ocorre pelo fato de o país ter vivenciado do "mito da democracia racial".

Já a outra forma aborda o preconceito de origem, que possui sua formulação nos Estados Unidos, onde o indivíduo, por ter ascendência, pode sofrer o racismo independentemente do tom da sua pele.

> Pelo conjunto das proposições apresentadas, nota-se que o preconceito racial, em qualquer das duas modalidades mencionadas, é visto como um elemento cultural intimamente relacionado com o *ethos* social, isto é, como modo de ser, culturalmente condicionado, que se manifesta nas relações interindividuais, tanto através da etiqueta como de padrões menos explícitos de tratamento (NOGUEIRA, 2006, p. 304. Grifo da autora).

Almeida (2021, p. 66) nos leva a pensar sobre como formamos nossas ideologias frente à realidade e afirma que: “Dizer que nossa visão sobre a sociedade não é um reflexo da realidade social, mas a representação de nossa realidade, faz toda a diferença”. Nas escolas e na sociedade, em geral, as culturas indígenas e afro-diaspóricas foram vistas, por muito tempo, através de uma lógica excludente, que lhes tirava o protagonismo na construção da história do Brasil, dando-lhes sempre um lugar de subalternidade e subserviência, apresentando negros e indígenas como meros figurantes da história. Infelizmente, hoje, ainda encontramos escolas que abordam o 22 de abril como o dia do “descobrimento do Brasil”. Nossa história, por muito tempo, foi considerada como irrelevante, superficial, pobre de conteúdo. Ou seja, foi desqualificada pelo descolonialismo, este que produziu e reproduziu pensamentos e visões de mundo excludentes, criando uma realidade de práticas racistas e preconceituosas, em que as culturas indígenas e afro-diaspóricas não conseguem ser vividas em sua plenitude.

Uma forma de refletir sobre as questões levantadas é pensar na importância da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) nas escolas com o intuito de acabar com preconceitos, pois naturalizamos o estudo da mitologia grega, mas muitos têm dificuldade de perceber a mitologia africana com o mesmo grau de relevância e importância.

Diariamente, nós, a grande maioria dos brasileiros e brasileiras, pretos e indígenas, lutamos, batalhamos e declaramos guerra pela ocupação de um espaço ambiental, social, político e econômico em um país que, mesmo diante da comprovada genialidade, seja científica, artística, cultural e/ou esportiva de todos e de qualquer um de nós, ainda insiste em invisibilizar-nos: quantos são os negros e indígenas que ocupam os postos de poder neste novo governo? Quantos são reitores em nossas universidades? Quantos ocupam postos de liderança de grandes empresas? Estamos em guerra! Pela vida, pelo nosso lugar de fala, pelo nosso direito de ter direitos, pelo

espaço de ser e estar de modos próprios e inéditos em um mundo que ainda será o lugar de todos nós.

> Nós estamos em guerra. Eu não sei por que você está me olhando com essa cara tão simpática. Nós estamos em guerra. O seu mundo e o meu mundo estão em guerra. Os nossos mundos estão todos em guerra. A falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é pra gente continuar mantendo a coisa funcionando. Não tem paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares, o tempo todo (KRENAK, 2020, [não paginado].

De acordo com Ailton Krenak[4], vivemos em um mundo em que as sociedades buscam pela civilização, numa perspectiva etnocêntrica, através de seus indivíduos que devastam o planeta, sem se preocupar com o meio ambiente e os povos menos favorecidos economicamente. Vivemos uma falsa sensação de paz em um mundo de guerras, daqueles que querem ter mais poder e, para isso, não é levada em consideração a devastação do planeta, de culturas e raças. Pensar nessa guerra possibilita o posicionamento, enquanto mulher negra e professora, para uma prática docente que deixa claro seu posicionamento crítico perante a tensão existente entre uma classe dominante e uma classe dominada.

2.2 Eurocentrismo e dominação racial: colonialidade do poder, do saber e do ser

Para refletirmos sobre o eurocentrismo, o primeiro passo é compreender como ele ocorre no mundo, ou seja, pensar como este conceito foi capaz de impor sua visão de comércio e capitalismo ao mundo. A Europa, a partir das grandes navegações do século XVI passa a conquistar territórios, impondo sua língua e cultura aos povos dominados, criando um modelo a ser aplicado para todos; uma construção dos colonizadores.

Todas as características do eurocentrismo influenciaram pontualmente para que a população negra enfrentasse, ao longo dos anos, uma série de dificuldades que impactaram e impactam diretamente na forma como ela é percebida e se percebe na sociedade. Quando há imposição cultural, seja ela por meio da língua, religião, hábitos e práticas, consequentemente, existe a tentativa de imposição, dominação e

[4] Ailton Krenak é um líder indígena, da etnia indígena *krenaque*, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro e imortal da Academia Brasileira de Letras.

apagamento da história do colonizado. É fundamental compreender como o etnocentrismo possui o poder de fazer com que indivíduos de sociedades que se julgam avançadas e modernas sejam capazes de construir um sistema que subjuga pessoas por conta do tom da sua pele.

A colonização surge para dar conta de quê? Por muito tempo, perguntei-me se seria, exclusivamente, pelo fato do ganho do poder, de ter uma mão de obra escravizada, sem custos. Ela vai além do poder pelo poder, mas pelo poder revestido de maldade e crueldade, por meio de castigos/torturas físicas e psicológicas e dominação cultural. Nesse momento, torna-se necessário deixar claros os conceitos referentes ao colonialismo e à colonialidade, pois ambos partem do mesmo pressuposto, mas possuem camadas distintas.

O colonialismo refere-se ao período exclusivamente da colonização, já a colonialidade é o que vivenciamos hoje, as formas de poder e opressão que estão relacionadas com o passado, mas está enraizada no presente, por formas de dominação sofisticadas. Contida na ilusão de que tudo acabou, porém trazendo à tona um novo modelo de oprimir, uma nova forma de operar a ideia de raça. O etnocentrismo não apenas hierarquizou raças como inferiores e superiores, provocando a divisão, mas propiciou a barbárie e justificou, por muito tempo, o massacre de raças dominadas.

De acordo com Césaire (1955 [1950] *apud* MOORE, 2010, p. 23):

> [...] o que ele não perdoa a Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, senão o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco, e o fato de ter aplicado à Europa procedimentos colonialistas que até agora só se infligiam aos árabes da Algéria, aos culís da Índia e aos Negros da África.

Na reflexão trazida pelo autor, encontra-se uma crítica ao colonialismo que, nos dias de hoje, ainda há reprodução, seja ela pelas histórias que são contadas na escola ou pela forma como nosso olhar foi doutrinado a perceber a colonização. Isto é, os europeus mataram muito mais negros do que Hitler matou judeus, mas ele é considerado o homem mais perverso da história porque os corpos que ele matou são corpos brancos e não negros.

Aníbal Quijano (1928-2018) foi um sociólogo peruano, que desenvolveu o conceito de colonialidade na América Latina através de uma política de precarização dos países pertencentes a ela, ou seja, um movimento para que sempre exista a dependência da política, economia e cultura dos modelos de países europeus e norte-

americanos. Ballestrin (2013, p. 99) aborda “[...] que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo”.

A colonialidade do poder, como assim aborda Quijano (2005), desenvolve a percepção que o trabalho remunerado deve ser atributo dos brancos, ou seja, a inferioridade dos povos colonizados traduz sua miserável condição de ser visto como indigno de receber pagamento pelo seu trabalho, ocasionando assim a divisão racial do trabalho: “colonização = coisificação” (CÉSAIRE, 2010, p. 24).

Quijano (2005, p. 120) aborda a colonialidade na América:

> A classificação *racial* da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos *brancos*. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças *inferiores* pelo mesmo trabalho dos *brancos*, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial (Grifo do autor).

Infelizmente, ainda encontramos na sociedade brasileira, em específico, o negro ocupando, em sua maioria, os trabalhos informais, sendo ainda aquele que recebe o menor salário e que sofre preconceito e discriminação no momento de ocupar cargos de chefia. A colonialidade do poder perdura nas sociedades até os dias atuais, pois por mais que a colonização já tenha sido ultrapassada, seus resquícios na sociedade ainda são capazes de dividir, segregar, discriminar e alienar.

O etnocentrismo propiciou uma sociedade dividida hierarquicamente entre superiores e inferiores, tornando capaz a divisão da sociedade pautada pelo conceito de modernidade e civilização. Como uma raça pode ser considerada como superior a outra? Este fato ocorre pela classificação racial de populações depois da conquista das Américas, justificando a imposta superioridade por meio do etnocentrismo colonial e a classificação racial tida como universal. Por muito tempo, o conceito de modernidade esteve atrelado como algo característico da Europa, ou seja, a racionalidade e a ciência eram tidas como exclusividade dos povos europeus. Para Anthony Giddens (1991, p. 11), a modernidade “[...] refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII, e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”.

Pensar nesses conceitos nos permitem refletir sobre a imposição da modernidade valorizada por eles, os colonizadores, ou simplesmente o fato de não quererem admitir que outras sociedades possuíam aspectos da modernidade.

> Nesse sentido, a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-européias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana. Porém, por outro lado, se se admite que o conceito modernidade se refere somente à racionalidade, à ciência, à tecnologia, etc., a questão que estaríamos colocando à experiência histórica não seria diferente da proposta pelo etnocentrismo europeu, o debate consistiria apenas na disputa pela originalidade e pela exclusividade da propriedade do fenômeno assim chamado modernidade, e, em consequência, movendo-se no mesmo terreno e com a mesma perspectiva do eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 123).

O pensamento eurocêntrico encontra-se enraizado nas nossas mentes e atitudes, em grande parte inconscientemente, pois o etnocentrismo possibilitou que uma sociedade possa ser considerada superior a outra não somente por conta da raça, mas levando-se em conta o que era considerado como modernização, utilizando assim esses conceitos para matar e subjugar corpos negros. As consequências desses pensamentos ainda são observáveis nos dias atuais quando, infelizmente, os corpos negros ainda são os mais descartáveis, os mais matáveis dentro da sociedade brasileira. O Estado moderno ainda trata o corpo do negro como algo de menor valor dentro da sociedade.

Faço, nesse momento, um paralelo com o conceito de necropolítica, de Achille Mbembe, que faz parte, principalmente, do cotidiano daqueles que moram nas favelas, em específico, do Rio de Janeiro, pois quando ocorrem operações policiais nestes locais, é o corpo preto que está na mira, no alvo. O autor, quando aborda o conceito de biopoder, conceituado por Foucault, nos permite refletir que

> [...] racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para a aceitabilidade do fazer morrer” (MBEMBE, 2018, p. 18).

A colonialidade é onipresente; ela não criou somente todas as formas de repressão das sociedades colonizadas, mas, também, incita o movimento negro à luta antirracista, pois é através dela que identificamos como o racismo ainda opera na sociedade e criamos mecanismos de defesa e combate. A colonialidade sempre foi o

poder contido nas mãos de poucos, na forma de ser, pensar e saber dos indivíduos. A colonialidade do saber está contida na forma como o conhecimento é percebido e praticado.

Questionar a colonialidade do saber consiste em lançar perguntas que possibilitem o direcionamento a reflexões que levem a uma outra forma de pensar sobre o conhecimento. Será que não existe uma outra história a ser contada, a ser criada? Transpor o saber hegemônico consiste em perceber que as populações negras também são detentoras de filosofia, teologia, Direito e, por consequência, são detentoras de conhecimento, mas este conhecimento é visto como inferior.

2.3 A questão racial no Brasil: entre a secundarização e a invisibilidade

Eu nunca fui tímida.
Eu fui silenciada.
Monique Evelle.[5]

A invisibilidade abordada nestas linhas pretende refletir sobre as questões raciais na escola, ou seja, quantos de nós tivemos, em nosso período escolar (em específico, o Ensino Médio), professores que abordavam a temática racial em suas aulas? Quantas vezes, fui silenciada por não me enxergar no material didático? Quantas vezes, presenciei o silêncio de professores sobre o racismo cometido em sala de aula? A invisibilidade que me proponho a pensar é aquela em que meu aluno negro é silenciado nas aulas, em que ele não se vê como protagonista da história contada nos livros didáticos, que ele não percebe o apagamento premeditado da sua história; e não somente os alunos negros, mas os brancos também. Isto é, a invisibilidade do ser negro em relação ao discurso da branquitude[6].

De acordo com Djamila Ribeiro (2017), pensar sobre o silenciamento da pluralidade de vozes que temos, é pensar na determinação imposta por uma única voz,

[5] Fonte: SILVA, Viniciux da. Lugar de fala e silenciamento: quem pode falar. **Brisa Literária**. Disponível em: https://brisaliteraria.wixsite.com/brisaliteraria/single-post/2018/11/24/lugar-de-fala-e-silenciamento-quem-pode-falar. Acesso em: 23 nov. 2023.

[6] O conceito de branquitude, nas palavras de Cida Bento (2022), refere-se a um pacto não verbalizado de preservação de um grupo nos melhores lugares sociais. "[...] Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o 'diferente' ameaçasse o 'normal', o 'universal'. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele" (*Ibid.*, p. 18).

de homens brancos, esta que impede que nossos corpos ocupem todos os lugares e que tenhamos postos específicos a ocupar: postos de subalternidade. Existe a necessidade de romper os silêncios institucionais, a naturalização da morte dos corpos negros, as desigualdades em um país de maioria negra que não nos enxerga. “Ter direito à voz, é ter direito à humanidade; quando me tiram isso, me negam a humanidade” (Ribeiro, 2017, [não paginado]). É necessário romper com o silêncio, romper com as violências naturalizadas.

Por muito tempo, representaram os corpos negros exclusivamente como corpos escravizados em lugar de subalternidade, em um lugar que depreciava e silenciava nossas vozes. A história da Escrava Anastácia, para nós, foi representada por uma imagem de uma mulher negra com uma mordaça que a silenciava[7]. Para Fanon (2008, p. 33): “[...] falar é existir absolutamente para o outro”. A língua/linguagem e sua imposição, por muito tempo, foram sinais de poder, dominação e opressão.

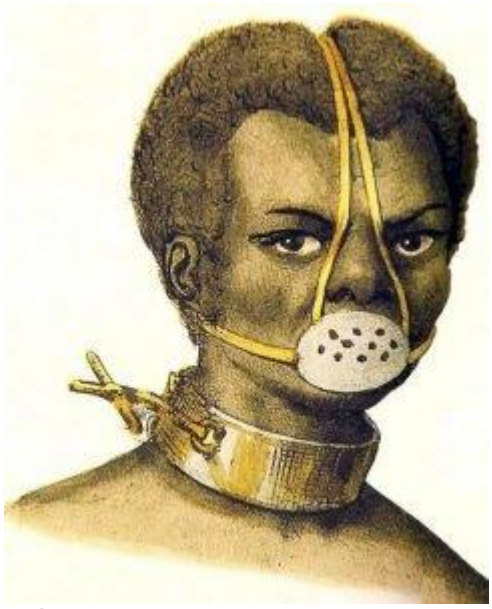


Figura 1 - Escrava Anastácia retratada por Etienne Arago, usando instrumentos de castigo (*S.d.*)

Fonte: Corrêa (2018)[8].

[7] Não há consenso sobre o motivo do uso da mordaça utilizada por Anastácia. Para uns, seria uma forma de castigo a fim de não se alimentar daquilo que não lhe era dado e, para outros, como forma de silenciamento de sua voz quando sofresse estupro.

[8] CORRÊA, Michelle. Anastácia: símbolo da via crucies das mulheres negras, da escravidão aos dias atuais. Publicado em: 15/05/2018. **MPA Brasil**. Disponível em: https://mpabrasil.org.br/noticias/anastacia-simbolo-da-via-crucies-das-mulheres-negras-da-escravidao-aos-dias-atuais/. Acesso em: 16 mar. 2024.



Figura 2 - Monumento à voz de Anastácia (2019), de Yhuri Cruz

Legenda: frente e verso do “santinho” de Anastácia Livre.

Fonte: CRUZ (2020).

A imagem de Anastácia Livre representa nossa busca pela descolonização, pelo não silenciamento de nossas vozes, a ressignificação de nossas vozes. O artista Yhuri Cruz (2019 *apud* CRUZ, 2020) traz uma Anastácia Livre, em que ela está sem os elementos escravizadores, ou seja, o colar de ferro vira uma gargantilha dourada; a máscara some, revelando os lábios de Anastácia com um leve sorriso; abaixo, duas flores de camélia, que representam o símbolo da luta abolicionista no Brasil. “Nunca mais haverá a boca insubmissa” (CRUZ, 2020, [não paginado]). Mas, ao mesmo tempo, pergunto-me o quão colonizados já não fomos, pois mesmo quando alcançamos a expressão artística de nossa voz silenciada, a relacionamos com algo imposto culturalmente que, neste caso, é a religião, a prece imposta pelo colonialista.

Segundo Cida Bento (2022), a branquitude possui um olhar discriminatório quando a abordagem é o branco e o negro, ou seja, o branco é o modelo universal de humanidade, alvo de inveja de outros grupos raciais, possui supremacia política, econômica e social, pacto narcísico, e o medo alimenta a projeção do branco sobre o negro. Já quando a abordagem é o negro, identifica-se logo o olhar discriminatório, em que o negro não é considerado “tão humano”; assim, “[...] a construção de um imaginário

extremamente negativo [...] solapa[9] sua identidade racial" (BENTO, 2022, p. 6), autoestima baixa e é culpado pela discriminação que sofre.

Vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades e a racial, na sociedade brasileira, ocupa o lugar central. É interessante pensar algumas questões sobre os privilégios da branquitude, pensar no reducionismo da questão racial, transpondo para a classe social algo que é de extrema brutalidade, pois mais uma vez, a branquitude exerce seu privilégio, ou seja, na comparação entre brancos e negros, o último sempre ocupará o lugar de insuficiência em todos os âmbitos da vida.

> [...] Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor [...] (BENTO, 2022, p. 27).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra é composta de 56% de negros; estes representam 75% dos indivíduos que se encontram abaixo da linha de pobreza no Brasil (IBGE, 2019).

A questão racial brasileira percorre caminhos próprios quando abordamos o racismo. Nos trabalhos desenvolvidos por Nogueira (2006), existe a diferenciação entre os Estados Unidos, que possuem o preconceito de origem, isto é, a partir da ancestralidade, e do Brasil, que possui o preconceito de marca, que leva em consideração o fenótipo. Podemos perceber, de maneira sucinta, que quanto mais retinta for a tonalidade da pele, mais a probabilidade desse indivíduo sofrer o racismo dentro da sociedade por sua aparência estar mais próxima de estigmas sociais.

Muitos dos meus alunos percebem isso no seu cotidiano dentro das favelas, pois os policiais, em suas operações (chamadas de "duras" por eles), dificilmente abordam os meninos brancos, mas, sim, os meninos negros, com frequência. Quando alguém troca de calçada, em sua maioria, é por conta de um menino negro e não por causa de um menino branco.

> Considera-se como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas

[9] Cova subterrânea ou por entre brejos, de modo que não seja vista.

> manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, os sotaques, diz-se que é *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é *de origem* (NOGUEIRA, 2006, p. 292. Grifo da autora).

A passabilidade adquirida por muitos negros no Brasil, ocorre por fatores externos ligados à tonalidade da pele, tipo de cabelo, *status* e fator econômico. Essa passabilidade trata da falta de dificuldade que pessoas pardas e negras não retintas possuem para frequentar e estar em determinados lugares na sociedade, ou seja, quanto mais clara for a pele, menos racismo o indivíduo sofrerá ao longo de sua vida. Esses fatores implicam em fatores internos, ou seja, na subjetividade de cada indivíduo, como cada um consegue perceber o mundo ao seu redor, lidar e tratar as questões referentes ao racismo na sociedade. Para alguns, a negação sobre a existência do racismo, em determinadas situações, ajuda para que não seja necessário lidar com dores e, para outros, o fato de não assumir fraqueza, verbalizando que o racismo não o afeta. Tornar-se negro no Brasil, para muitos, passa por um longo processo de sentimento de pertencimento a determinado lugar, situação e raça, mas que caminha com um passado de dor.

Os fatores externos, que propiciam ao negro ter acesso a lugares que a grande maioria de nós não tem, passa primeiro pelo poder aquisitivo, isto é, quanto maior for o *status* econômico, menor a probabilidade deste indivíduo não ser quisto em lugares/locais. Claro que este fato não se torna um padrão, mas, sim, um delineador de reflexões.

O mito da democracia racial, alimentado por uma ideologia de embranquecimento da sociedade brasileira, ainda se perpetua entre os nossos. Muitos negros quando ascendem socialmente, reproduzem um sistema de opressão histórico; entre os homens, por exemplo, a procura por relacionamentos amorosos com mulheres brancas é visto com frequência, mesmo que seja uma decisão inconsciente; para que a sociedade identifique, nele, a ascensão.

É importante salientar que esse homem negro é criado em sociedade e absorve os valores desta mesma sociedade, internalizando-os; valores estes em que a mulher branca é o padrão de beleza, feita para casar, dentre outros. Segundo Neusa Santos Souza (2021, p. 46): “O negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade. Afastado de seus valores originais [...] o negro tomou o branco como modelo de identificação”.

Já os fatores internos perpassam a dificuldade de aceitação que muitos possuem por conta do racismo sofrido ao longo do tempo. Fanon (2008, p. 34) relata que, para o ser colonizado: “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será”. Na colonialidade, isso ocorre pela “facilidade” que identificam socialmente em não se reconhecerem como negros, relacionando-os aos privilégios da branquitude, pois ser negro, em um país racista, não é uma missão fácil! As “facilidades” citadas possuem relação direta com a carga que o negro apresenta dentro da sociedade, ou seja, “no mundo conceitual branco, o sujeito negro é identificado como o objeto ‘ruim’” (KILOMBA, 2020, p. 37) e, para o ser negro, é muito difícil ser relacionado a algo bom.

De acordo com Edith Piza e Fúlvia Rosemberg (1998-99, p. 123), “[...] quando um respondente dos censos brasileiros declara sua cor, ele o faz em função de determinações tanto macro quanto microestruturais”. Para as autoras, a questão do pertencimento racial passa por uma estruturação cultural, portanto, a coleta dos dados parte da relação entre identidade racial e a construção da maneira como os indivíduos se autoclassificam.

Em uma sociedade, cujo estigma criado, ao longo dos anos, foi manipulado pela projeção que o branco criou do negro ao lhe atribuir características que estiveram (e estão) relacionadas ao crime, violência, malícia e tantas outras, a autodeclaração tornou-se uma tentativa de fuga, de não reconhecer, em si, tais características. Autodeclarar-se preto, em uma sociedade racista, é um posicionamento, mesmo que não intencional; é um posicionamento que determina o pertencimento daquele indivíduo a um grupo racial.

Grada Kilomba (2020) e Cida Bento (2022) dialogam ao abordar a projeção contida no negro. A primeira, trabalha com a definição de EGO, já a segunda, com o pacto narcísico contido nas relações raciais, isto é, ambas relacionam, em suas teorias, como a hierarquia existente entre brancos e negros atravessou o período colonial e, hoje, ainda é praticada, sem que seja necessário um acordo prévio entre as partes envolvidas, como se existisse um acordo invisível propiciado pela matriz colonial de poder. Sendo assim, tanto negros como brancos continuam ocupando socialmente os mesmos lugares, em que o grupo privilegiado (brancos) continua fortalecendo sua autoestima e aversão ao que é diferente de si.

> Nem todos os privilegiados se reconhecem como parte de um grupo que traz em sua história a expropriação de outros grupos. A herança branca contém marcas da apropriação de bens materiais e imateriais, originárias da condição de descendente de escravocratas e colonizadores e é uma herança frequentemente tratada como mérito para legitimar a supremacia econômica, política e social. Essa herança fortalece a autoestima e o autoconceito da população branca tratada como "grupo vencedor, competente, bonito, escolhido para comandar" (BENTO, 2022, p. 77).

> [...] Embora a plantação e seus frutos, de fato, pertençam "moralmente" à/ao colonizada/o, o colonizador interpreta esse fato como roubo. "Estamos levando o que é Delas/es" torna-se "Elas/es estão tomando o que é Nosso". Estamos lidando aqui com um processo de negação, no qual o senhor nega seu projeto de colonização e o impõe à/ao colonizado/o. É justamente esse momento – no qual o sujeito afirma algo sobre a/o "Outra/o" que se recusa a reconhecer em si próprio – que caracteriza o mecanismo de defesa do ego (KILOMBA, 2020, p. 34).

Muitos indivíduos são capazes de reconhecer as desigualdades raciais, mas possuem uma grande dificuldade de relacioná-las com a discriminação existente no país. Seu discurso, por vezes, aborda um ponto e na prática, há dificuldade de tratá-los de forma concisa e real, pois isso afeta diretamente o pacto da branquitude e o ego no qual eles não percebem que fazem parte ou possuem, que mantém seus privilégios e vantagens já naturalizados pela sociedade.

2.4 O racismo como forma de dominação: histórico do debate racial no Brasil

Ao longo da história, os corpos dos negros foram tratados como um produto. Quando me refiro dessa forma, faço relação direta a uma mercadoria que serviu, por muito tempo, como moeda de troca, compra e venda. O corpo do negro foi visto como uma coisa, algo descartável, visto como o corpo matável. De acordo com o intelectual camaronês, Achille Mbembe (2016), ainda vivenciamos, na sociedade, o corpo do negro como sendo o corpo matável, pois existe um poder sociopolítico que decreta quem vive e quem morre nesta sociedade, que o autor conceitua de necropolítica.

Raça e racismo são categorias humanas, pois são invenções que resultaram a partir das relações criadas entre homens europeus brancos, através de pseudoteorias específicas, construídas por teóricos e inseridas na sociedade para alcançar interesses também específicos: a dominação. A questão da "raça" começa a ser posta desde a

relação entre os europeus e os povos da América e da África, no século XV, por meio da expansão marítima europeia.

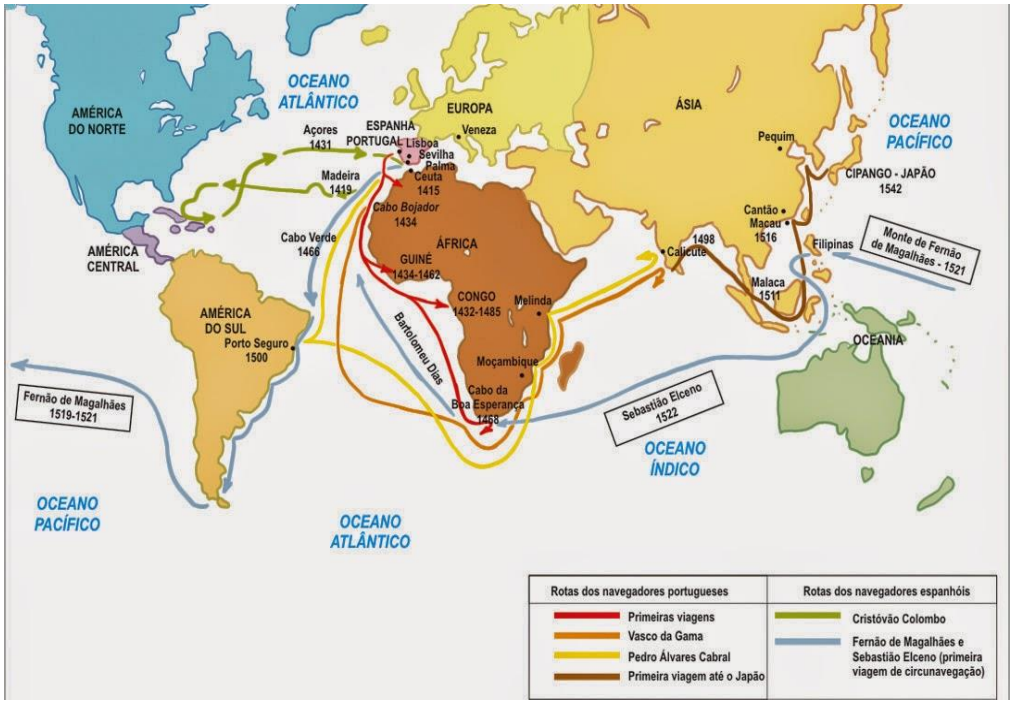


Figura 3 - Mapa das grandes navegações nos séculos XV-XVI

Fonte: Arruda; Piletti (2007)[10].

Dos séculos XV a XVII, a religião foi utilizada com o objetivo de “naturalizar” o fato de o negro poder ser escravizado. Em 1455, a Bula *Romanos Pontifex* autoriza a escravização dos negros africanos e mantém a escravização dos sarracenos e pagãos. Mais tarde, nos séculos XVI e XVII, ocorre o reforço religioso do uso da história de Caim e Cam: Noé amaldiçoou Cam, através de seu filho, Canaã por ele ter presenciado sua nudez após uma embriaguez e ter contado aos irmãos, Sem e Jafé. O trecho se encontra na Bíblia, em Gênesis, 9:25: “Maldito seja Canaã, e seja ele servo dos seus irmãos”. Segundo a interpretação feita, Sem seria o pai dos hebreus, e Jafé, dos europeus. Por isso, a justificava religiosa para a escravização dos negros africanos. Desse modo, para muitos, o negro seria o herdeiro do pecado realizado pelo seu ancestral bíblico, sendo a escravização dos negros um mecanismo de salvação na tentativa de exaurir o pecado e permitir a entrada no reino dos céus.

[10] Fonte: ARRUDA, José J. A.; PILETTI, Nelson. Atlas Histórico. In: ARRUDA, José J. de A.; PILETTI, Nelson. **Toda História Geral**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2007. (v. único).

No final do século XVII e no decorrer do século XVIII, a raça é explicada pela filosofia, ou seja, com o Iluminismo houve o estabelecimento das hierarquias entre as raças que, mais uma vez, buscou justificar a escravização dos negros.

Sendo assim, a explicação religiosa e dos iluministas legitimou o uso dos negros escravizados, possibilitando a construção da representação social do negro como incapaz/inferior em termos intelectuais e morais.

Na Europa, em 1684, François Bernier[11] propôs a divisão do mundo, não por suas características geográficas, mas, sim, pelas características físicas do povos, por sua diversidade, abordando assim a ideia de divisão racial, empregando o termo raça no sentido moderno da palavra, isto já no século XVII.

O Iluminismo ocorre no século XVIII e buscou a valorização da racionalidade, contestando o domínio do conhecimento e sua explicação, centrados nas mãos da Igreja e dos monarcas.

De acordo com Munanga (2009, p. 2):

> No século XVIII, batizado século das luzes, isto é, da racionalidade, os filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja e os poderes dos príncipes. Eles se recusam a aceitar uma explicação cíclica da história da humanidade fundamentada na idade de "ouro", para buscar uma explicação baseada na razão transparente e universal e na história cumulativa e linear. Eles recolocam em debate a questão de saber que eram esses outros, recém descobertos. Assim laçam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga humanidade como raças diferentes, abrindo o caminho ao nascimento de uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, transformada mais tarde em Biologia e Antropologia Física.

O conceito de raça existente nas ciências naturais, como aborda Munanga (2009), tem seu início através da Teoria de Lineu (1707-1778), que utilizou a nomenclatura binária de classificação dos seres vivos que, nos dias atuais, foi abandonada sob o aspecto biológico. Podemos identificar que a racialização dos indivíduos sofreu grande aperfeiçoamento por intermédio das ideologias/doutrinas deterministas que ocorreram no final do século XIX e início do século XX. É a partir do determinismo racial que originou o que conhecemos, hoje, como "racismo científico".

---

[11] François Bernier (1625-1688) foi um físico, médico e viajante francês que, em 1684, publicou um artigo intitulado "*Nouvelle Division de la Terre par les differentes Especes ou Races d'hommes qui l'habitant, envoyée par un fameux Voyageur à M. Abbé de la Chambre, à peu prés en ces termes*".

As abordagens dos dados “científicos” em que os brancos, devido sua raça, possuíam características intelectuais e morais, que contribuíram para o processo civilizatório e de progresso do país, enquanto os negros eram considerados como um empecilho para alcançar tal objetivo por não possuírem as características citadas.

> [...] Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que, segundo pensavam, os tornavam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e, conseqüentemente, mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e, conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e todas as formas de dominação (MUNANGA, 2009, p. 5).

Muitos dos intelectuais brasileiros, como Silvio Romero (1851-1914), João Batista de Lacerda (1846-1915), Paulo Padro (1869-1943), João Ribeiro (1860-1934), Oliveira Vianna (1883-1951) e Euclides da Cunha (1866-1909) corroboraram a tese do que o determinismo trazia consigo, ou seja, a primeira, que os negros eram inferiores cientificamente por não possuírem as capacidades morais e intelectuais; e a segunda, é que, para o Brasil alcançar o desenvolvimento e o progresso, era necessário que o país não fosse constituído de uma população, em sua maioria, negra e mestiça. Esses mesmos intelectuais incluíram a realidade brasileira ao determinismo científico através da teoria do embranquecimento[12].

> [...] porque também é lei antropológica que os mestiços herdem com mais freqüência os vícios que as qualidades dos seus ancestrais. Os mestiços desta espécie são espantosos na sua desordem moral, na impulsividade de seus instintos, na instabilidade de seu caráter. O sangue disgênico, que lhes corre nas veias, atua neles como a força da gravidade sobre os corpos soltos no espaço: os atrai para baixo com velocidade crescente. À medida que se sucedem as gerações. Os vadios congênitos e incorrigíveis das nossas aldeias, os grandes empreiteiros de arruaças e motins das nossas cidades são os espécimes desse grupo (VIANNA, 1987, p. 104).

[12] Criada por Silvio Romero (1851-1914), estabelecia que o Brasil, em um prazo de 6 a 7 séculos, teria o embranquecimento total de sua população.

Existiam também intelectuais que não concordavam com a teoria de miscigenação do Brasil; eram contra a miscigenação porque acreditavam que ela levava à degeneração, ou seja, a criação de uma sub-raça ainda pior: o mestiço (mulato). Dentre os muitos representantes[13] do Brasil, destaco Nina Rodrigues (1802-1906)[14], médico e antropólogo, que determinava a inferioridade dos negros em relação aos brancos por conta dos estigmas sociais (loucura e epilepsia) e biológicos (testa alongada, nariz de rapina e cor amorenada) do fenótipo do negro à predisposição à criminalidade.

Para Nina Rodrigues (2008, p. 1166):

> A degenerescência dos mestiços devia ter uma influência decisiva e predominante sobre sua criminalidade, o que era de prever, mas não seria justo inferir daí que essa criminalidade deva ser forçosamente muito elevada, pois compreendemos perfeitamente que a degenerescência, sob a influência de causas múltiplas e difíceis de precisar, difíceis mesmo de conhecer, pode tomar formas variadas: mais criminosas aqui, mais vesânicas lá, e assim por diante.

Embora essa linha de pensamento tenha se propagado no Brasil anos atrás, presenciamos, hoje, esses estigmas sendo reproduzidos na sociedade em que o negro é identificado como o corpo do criminoso, aquele que, muitos quando o veem vindo em sua direção, atravessam a calçada. A racialização está fortemente alicerçada no Brasil e identificamos este processo também ao entrar ou frequentar ambientes onde o corpo do negro sempre está em lugar de subserviência, naturalizando esta posição na sociedade.

[13] Edgar Roquete Pinto (1884-1954), Manuel Bonfim (1868-1932), Alberto Torres (1855-1917), dentre outros.

[14] Teórico que compartilhava da linha interpretativa de Arthur de Gabineau, autor do Ensaio sobre a Desigualdade das Raças (1853-1855), que atribui as diferenças sociais entre negros e brancos à inferioridade biológica do africano.

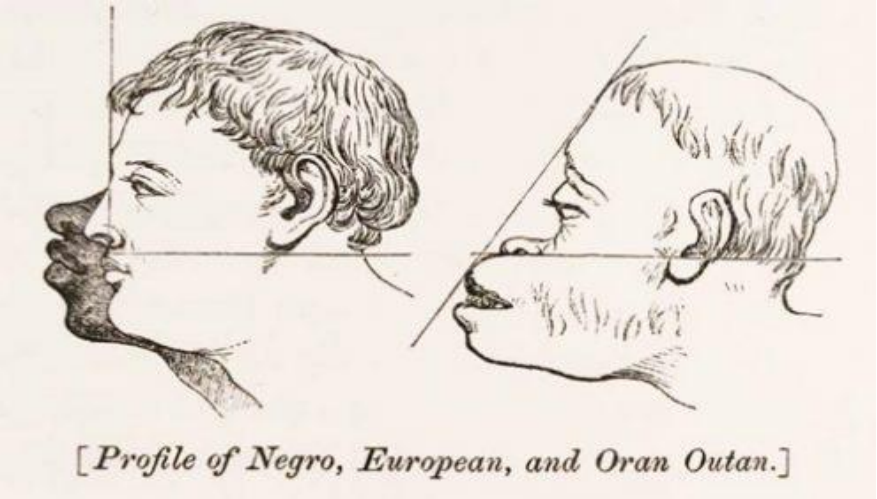


Figura 4 - *Crania Americana* (Samuel Morton, 1939)

Legenda: perfil do africano, do europeu e de um orangotango.

Fonte: Marcussi (*S. d.*)[15].

Nina Rodrigues compartilhava das ideias de Cesare Lombroso (1835-1909), pensador italiano que produziu uma “ciência” chamada Antropologia Criminal, que pretendia prender o criminoso a partir dos estigmas apresentados, antes mesmo que ele cometesse o crime.

> [...] a frequência em macrocéfalos de frequentes cristas ósseas do crânio, de crânios muito alongados ou muito arredondados, e nas faces a desproporção entre as duas metades da face, lábios volumosos, boca grande, dentes mal formados com precoce caída nas formas mais graves, volta palatina assimétrica ou escondida, restrita; a campainha da garganta alongada e bífida, aumento e desigualdade das orelhas. Todas anomalias, especialmente as do crânio, que temos encontrado nos criminosos (LOMBROSO, 2007, p. 197).

Esse modelo gerou uma espécie de política social, chamada de eugenia (boa raça), que evitava o casamento entre brancos e negros, incentivando-o apenas entre brancos, criando a teoria do branqueamento que tinha como ideia principal a propagação de que, em um século (três gerações), o Brasil seria branco.

---

[15] Fonte: MARCUSSI, Alexandre A. Raça, Racismos e Representações dos Africanos. **Ambivalências da cultura colonial e a construção do outro**. São Paulo: USP, [*S. d.*]. [e-disciplinas]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8323074/mod_resource/content/1/05.%20Ra%C3%A7a%2C%20racismos%20e%20representa%C3%A7%C3%B5es%20dos%20africanos.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

> Quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada. Nesse contexto, em que o conflito passa para o terreno do não dito, fica cada vez mais difícil ver no tema um problema; ao contrário, ele se modifica, nos anos 1930, em matéria para exaltação (SCHWARCZ, 2012, p. 34).

A imagem, a seguir, foi apresentada por João Batista de Lacerda, que foi diretor do Museu Nacional e representou o Brasil, em 1911, no Congresso Internacional das Raças, em que o país foi o único da América Latina a ser convidado. Ele apresentou uma tese denominada *Sur Les Métis au Brésil* (“Sobre os Mestiços no Brasil”) que abordava que o Brasil seria branco em três gerações pela entrada de imigrantes e o efeito da ideologia do embranquecimento. Ele incluiu a figura, abaixo, a sua tese como modelo do branqueamento.

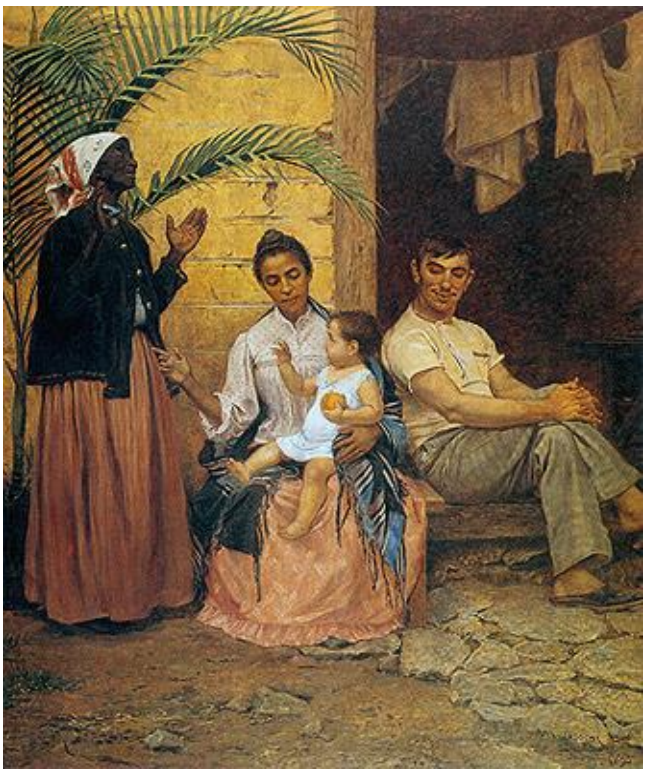


Figura 5 - "A Redenção de Cam” (1895), de Modesto Brocos

Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (2024)[16].

[16] Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural. 2024. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam. Acesso em: 10 jan. 2024.

Nessa figura, encontramos a expressão da teoria citada acima, pois nela, encontramos a mulher negra, com os pés descalços, no chão de terra batida (relacionando ao atraso), com as mãos estendidas, agradecendo aos céus o fato de o neto ser branco, uma vez que a filha, que já era mestiça, casou-se com um homem branco, imigrante. Este, na imagem, usa sapatos e está em um chão calçado para relacionar ao progresso e à liberdade. A tela conta com elementos que nos ajudam a identificar o Brasil, como a palmeira, e a criança segurando uma laranja, que indica os trópicos. A mesma, olha para a avó, como se não a reconhecesse, e a mãe precisa apontar, indicando-a. Muitos são os elementos contidos e as interpretações para a pintura.

> [...] Na verdade, Lacerda traduzia a pintura em termos de darwinismo social, e imprimia a noção de uma evolução de mão única: se a avó era preta retinta, a mãe já trazia traços 'suavizados e evoluídos', e o filho localizado no centro da composição, fruto do casamento com um branco (possivelmente estrangeiro e português), mais se parecia com um europeu (SCHWARCZ, 2011, p. 228).

A teoria do embranquecimento trazia consigo esse ideal de uma sociedade cada vez mais branca a ponto de que não existissem mais pessoas negras, pois o branco europeu iria restabelecer o Brasil em termos de raça, propiciando o desenvolvimento/civilização do país.

Como podemos observar na formação da sociedade brasileira, a ideologia do embranquecimento não conseguiu alcançar seu objetivo quando pensamos no quantitativo de negros que o Brasil possui. Mas se formos analisar o poder cultural que ela teve e tem ainda hoje na sociedade, quando discutimos o racismo, ou seja, quando abordo que minha mãe se casou com um homem branco para "clarear" a família, para que seus filhos não tivessem o cabelo como o dela, percebo aí, neste momento, que por mais que o tempo tenha passado, muitos dos nossos ainda carregam consigo tudo o que nos foi imposto, que nos foi inculcado, isto é, que não somos belos o suficiente (quando uma pessoa negra é considerada bela, geralmente, relacionam seus traços aos do branco: "Você é uma negra de traços finos, traços brancos"; e quando esses traços não existem, relacionam nossa beleza ao que é "exótico"), que não somos inteligentes o bastante e, até mesmo, não civilizados o suficiente. Sendo assim, essa ideologia de embranquecimento da sociedade fez e faz com que seja possível pensar em tantas outras formas de dominação de nossas mentes e corpos negros para além das mencionadas.

> Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (MUNANGA, 2020, p. 21).

De acordo com Munanga (2020), embora o processo de branqueamento não tenha vingado na sociedade brasileira, encontramos hoje resquícios de um pensamento social que propicia para que indivíduos negros queiram aproximar-se mais de uma identidade branca que negra, já que carrega consigo elementos que fazem com que o negro ainda seja percebido de forma diferente na sociedade, seja por um olhar, uma atitude, um gesto ou fala.

2.5 Tornar-se negro: um movimento da negritude

Talvez eu não saiba mensurar, ao certo, o momento em que passei a me reconhecer como negra. No meu inconsciente, esse fato sempre foi naturalizado por ter, em minha mãe, a representação da mulher negra forte. O fato é que sempre soube que era negra, mas nem sempre percebi a sociedade como a percebo hoje, ou seja, estruturada pelo racismo, este que, em sua maior parte, encontra-se camuflado em frases, ditados populares, regendo as ações conscientes e inconscientes.

Pensar sobre os caminhos que o negro deveria percorrer em busca da sua negritude, é algo que transcende o caminho imposto pela sociedade. Se o indivíduo não se reconhece como negro e não compartilha das mesmas ideias que possuo sobre as questões raciais, ele se torna menos negro por isso? Tornar-se negra e negro, neste momento, vai além do reconhecimento do tom da sua pele, pois é a busca por compreender a sua ancestralidade, entender o papel que ocupa na sociedade e tentar mudar e lutar contra o que foi imposto; pensando, assim, sobre questões que nos encaminham compreensão de quais são os aspectos que levam o ser negro a se reconhecer como ser ressignificado na sociedade.

Atualmente, ainda encontramos uma divisão entre os negros: de um lado, aqueles que se reconhecem como negros, mas não compartilham ideias antirracistas; de outro, aqueles que não se reconhecem e ainda não conseguiram perceber a importância do letramento racial sobre o papel que o negro ocupa na sociedade; e,

ainda, os que se reconhecem e lutam, de alguma forma, para que todos possam ter a oportunidade de chegar e estar nos lugares que, inicialmente, não foram pensados para a população negra. Ainda encontramos muitos atos e falas racistas de pessoas que deveriam caminhar lado a lado na luta antirracista e que, consequentemente, vão ao encontro do movimento da negritude. Isto é, o tornar-se negro, nessas linhas, visa perceber que muitos negros reconhecem, ou não, o seu tom de pele, mas ignoram ou desconhecem a estrutura social existente em que o Estado racista é capaz de decidir o corpo que vive e o corpo que morre[17].

É notório que uma das intenções do racismo é dividir e separar-nos na luta por equidade; encontramos nas mídias, representadas pelas novas tecnologias, essa intenção, em alguns momentos, explícita e, em outros, camuflada, escondida e subentendida, em que as discussões são trazidas à tona com o intuito de divisão e não de unidade.

> Pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Neste sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados. Os privilégios de ser considerado branco não dependem do indivíduo socialmente branco reconhecer-se ou assumir-se como branco, e muito menos de sua disposição em obter a vantagem que lhe é atribuída por sua raça.
> O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional (ALMEIDA, 2019, p. 64-65).

No Brasil, 46,8% (IBGE, 2019) da população se consideram pardos e pensar neste dado estatístico, é algo que traz a reflexão e, principalmente, o questionamento do país como ele se apresenta. Será que é possível que esse percentual seja fruto do racismo? Qual a dificuldade de indivíduos se reconhecerem como pretos?

Pretos e pardos estão na mesma categoria do IBGE e formam a população negra do Brasil. Mas diante deste fato, é possível questionar se todos aqueles que se autodeclararam pardos, realmente o são ou são pretos que não se reconhecem como tal? Será que isso ocorre pelo fato de o Brasil possuir um preconceito que se apresenta

[17] "Dados do Fórum Brasileiro de Segurança mostram que, dos 6.416 brasileiros mortos por intervenção policial em 2020, 78,9% eram negros. A taxa de letalidade, em operações policiais, é 2,8 vezes maior entre negros do que entre brancos. Pretos e pardos representam 4,2 vítimas a cada 100 mil habitantes, já entre os brancos, esse número é de 1,5 a cada 100 mil. Pessoas negras são as principais vítimas dessas ações em pelo menos 36 das 50 cidades com mais ocorrências de operações policiais no país. A cidade do Rio de Janeiro é a primeira no ranking, em números absolutos. De acordo com o levantamento, 415 pessoas morreram por intervenção policial na capital fluminense no ano passado. Destas, 82,2% eram pretas ou pardas" (BARRETO, 2021, [não paginado]).

pelo tom da pele (preconceito de marca) e, consequentemente, a opção por ser pardo é a menos dolorosa?

A importância do Movimento da Negritude é essencial para a compreensão do tornar-se negro. Apesar de ele ter nascido nos Estados Unidos, em 1920, a princípio, como um movimento artístico e literário e, logo após, assumindo seu papel revolucionário de rompimento de valores da cultura eurocêntrica e ordem colonial. Ele chega ao Brasil através de Luís Gama (1830-1882), com sua produção poética intitulada "Primeiras Trovas Burlescas", sendo lançada em 1859, em que pela primeira vez, há o discurso racial no Brasil. Mas somente nos anos 1940, os ideais do Movimento da Negritude chegaram ao Brasil, principalmente pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, no Rio de Janeiro. Trazendo consigo questões de afirmação racial, elementares para a luta antirracista, que abrangem todos os negros até os dias atuais.

Petrônio Domingues[18] introduziu um conceito de negritude mais dinâmico, que possui um caráter político, ideológico e cultural. Político, porque é fenômeno da ação organizada e ideológico, por ser um processo de consciência social e cultural, pois tende a valorizar as manifestações culturais. Petrônio Domingues aborda o conceito de "alma negra"[19] que, segundo Léopold S. Senghor,[20] é inerente à estrutura psicológica do africano, isto é, de natureza emotiva; ressalta que, enquanto a civilização europeia é fundada a partir do materialismo, o negro possui seus valores guiados pela emoção.

> Eis aí a alma negra, se é que ela pode realmente ser definida. Aceito que ela seja a filha do meio. Aceito também que a África seja o "Continente Negro". É que, aqui, a ação do meio é especialmente sensível. A ação dessa luz tão primitivamente pura na savana e nos confins da floresta onde nasceram as civilizações, despojada e despojante, que valoriza o essencial como a essência das coisas; esse clima cuja violência exalta e domina ao mesmo tempo. Posso aceitar tudo isso se servir para explicar melhor (SENGHOR, 1939 *apud* FAUSTINO, 2015, p. 82).

Sendo assim, Petrônio Domingues tece uma crítica a essa concepção, pois acredita que reforça o preconceito da raça negra ser incapaz de desenvolvimento

---

[18] Professor da Universidade Federal de Sergipe e historiador brasileiro, especializado em estudos sobre a história do negro no Brasil no período pós-abolição.

[19] Para Frantz Fanon (1967 *apud* KILOMBA, 2020, p. 38) "O que é frequentemente chamado de alma negra é uma construção do homem branco".

[20] Léopold Sédar Senghor (1906-2001) foi um escritor e político senegalês. Foi presidente do Senegal entre os anos de 1960 a 1980 e um dos criadores do Movimento da Negritude.

científico e tecnológico, mas esquece de construir sua crítica pensando no contexto social.

A falta de compreensão quando Senghor (1939 *apud* FAUSTINO, 2015) afirma que a emoção é negra e a razão é helênica, teceu muitas críticas sobre o autor pela incompreensão de suas falas, ou seja, quando ele diferencia o negro por possuir uma razão intuitiva e o branco por possuir uma razão analítica. Mesmo abordando essa diferenciação, ele conseguiu captar traços da identidade negra que lhe ajudou a identificar o negro como um ser rítmico, sensível, sensual, emotivo, ligado à natureza, à terra, ao chão, características estas que estão ligadas à percepção das origens, tradição e identidade.

Já para Césaire (2010), a negritude é o ato de assumir-se negro e ser consciente de uma identidade, histórica e cultural específicas, passando pelos aspectos da identidade, fidelidade e solidariedade.

> Quando digo: - “Sou negro”, entendo-me em toda dimensão humana (nascimento, ascendência, crescimento, nacionalidade, morte, memória e, com isso, toda sorte de sentimentos, emoções, razões e experiências existenciais) que encerram situações passadas, presentes e futuras vividas pelo meu povo. Eu nele (SILVA, 1985, p. 21).

Abordarei, aqui, esses aspectos da identidade, fidelidade e ancestralidade como se eles fossem um caminho a seguir e, no final do percurso, a conquista é a emancipação do ser negro por meio da conscientização e do conhecimento. Utópico demais? Pode ser que sim, mas todo movimento inicia-se através de um sonho, de um ideal[21].

O primeiro aspecto é a identidade, que é relacionada às questões referentes ao orgulho racial, porém pensando nas questões ligadas ao período da escravidão e tudo que veio com a colonização. Como é possível ter orgulho de um passado escravocrata, marcado pela aniquilação de uma raça e julgamento de uma cultura estigmatizada como inferior?

O orgulho racial, para muitos, surge pela identificação do reconhecimento de todas as lutas, batalhas e guerras veladas e não veladas que o povo negro travou – e vem travando – ao longo dos séculos e, com isso, o empoderamento que foi constituído a partir da superação de todo o sofrimento que nos foi imposto, possibilitando-nos um

[21] Conceito de “fabulação crítica” sugerido por Saidiya Hartman.

olhar diferente para a realidade imposta socialmente e, consequentemente, exigindo de nós um posicionamento político.

O orgulho de ser negro e negra caminha com as conquistas de tudo o que foi construído e realizado por nossos mais velhos, nossos guerreiros e intelectuais orgânicos[22]. Para Antônio Bispo dos Santos [Nêgo Bispo] (2023, p. 66)[23]: “Orgânico é aquilo que todas as vidas podem acessar”, isto é, podemos dizer que tudo o que nos foi deixado de legado, por meio de luta e resistência, faz parte desse conhecimento orgânico.

O autor tece uma crítica às “ecologias dos saberes”, termo utilizado por Boaventura de Souza Santos, pois para ele, o termo ecologia é utilizado pela Academia para transformar o saber em mercadoria, uma vez que se nomeia o saber produzido nas favelas, nos quilombos e, em outros lugares de resistência com o intuito de mercantilizar este conhecimento. Santos (Nêgo Bispo) utiliza o termo cosmologia[24] por ser mais amplo.

Segundo Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses (2010, p. 7), a “ecologia dos saberes”:

> Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos de ecologia dos saberes.

Neuza Santos Souza (2021), aborda em seu livro “Tornar-se Negro” que, para exercermos nossa autonomia individual, existe a necessidade de afirmação de nossa identidade por meio de um discurso de nós mesmos, mas para que isso ocorra, surge a necessidade do conhecimento da realidade concreta, isto é, o negro precisa conhecer o seu passado, sua história, obter o conhecimento da realidade e não de uma falsa realidade, uma falsa consciência de si.

---

[22] Conceito criado por Antonio Gramsci e se refere a um tipo de intelectual que se mantém ligado à classe social originária, atuando, assim, como uma espécie de porta-voz.

[23] Antônio Bispo dos Santos (1959-2023), mais conhecido como Nêgo Bispo, foi um lavrador, poeta, escritor, professor e ativista quilombola que lutava contra a colonialidade. Recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* do Notório Saber pela Universidade de Minas Gerais (UFMG).

[24] Ramo da astronomia que estuda a estrutura e a evolução do Universo, em seu todo, preocupando-se tanto com a origem quanto com sua evolução.

O segundo aspecto é a fidelidade, esta que possui um vínculo com a “Mãe terra”, que tenta dar conta da herança ancestral. Identifico uma relação entre o aspecto da fidelidade com o conceito de Antônio Bispo dos Santos [Nêgo Bispo] (2020) de confluência. De acordo com esse intelectual, há uma certa interdependência dos indivíduos com a natureza ao seu redor. Exemplificando: pensemos na árvore e nos frutos que ela dá, estes que servem de alimento para os diversos tipos de vida e que propagam as sementes destes frutos para que novas árvores possam nascer. Em suas palavras, “[...] a vida é começo, meio e começo, ou seja: geração vó começo, geração mãe meio e geração neta começo de novo. Assim como a semente é o começo, a árvore é o meio e a semente o começo novamente...” (SANTOS [NÊGO BISPO], 2020, p. 253). Nossa herança ancestral consiste nos ensinamentos dos nossos ancestrais, na cultura desenvolvida ao perceber que eles são o começo de todas as nossas lutas e, consequentemente, nossos filhos também.

Já o terceiro, recebe o nome de solidariedade, que tem a pretensão de unir os indivíduos da mesma cor, chamados como “irmãos de cor”. Ao se levar em conta essa união, destaco, nesse momento, um movimento de grande relevância que fez e faz com que negros e negras possam unir-se em prol da mesma causa, que é a luta antirracista, com avanços em políticas públicas importantes para nós, ou seja, o movimento social negro, ou melhor, o Movimento Negro. Nele, há lutas pelas causas e pautas da população negra na sociedade e por mais que ele não consiga a união entre todo o povo preto, consegue promover, em nós, reflexões extremamente cruciais para a manutenção de corpos pretos na sociedade. O livro de Nilma Lino Gomes (2017), intitulado “O Movimento Negro Educador”, já nos revela em seu nome, o quão importante esse movimento é para nos emancipar da colonialidade e nos “aquilombar”, isto é, mantermo-nos em unidade e em posição de resistência.

> No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (GOMES, 2017, p. 21).

O Movimento Negro tem como objetivo nos unir, nos mobilizar à luta, não somente pelo “eu individual”, mas pelo “eu coletivo”, que busca além de melhorias para seu povo, pois também busca libertar e unificar nossas mentes e corpos. A conceituação de pan-africanismo, nesse momento, torna-se necessária para compreender o movimento que foi e vem sendo feito na busca de uma unidade africana. Du Bois é

considerado um dos precursores do pan-africanismo que surge no século XX na crença de que todo povo africano tanto da diáspora como do continente compartilha a mesma história, sendo a diáspora africana, a imigração forçada de nossos antepassados para várias partes do mundo.

Diante do exposto, visivelmente percebemos que nesse processo histórico de construção, reconhecimento e valorização do tornar-se negro tanto o pan-africanismo como o Movimento da Negritude possuem um teor de volta às origens, de identidade e ancestralidade.

Por muito tempo, pensei que, para ser negra, bastava somente reconhecer-me como tal, mas agora percebo que, aliado a esta autoidentificação, vem um processo de conhecimento, luta e resistência, que ocorrerá de maneiras distintas para todos nós, pois cada um vem lutando com as armas que possui para viver e sobreviver à colonialidade. Segundo Munanga (2020), um dos processos que está vinculado com essa tomada de posição em busca da identidade é o fator histórico, ou seja, perceber a importância da minha ancestralidade.

> O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações (MUNANGA, 2020, p. 12).

De acordo com o citado autor, reencontrar o fio condutor é um processo de encontro consigo mesmo, com suas raízes, aquelas que nos mantém presos ao chão e firmes na luta e na busca por conhecimento e reconhecimento. Para alguns, esse reencontro passa por um local de dor, mas, também, de reconexão com o fio perdido. Para Munanga (2020), ocorre de forma mais natural, porém também carrega consigo um olhar crítico que não minimiza as dores.

No momento em que escrevo essas linhas, questiono-me novamente sobre minha negritude, afinal, faço parte de um país que foi colonizado e carrego comigo as marcas desta colonização. No decorrer dos meus anos escolares, seja no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, em nenhum momento ao longo dessa trajetória, ouvi falar em África, a não ser quando o conteúdo abordado era sobre a escravidão. Esse processo histórico de tomada de consciência foi retirado de mim, foi negligenciado por muito tempo (ainda é). Foram centenas de anos de apagamento de uma cultura que reflete não somente na minha geração, mas, também, nas gerações anteriores a minha, pois minha mãe e seus pais não tiveram acesso ao conhecimento, o que possibilitou

que uma grande parcela da sociedade vivenciasse – e ainda vivencie – a imposição da alienação do ser negro. Reencontrar o fio requer uma mudança de postura e, principalmente, uma mudança de posicionamento perante os fatos que o racismo proporciona.

Em nossa sociedade brasileira, o conceito de raça permeia por todos os campos; é o elemento fundador das desigualdades sociais e econômicas existentes. A colonialidade do poder não somente propiciou a divisão racial do trabalho, como abordado anteriormente, como também fez com que a sociedade percebesse o capitalismo como o precursor somente das desigualdades sociais e econômicas, deixando de lado a questão racial.

O racismo propicia que a riqueza se concentre nas mãos de pessoas brancas detentoras do capital, existindo uma tensão social entre dominantes e dominados; fora assim antes na colonização e é assim agora na colonialidade. Para pensarmos nesse fato, é necessário apontar que, no Brasil, cerca de 53% dos indivíduos que estão inscritos no Cadastro Único se autodeclaram pretos e pardos e, ao mesmo tempo, o quantitativo de pessoas pobres brancas e pretas é desigual, ou seja, 18,6% entre os brancos, 34,5% entre pretos e 38,4 entre pardos[25].

O capitalismo e seu discurso meritocrático nos traz a ideia de que qualquer indivíduo pode ser o que quiser, mas como professora, se digo ao meu aluno (que estuda no turno da noite porque precisa trabalhar durante o dia e, portanto, sai de casa às 5 horas da manhã), que se ele for “esforçado” o suficiente, poderá passar no Vestibular, por exemplo, e ser quem ele quiser, claro que ele pode, mas o esforço que ele terá que desempenhar será muito maior e o quanto o suficiente é preciso?

A dominação racial tem seu início na colonização e podemos perceber que ela, hoje, possui uma “vestimenta camuflada”, porém está presente em todos os âmbitos sociais, desde o corpo de quem ocupa os cargos de chefia até o corpo quem reside nas favelas. O racismo está em todos os lugares, encontrando-se na estrutura da sociedade, mas também é estruturante. Pode parecer repetitivo, mas alguns assuntos precisam ser repetitivos na tentativa de conseguir alcançar aquele que não quer escutar, porém ouvir, ressaltando que há uma diferença entre os processos, isto é, muitos podem ouvir algo ou algum assunto, no entanto, quando escutamos, compreendemos sobre o que foi dito e refletimos sobre.

[25] Mostra divulgada, em 2021, pelo IBGE que leva em consideração a linha de pobreza monetária proposta pelo Banco Mundial.

Difícil encontrar um negro que não sofreu, “na pele”, a discriminação por conta da sua cor. São tantas as formas de desumanizar o negro, de colocá-lo em posição de inferioridade. Infelizmente, quando encontramos um negro que ainda não passou pelo racismo, em alguns casos, ele não consegue perceber o quão severo o racismo é nas vidas de negros e negras e na dinâmica da sociedade brasileira como um todo, pois é ele que alicerça nossa estrutura.

A dominação está em todos os lugares, mas o principal lugar que ela está, e não deveria, é na educação, na escola. Infelizmente, até os dias de hoje, temos um Sistema de Ensino, ofertado pelo Estado, que não acompanha a ruptura entre o modelo etnocêntrico e europeu de ensino e que ainda reproduz a ideologia dominante. Para Darcy Ribeiro ([*S. d.*] *apud* SOUZA, 2023, [não paginado]), essa crise é intencional, ou seja, promover a exclusão, o fracasso, não é um problema, pois, para ele, há intencionalidade: “[...] a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.

2.5.1 A luta pelo direito de ser negro com direitos

> Onde há poder, há resistência.
> *Foucault.*[26]

Enquanto mulher negra, que vivemos em uma sociedade em que os direitos das mulheres negras não são tratados de forma igualitária, torna-se necessário compreender como a cidadania está diretamente relacionada com os direitos que temos nela, não somente para as mulheres negras, mas para todos, negros e negras. Não há a possibilidade de se pensar em direitos sem a relação direta com a política e os movimentos sociais. De fato, o primeiro não tem relação direta com o segundo, mas caminham lado a lado na busca por direitos.

Vivemos em uma sociedade que parte do pressuposto que somos todos iguais, possuindo direitos sociais, políticos e civis. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, todo cidadão possui direitos considerados essenciais para a vida. O documento, que foi adotado e proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 (Resolução nº 217 A [III]), conta com trinta artigos que abordam esses direitos. De fato, na realidade em que vivemos na sociedade, alguns desses artigos são negligenciados pelo poder público, havendo a necessidade que

[26] FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad.: M.ª Thereza C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

movimentos sociais, que lutam pela melhor redistribuição das riquezas e pelo reconhecimento de grupos discriminados, questionem e travem batalhas para alcançar mais equidade.

Se hoje a população negra possui determinados direitos, é fundamental relacioná-los à luta do Movimento Negro, pois foi – e é – por meio dele que a batalha em busca de uma sociedade mais justa ocorre; a luta por equidade é constante. A batalha sempre foi árdua na conquista pelos direitos que temos em sociedade, ou seja, lutar por cidadania através dos direitos civis, sociais e políticos possui uma longa trajetória na sociedade brasileira de ação coletiva.

Todos os direitos que hoje temos, foram fruto de longas batalhas travadas pelo movimento de homens e mulheres, negros e negras, para que as gerações futuras pudessem desfrutar daquilo que lhes foi negado, pois tudo o que temos de avanço vem dessas lutas. Esta pesquisa idealiza a educação como um dos agentes condutores na busca por uma sociedade antirracista, como evidencia a autora Cláudia Regina de Paula (2009, p. 107): “Sua militância movida pelo anseio de constituir uma consciência negra entendeu ser a educação e, mais designadamente, o currículo, um campo de luta por reconhecimento e promoção da igualdade racial”.

Abdias do Nascimento (1914-2011) foi um membro ativo do Movimento Pan-Africanista Internacional. Após retornar do exílio, em 1981, foi eleito deputado federal, dois anos depois (1983), e apresentou o Projeto de Lei nº 1.332, que abordava a educação antirracista. Naquele momento, já tínhamos um esboço do que, décadas depois, veio a se tornar a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), no Brasil.

A importância dessa lei, na sociedade brasileira, é de extrema relevância, pois ela torna obrigatório o ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana nas escolas de Educação Básica, uma conquista que demonstra como o currículo é palco de conflitos sociais. É fundamental compreender que, para essa lei ser aprovada, foi necessária uma disputa legítima do Movimento Negro. Podemos evidenciar essas questões no relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), publicado em 2004:

> O que é novo, hoje, é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos – desde os povos indígenas da América Latina às minorias religiosas na Ásia do Sul e às minorias étnicas nos Bálcãs e em África, até os imigrantes na Europa Ocidental – as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e

> marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social (PNUD, 2004, p. 1).

Em contrapartida, pode-se evidenciar, através da autora Paula (2009, p. 118), em seu artigo intitulado “O Protagonismo Negro”, que:

> O Advento da lei n. 10.639 é uma resposta às reivindicações do movimento negro vindas a público há mais de meio século. Entretanto, assim como sabemos que há leis que não vingam, são letras mortas, esvaziadas de sentido prático, as legislações que incluíram a questão racial nos municípios brasileiros também não deram conta de praticar uma educação antirracista.

É fundamental pensar como a luta é diária, constante e incessante, isto é, como é fundamental afirmarmo-nos, enquanto negros, para que nossos direitos não sejam negligenciados ou assumidos por indivíduos brancos que já possuem seus privilégios e não percebem os nossos direitos como tais, mas, sim, como benefícios ou, até mesmo, privilégios por sermos negros.

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) é um avanço para que as relações étnico-raciais sejam trabalhadas nas escolas. Vale ressaltar que, em 10 de março de 2008, houve alteração, incluindo a cultura indígena, pela Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), passando a ser obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, valorizando assim, não somente a história e cultura negras, mas também a indígena.

3. Discutindo racismo no currículo escolar/saberes escolares

3.1 Teorias Curriculares

A formação curricular busca pensar onde estamos, para onde iremos, como chegaremos e, principalmente, quais as transformações que ocorreram nesse processo, ressaltando que as mudanças podem ser positivas ou negativas.

A importância, nesse momento, de refletir sobre o currículo escolar possibilita-nos compreender a organização da grade escolar e do tempo escolar, ou seja, perceber que o currículo é um lugar de disputa que impõe escolhas e, nele, há uma relação explícita de força e poder que impõe o tipo de sociedade que se pretende ter por meio da distribuição das disciplinas e o tempo destinado a cada uma. De fato, o currículo é um dos fatores fundamentais para a formação do indivíduo e auxilia-nos perceber como este indivíduo apreende o conhecimento adquirido e constitui seu processo de formação contínua na sociedade.

> [...] em que medida os currículos escolares expressam uma visão restrita de conhecimento, ignorando e até mesmo desprezando outros conhecimentos, valores, interpretações da realidade, de mundo, de sociedade e de ser humano acumulados pelos coletivos diversos? (GOMES, 2007, p. 36).

Analisar as teorias curriculares tem como objetivo pensar na ação pedagógica que ocorre nas escolas e, consequentemente, nas salas de aula por meio da prática exercida pelos profissionais envolvidos no processo educacional. Cada tipo de currículo vai dar conta de uma sociedade destacada como desejada, ou seja, por meio dos currículos, encontramos visões de mundo e sociedade totalmente diferentes.

Ao refletirmos sobre currículo em educação, encontramos três teorias curriculares que vão tentar dar conta de visões sociais, culturais e econômicas totalmente distintas. A pedagogia destaca três teorias curriculares existentes, que são elas: a teoria tradicional, teoria crítica e a teoria pós-crítica; cada uma possui uma abordagem e busca a formação de um tipo de sociedade. Essas teorias possuem suas manifestações e abordagens; sendo assim, dentre as manifestações, encontraremos o currículo formal ou oficial, o currículo real e o currículo oculto e suas abordagens podem ser multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar. Abordarei as teorias, de forma

concisa, mas sobretudo explicativa, para a compreensão e comparação do indivíduo que ela promove e a sociedade que deseja.

Na *teoria tradicional*, encontra-se uma forma de pensar sobre educação que não nos cabe mais hoje; uma teoria fundamentada na reprodução das desigualdades existentes e que valoriza o conteúdo fornecido, sendo assim chamada de conteudista. Nela, o professor está no centro do processo de ensino e aprendizagem. Embora este modelo de educação esteja fadado ao término, ainda encontramos, na sociedade dos dias atuais, escolas que se utilizam dessa teoria. Encontramos, nela, a forte influência do modelo de ensino presente na *Ratio Studiorum* dos jesuítas, na Escola Nova e no Tecnicismo, modelos de ensino que não abriam espaço para a crítica sobre o que ensinar, pois o aluno é que deveria se adaptar ao modelo.

O currículo na teoria tradicional possuía uma relação aluno e professor pautada consecutivamente entre capaz e incapaz; não se preocupava com a realidade vivenciada pelo aluno; seu ensino era estritamente técnico, diferentemente das teorias crítica e pós-crítica, em que perceberemos essa preocupação. Segundo Saviani (1991), ainda hoje podemos perceber que o ensino tradicional se encontra presente nas escolas ao abordarmos, principalmente, as classes populares nas quais a formação e a condução das aulas nos levam a uma didática voltada para o modelo tradicional.

> Esta forma de ensino pode ser caracterizada pelo método “maiêutico”, cujo aspecto básico é o professor dirigir a classe a um resultado desejado, através de uma série de perguntas que representam, por sua vez, passos para se chegar ao objetivo proposto (MIZUKAMI, 1986 *apud* LEÃO, 1999, p. 194).

É notório que a autora, ao abordar a maiêutica socrática, entre aspas, pretende fazer uma alusão ao método, pois, de fato, a teoria tradicional não está preocupada em conduzir o aluno a produzir o próprio conhecimento através de um processo de perguntas e respostas, mas, sim, que ele tenha as respostas para as questões dadas sem análise e questionamento das respostas.

Na *teoria crítica*, encontramos a importância do que ensinar, mas para além disso, ela pensa como o currículo pode produzir influências na vida dos educandos e reproduzir desigualdades. Nessa teoria, não há neutralidade entre as partes, pois reflete sobre o que provoca socialmente na vida dos indivíduos, como o currículo opera nas relações de poder existentes na sociedade. Essa teoria tem fortes influências marxistas e granscinianas, não considerando que a escola liberta o sujeito, mas, sim, o insere no sistema de produção capitalista. A função da escola, nesta teoria, é auxiliar o indivíduo

a ver e perceber o mundo ao qual está inserido e operar nas mudanças estruturais. Gramsci (1999) reestruturou a teoria de Karl Marx (1848) para que ela se tornasse mais realista às condições do capitalismo atual. Para ele, a luta não era física, como assim propunha Marx com a ditadura do proletariado[27], mas, sim intelectual; e é, nesse momento, que a escola é percebida como um mecanismo de mudança, pois será ela a responsável por formar os intelectuais.

> [...] As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2010 *apud* SOARES; COSTA, 2021, p. 6).

A partir do momento que temos uma teoria que percebe a necessidade de olhar o mundo e questioná-lo e desafiar as condições e práticas já estabelecidas, podemos perceber que temos um avanço significativo no processo educacional, na forma de se pensar educação nas sociedades. Nesse momento, um outro olhar surge e, com ele, encontramos a oportunidade de ter movimentos que nos representam, lutando por espaço.

De fato, a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado, pois ela não somente passa o conhecimento técnico, mas passa também a ideologia dominante do sistema capitalista, como assim abordou Althusser (1985), além de ser um local de reprodução. Como citado por Bourdieu e Passeron (2013), ela reproduz a cultura dominante em seu ambiente.

> Os conceitos de sociedade civil e de hegemonia permitem pensar no problema da educação a partir de um novo enfoque: permitem elaborar um conceito emancipatório de educação, em que uma pedagogia do oprimido pode assumir força política, ao lado da conceituação da educação como instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalista (GRAMSCI, 1999, p. 31).

A teoria crítica pretende trazer à tona as lutas e fazer com que elas tomem forma, corpo e força dentro da sociedade, na busca por emancipar mentes e propiciar uma educação que vise não somente o questionamento das coisas como elas se encontram, mas também a mudança de estruturas.

---

[27] Termo criado por Joseph Weydemeyer e utilizado por vários autores, como Karl Marx, para expressar o controle do poder político pelo proletariado, mesmo se fosse preciso usar força e opressão.

Já a *teoria pós-crítica* valoriza todos os tipos de cultura como elemento de discursos narrativos de representações. Encontramos nela o multiculturalismo, este que carrega consigo a concepção do relativismo cultural e destaca que todas as culturas existentes são importantes e estão interligadas, não existindo uma escala hierárquica entre elas, ou seja, não há uma cultura dominante. O pluralismo cultural é fundamental para que os indivíduos possam interagir em sociedade. Nela, encontraremos análises das questões de raça, gênero, pós-colonialismo e, tantas outras, que abordam o respeito à diversidade, sendo fundamental para identificar a importância das Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) e abrindo para que a história oficial não seja aquela contada somente pelos opressores.

De acordo com Silva e Brandim (2008), o multiculturalismo surge no final do século XIX, nos Estados Unidos, com professores afro-americanos revoltados com o processo de preconceito e discriminação do qual os negros sofriam. Sendo assim, o multiculturalismo visa respeitar a pluralidade de identidades culturais e a escola é o ambiente que trabalhará essa questão no processo de formação dos seres.

> O termo multiculturalismo é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais (HALL, 2006, p. 50).

Stuart Hall (1932-2014) foi um sociólogo jamaicano que se radicou na Inglaterra, e, como homem negro imigrante, compreendeu os processos de construção, rejeição e reprodução da identidade, não somente como estudioso, mas, também, como indivíduo que vivenciou os processos políticos e culturais que atravessaram sua história e formação de identidade. Tornou-se um dos maiores representantes do multiculturalismo, abordando-o como uma política educacional criada para gerenciar conflitos e integrar grupos na sociedade para que vivessem bem. O multiculturalismo muda a forma como a educação passa a ser pensada, ou seja, com base na diversidade cultural, propiciando aos alunos uma visão heterogênea.

Encontramos nas escolas três tipos de manifestações de currículo. O primeiro, é o *formal* ou *oficial* e trabalha com os conteúdos estabelecidos ou prescritos pelas Instituições e Sistemas de Ensino por meio de suas normas e legislações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo Mínimo das Redes de Ensino. Neles, não há espaço para mudança. O segundo, é o currículo *real*, que é decorrente do planejamento que o professor realiza, levando em consideração a realidade do aluno

como, por exemplo, o bairro onde reside. O terceiro, e não menos importante, é o currículo *oculto*, que se faz presente no cotidiano escolar, dentro de uma sala de aula, por meio das experiências e vivências trazidas pelos alunos e professores que compõem os conteúdos a serem trabalhados em sala.

Podemos considerar como currículo oculto tudo aquilo que encontramos no ambiente escolar, mas que não é falado, pois vivenciamos experiências enquanto seres humanos inseridos em sociedade, no entanto, estão invisibilizadas nos currículos escolares, não se apresentando no currículo prescrito. No currículo oculto, é possível perceber outras necessidades e demandas dos alunos, mas que, no cotidiano, são ignoradas na tentativa de dar conta dos conteúdos que se encontram no currículo formal e real.

O racismo é um assunto que perpassa todos os ambientes da nossa sociedade e, em sala de aula, os professores podem – e devem – trabalhar este fato de várias formas, mas na tentativa de dar conta do mínimo, esquecem-se de olhar o aluno e perceber suas reais necessidades enquanto indivíduo. A escola é um espaço multicultural e há necessidade de que os profissionais envolvidos nesse processo possuam o cuidado de treinar seu olhar e ouvidos para entender o que se passa, já que seus ensinamentos são constituídos de atitudes verbais e não verbais. É possível identificar o debate racial a partir da teoria crítica por ela abordar as lutas das minorias e questionar estruturas coloniais existentes; e na teoria pós-crítica, por esta expor o multiculturalismo e valorizar o discurso de todos.

Uma escola que silencia a voz de seus alunos, por exemplo, em atitudes racistas, que as considera um ato de “brincadeira” e não de violência, está ocultando como ela realmente pensa sobre o assunto; na verdade, neste caso, está explícito. A escola constrói valores e silenciar vozes e não dar a elas a atenção necessária, é não ouvir a comunidade e suas demandas. A mensagem oculta que a escola transmite, fala sobre nossas ações e, quando nos calamos perante determinadas atitudes, tornamo-nos condizentes com as mesmas. O currículo oculto é aprendido nas relações, nos valores, nos olhares, como cita Araujo (2018, p. 33):

> Essas aprendizagens são distintas conforme a classe social das crianças e adolescentes. Assim, os filhos da classe operária aprendem as atitudes próprias o seu papel de subordinação enquanto os filhos da classe burguesa aprendem os traços sociais do seu papel de dominação. Portanto, podemos verificar a presença do currículo oculto tanto nas escolas públicas como privadas, pois para cada público há aprendizagens necessárias ao seu papel no futuro da sociedade.

A dualidade entre dominantes e dominado é um marcador presente na sociedade capitalista e pensar em educação, permite-nos identificar que a escola, embora tenha sua função de transgredir a sociedade, por vezes, ela somente reproduz a mesma. Quando entro em sala de aula e, ao longo do tempo, percebo falas dos alunos que, por algum momento, remetem a atitudes preconceituosas e discriminatórias, refaço o caminho, paro e entramos em análise de quão aquilo pode ser problemático.

De fato, no cotidiano escolar, um profissional que não tenha o olhar apurado para tais acontecimentos ou que não possua um letramento racial crítico, isso passará despercebido (não deveria), em muitos casos, como relatado por colegas na sala dos professores. Ele até percebe, mas não sabe como abordar ou não quer parar sua aula para entrar em tais questões; infelizmente quando estas atitudes são tomadas, acabam por permitir e estimular práticas racistas, pois quando a escola não discute tais questões, acaba fortalecendo mais o racismo em sociedade.

> [...] apesar da determinação social ser a mesma, encontramos hoje escolas e educadores com formas de trabalho e posturas bastante diferentes; isto reflete o grau de autonomia relativa que o sujeito tem em relação à sociedade e reforça a possibilidade de mudança. A prática tem demonstrado que com as mesmas condições “macro”, tem havido mudanças muito positivas no “micro”, à medida que seus agentes assumem um compromisso como a transformação do cotidiano do trabalho escolar. Algumas mudanças dependem de instâncias superiores ao professor ou à escola; nestes casos, a luta é mais longa e exigente. Mas muitas estão ao alcance do professor e da escola; estas mudanças devem ser feitas, se queremos construir algo novo. Sempre existem espaços para avançar; onde não há espaço, há formas de resistência (VASCONCELLOS, 1995, p. 82).

Como professora, questiono-me, por várias vezes, se o caminho traçado está correto; reflito sobre minhas falas, atitudes, gestos e olhares; faço uma autoavaliação constantemente. Tenho consciência que o caminho a ser percorrido não é fácil, nunca foi, mas sigo confiando que a escola, a educação, é o único caminho possível de desestabilizar estruturas.

3.1.1 Currículo como elemento fundador de hierarquias

> O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.
> *Tomaz Tadeu da Silva.*[28]

Encontramos, no currículo, uma disputa que consiste em contracolonizar saberes que existem na instituição escolar; saberes estes que são regulamentados por uma colonização, principalmente europeia, que designa os principais conhecimentos e conteúdos que devem ser ensinados nessa instituição. A escola é o palco de inúmeras apresentações e representações da sociedade; nela, adquirimos elementos para a formação de identidades e subjetividades, somos capazes de produzir e reproduzir saberes que, para algumas sociedades, são enaltecidos ou não.

De fato, encontramos no currículo uma tensão; ele expressa não somente uma hierarquia entre as disciplinas, ou seja, na formação da grade curricular escolar, percebe-se que algumas delas são mais valorizadas culturalmente que outras como, por exemplo, língua portuguesa e matemática que, por muito tempo, foram as disciplinas com maior carga horária. Embora hoje possuam um tempo a menos que aquelas das trilhas dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (NEM), ainda possuem maior quantidade de questões nos provões aplicados pela escola onde trabalho. As avaliações externas são referentes a essas duas disciplinas e também podemos identificar que, em provas de concursos, elas são as mais valorizadas. Já as outras, são elencadas como menos importantes, havendo assim uma escala das mais para as menos importantes (consegue-se perceber este fato por conta do quantitativo de tempos destinados a cada disciplina). No caso da Sociologia, por exemplo, que é a disciplina que leciono, entrou e saiu do currículo, por muitas vezes, e agora com o NEM, que entrou em vigor completamente em 2024, no estado do Rio de Janeiro (começou em 2022 somente no primeiro ano do Ensino Médio; em 2023, primeiro e segundo ano; e 2024, todos os anos de escolaridade), a encontramos somente no terceiro ano desta modalidade escolar.

Pensar na hierarquia dos saberes nos permite analisar o que é considerado importante para aqueles que governam, isto é, que se saiba ler, escrever e efetuar as operações matemáticas. Pois refletindo de forma contracolonial, o intuito da educação

---

[28] SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

que ainda é colonial, é que nossos estudantes, sejam eles jovens ou adultos, sejam preparados para o mercado de trabalho e não tenham o preparo necessário para ocupar os espaços onde seus corpos não são desejados, ou seja, as universidades, cargos de chefia, concursos públicos e outros.

Esse processo ocorre pelas relações de poder, controle e regulação da sociedade, em que o indivíduo é utilizado como uma “peça” no “tabuleiro” para a manutenção das desigualdades.

No Quadro 1, a seguir, listei as disciplinas que formam a grade curricular do terceiro ano do Ensino Médio nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Disciplinas	**Carga Horária**
Sociologia	2
Matemática	3
Corpo e Mente Saudáveis	4
O direito à saúde	4
Projeto de vida	2
Língua Inglesa	2
Língua Portuguesa/Literatura	3
Tempo, Espaço e Movimento	4
Educação Física	2
Eletiva 1	1
Eletiva 2	1
Eletiva 3	2

Figura 6 - Quadro das disciplinas do 3º ano do Ensino Médio Regular

Fonte: A Autora (2024).

Observar a grade curricular acima nos permite analisar estruturas enraizadas na sociedade que buscam e fazem com que estruturas sociais não sejam modificadas. Um aluno do terceiro ano do Ensino Médio, que está em ano de finalização, possui esses componentes curriculares para lhe auxiliar nas provas de Vestibular. O que pretendo explicitar aqui, é que grande parte dos alunos de escolas públicas (estaduais) não possui o necessário para a disputa e, mais uma vez, precisamos correr, lutar para chegar em lugares e locais que não somos desejados.

Segundo Santomé (2008, p. 166):

> O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que tem sempre um significado cultural e político.

Matam-nos nas ruas, negam-nos o direito a uma educação que propicie o “acender das luzes” e, mais uma vez, pretendem colocar-nos no subemprego, em lugar de servidão. A busca por uma educação contracolonial não é somente exigir que nossa história e cultura sejam ensinados; uma educação contracolonial e antirracista deve buscar mexer as estruturas, desestabilizar o consolidado.

Precisamos, de fato, dessas mudanças para ontem, mas, hoje, o que temos é mais uma luta, um dia de cada vez e, dessa forma, vamos seguindo e obtendo conquistas. Ser uma professora que declara a guerra, como assim aborda Ailton Krenak (2020, [não paginado]) quando diz “estamos em guerra”, é perceber que possuo um lugar no mundo e este lugar veio às custas de muita luta. Calar-me, seguir como se nada acontecesse, é não me posicionar, não ocupar o meu espaço e um lugar de fala que é meu.

3.1.2 Epistemicídio e saberes outros

O conceito de epistemicídio é utilizado para designar a tentativa de destruição e apagamento de conhecimentos e culturas de povos considerados hierarquicamente inferiores. Pensar nesta inferioridade é identificar que povos, principalmente os europeus, consideravam sua produção de conhecimento e cultura como sendo superiores. Para Miguel Arroyo (2013, p. 17), nem todo conhecimento tem lugar.

> Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum.

Relaciono essas grades também ao acesso de jovens negros e periféricos às universidades, retomando a questão abordada anteriormente sobre o currículo do terceiro ano do Ensino Médio, em que a grade tem a função de não permitir o acesso.

A grade curricular, por muito tempo, gerou a desvalorização de grupos e saberes, sendo sequer colocado nos livros e currículos escolares toda uma história existente. Se observamos os livros, identificaremos que a história do Brasil, por exemplo, só tem seu início a partir da chegada de Pedro Álvares Cabral, ou seja, foi

ensinado nas escolas que o país havia sido descoberto pelos portugueses, sendo, de fato, uma concepção eurocentrada que foi reproduzida por muito tempo nas escolas.

Como professora de Ensino Médio regular e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), percebo que muitos alunos do EJA chegam à escola ainda com esse conhecimento colonizador pelo fato de muitos terem parado de estudar há muitos anos, quando o conhecimento reproduzido sobre essa questão ainda era o do colonizador. Atualmente, o conteúdo é trabalhado de maneira diferente, ressaltando a presença e importância dos povos indígenas (BRASIL, 2008).

O racismo, de fato, se apresenta na sociedade em várias versões, sejam elas econômica, cultural, social e religiosa, isto é, pensar no epistemicídio nos leva à análise de outro termo importante para esta discussão, que é o de racismo epistêmico, apresentado pelos teóricos nacionais, como Abdias Nascimento, com o termo genocídio cultural, e Sueli Carneiro (2005, p. 97), com a utilização do conceito de epistemicídio.

> [...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugado, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao processo à educação sobretudo de qualidade; pela produção da inferioridade 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 auto-estima 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.

O racismo epistêmico nos anula enquanto seres produtores de conhecimento, nos poda em todos os sentidos, principalmente, quando abordamos a produção de conhecimento acadêmico; julga o conhecimento necessário produzido por povos colonizadores e coloca-nos em um lugar de inferioridade, de despreparo para exercer e executar a ciência e a história.

O epistemicídio possibilita perceber a grade curricular da escola, metaforicamente, como uma "prisão", pois está "presa" a conteúdos e autores prioritariamente brancos, em que os conteúdos transmitidos aos alunos são fatos e assuntos que, na prática e realidade do dia a dia, não serão utilizados e não fazem parte da história como brasileiros (em específico), ou seja, não fazem parte da sua realidade enquanto cidadãos de um país da América Latina; pois, até isso nos foi tirado: não somos americanos e, sim, latinos (não sei também se gostaria de ser reconhecida

assim, mas é um ponto). De acordo com Dussel (1993), a América Latina fica fora da história mundial e o mesmo acontece com a África. Para o autor, não houve o reconhecimento de outros povos e, sim, o encobrimento.

Quando olhamos os conteúdos apresentados pelas disciplinas, podemos observar que, de fato, em muitos momentos, não encontramos uma abordagem étnico-racial que privilegie a análise reflexiva sobre a formação da sociedade brasileira, mas, sim, aborda a história de outros países, principalmente aqueles que foram os colonizadores e, ainda hoje, são os dominantes.

Negar o conhecimento, a episteme, a epistemologia e a teoria que um povo ou etnia pode produzir, é negar a existência do outro. É como se, para nós, fosse destinada a *doxa*, o senso comum, ou seja, simplesmente uma opinião que não possui valor científico, ao contrário da episteme, o conhecimento científico, este que é o conhecimento verdadeiro, o conhecimento valorizado.

O currículo, como mencionado anteriormente, é palco de disputa e poder e a tentativa de negação do outro, fere os Direitos Humanos e nos impulsiona à luta por democratização de acesso e democratização do currículo, em que movimentos sociais buscam por reconhecimento, perante à sociedade, da valorização de sua cultura e do conhecimento produzido. Temos o surgimento das leis, que visam propiciar o conhecimento de culturas apagadas, como as culturas negra e indígena, de contar a história não contada e identificar outras formas de fazer o conhecimento, diferentes daquelas apresentadas pelo mundo acadêmico eurocêntrico, mas é preciso avançar.

Para isso, usarei o meu “tear” para “tecer” uma sociedade contracolonial, em que a luta é constante para não deixar a branquitude apagar os saberes de nossos antepassados. Pensar no GRIÔ[29] nos possibilita refletir sobre hábitos e práticas que estão sendo apagados com o tempo, mas que deveriam estar cada vez mais presentes na nossa sociedade. Os Griôs (*griotes*) são os nossos mais velhos, nossas “bibliotecas vivas”, que vêm passando nossa cultura, de forma oral, para as gerações futuras.

> Os Griôs brasileiros são os responsáveis pelos nossos saberes ancestrais e afrocivilizatórios preservados ao longo dos séculos. No dia a dia, os Griôs vivem numa ordem social, cuja estrutura social do país reserva o lugar da desigualdade e injustiças sociais. Entretanto, são seus conhecimentos e organização cultural que garantem o funcionamento da vida nas comunidades nas quais estão inseridos (FERREIRA, 2022, p. 41).

[29] Projeto de Lei nº 1.786, de 06/07/2011. “Institui a Política Nacional Griô, para proteção e fomento à transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral”. Encontra-se em Apreciação na Câmara dos Deputados.

Hoje vivemos também o epistemicídio do Griô, ou seja, minha avó materna era parteira e rezadeira; minha mãe, por um tempo, também foi rezadeira, mas parou de praticar a reza por questões referentes ao racismo, este que demonizava o que ela fazia. Consequentemente, minha irmã mais velha e eu crescemos sem ter acesso ao conhecimento que deveria ser transmitido e, infelizmente, ele foi morrendo no nosso núcleo familiar (não somente no meu, mas em vários outros também), ou seja, são saberes sepultados.

> Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade (ARROYO, 2013, p. 14).

Para o que nos foi negado em termos de conhecimento e cultura, tentamos, por meio de muitos “pés nas portas”, salvar, ressignificar, construir e legitimar saberes. Muitos *griotes* resistem e buscam transmitir o conhecimento, deixar seu legado às gerações mais jovens.

Atualmente, quando abordamos determinados assuntos/conteúdos em sala de aula, deparamo-nos com a dificuldade de aceitação e compreensão que o conhecimento ali produzido também é cultura e faz parte de um povo e da formação do nosso povo brasileiro. Encontramos no meio do caminho, empecilhos que têm a intenção de nos mobilizar e impedir que, determinados assuntos, sejam tratados com a naturalidade necessária, afinal, tudo aquilo que é diferente do imposto, incomoda e, como vivemos em uma sociedade em que a cultura hegemônica branca dominante nos vendou por tanto tempo, que retirar a venda dos olhos e os tampões dos ouvidos, nesse momento, é algo trabalhoso que requer persistência.

Uma outra forma de analisarmos essa questão, é pensar sobre o quantitativo de alunos que sofrem influências neopentecostais e auxiliam para que a educação e o currículo, previsto em lei, no caso, as Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), não seja praticado. Vivemos tempos de reinvindicação.

4. Discutindo racismo na escola

4.1 A questão racial na escola brasileira: o racismo como realidade cotidiana da escola

De fato, não sei mencionar quando me tornei negra, mas o racismo sempre fez parte da minha vida em sociedade. Pode parecer exagero, mas lembro, até hoje, da primeira vez que sofri com ele. Eu tinha 10 anos de idade e ocorreu na escola, por parte de um professor que lecionava história (ainda lembro seu nome; não por ser um professor querido, mas porque fez a minha primeira "ferida"). Era um dia em que a turma estava muito agitada. O motivo, no momento, não me lembro, só lembro que se dirigiu até mim e disse: "Pare de pular igual uma macaca favelada!".

No momento, eu me contive; parei e fiquei constrangida, mas ainda não sabia o que era o racismo nem fui preparada para ter reação. Apesar de não saber identificar o nome daquelas palavras como injúria[30], elas conseguiram me entristecer. Naquele momento, entendi o "favelada" perfeitamente, afinal, a maioria dos alunos daquele colégio municipal eram moradores dos morros do Complexo do Alemão.

Depois desse momento, o próximo evento de racismo marcante que lembro, não ocorreu na escola, mas estava voltando dela, vestida de uniforme de Normalista (já era adolescente e estava no Ensino Médio). Lembro de acontecer dentro do transporte público, com um grupo de colegas; o ônibus estava cheio, mas o trajeto era curto e, como adolescentes, estávamos rindo e brincando entre nós até o momento em que uma senhora se incomodou com as brincadeiras e disse: "Como serão professoras assim? Parecem macacas pulando por banana!"

Ao longo da minha vida, passei por outras situações de racismo e a última, mais marcante, ocorreu no trabalho. Assim que comecei a trabalhar (ainda não dava aulas e estava cursando a graduação) em uma loja de shopping na zona sul do Rio de Janeiro. Minha ocupação era operadora de caixa em uma loja de acessórios e a gerente sempre fazia questão de dizer que eu fedia igual macaco e que meu cabelo era sujo. Por muitas vezes, ia ao banheiro do shopping para chorar e, em uma dessas vezes, já muito triste

[30] Lei nº 7.716/89 e Lei nº 14.532/23.

e irritada com a situação, liguei para minha mãe do orelhão[31] (o ano era 2005) e relatei o ocorrido na esperança de ela dizer para eu largar tudo e ir embora. Mas a realidade era outra: minha mãe me disse para aguentar porque a vida era daquele jeito mesmo e que, por muitas vezes, ela teve que passar por coisas piores para continuar no trabalho.

O que posso relatar é que essa situação no local de trabalho só passou quando entrou outra funcionária negra na loja. Ela era retinta e usava sua “coroa” (cabelo) natural: um lindo *black power* e a gerente me esqueceu, pois, naquele momento, era a nova funcionária que sofria. Diferentemente de mim, “R” não se calava e, assim, ela conseguiu com que a gerente (que também lembro o nome) fosse mandada embora. A pesar de, naquela época, já estar cursando a graduação em Ciências Sociais, porém ainda não tinha tido contato com a literatura negra, muito menos, com o debate acadêmico sobre o tema do combate ao racismo.

Nesse momento, escrevendo minhas vivências, analiso o quão importante seria ter tido uma educação antirracista, voltada para as relações étnico-raciais, e como o letramento racial teria auxiliado minha mãe, posteriormente a mim, e tantos outros que passaram ou que iriam passar por situações como essas.

Em minhas práticas docentes, busco refletir como minhas falas e atitudes podem impactar na vida dos meus alunos, sejam elas de forma positiva ou negativa. Ser professora me possibilita ouvir, ver e estar em lugares que me propiciam agir, ou seja, ter a reação que anteriormente me faltou. Se um aluno ou, até mesmo, um colega de trabalho é racista, hoje, eu não deixo passar.

A escola foi o primeiro lugar onde o racismo aconteceu em minha vida. Infelizmente, na vida de muitas outras crianças e jovens, não é diferente, mesmo que já tenhamos caminhado bastante nas discussões sobre o assunto, é fato que ainda encontramos na escola a perpetuação do racismo.

O letramento racial nos proporciona conhecer o que é nosso e transmitir o conhecimento necessário para gerar a mudança, mas ela só se torna possível a partir do momento em que reconhecemos a existência do racismo e identificamos como ele opera na sociedade. Para que esse processo de letramento ocorra, é necessário que tenhamos instrumentos para combater as ameaças. Para isso, compreender as relações e os privilégios da branquitude nos possibilita enxergar as representações racializadas que possuímos socialmente.

[31] Telefone público da época.

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) nos auxilia enquanto professores a legitimar, nas salas de aulas, conteúdos[32] referentes à cultura e à história negra, possibilitando-nos tratar, em sala, o racismo que, para muitos, é como uma "ferida aberta" e, para outros, ignorada. De fato, quanto mais cedo as relações étnico-raciais forem trabalhadas no contexto escolar, mais cedo, crianças e jovens, terão acesso aos conteúdos que dialogam com a sua individualidade enquanto ser negro em uma sociedade racista, munindo-se de "armas" para reagir e lutar contra o racismo.

A escola reproduz o ambiente vivido em sociedade. Como sociedade racista, enfrentamos essas situações em todos os âmbitos, mas por ser a escola a instituição social que deve promover a equidade e representa a educação como mecanismo de mudança e transformação social, infelizmente, ainda hoje, ela reproduz as desigualdades raciais, sociais e econômicas.

A desconstrução de uma herança racista e discriminatória tem sido um caminho longo ao pensarmos, por exemplo, no livro didático que, por muito tempo, tratou as questões raciais de uma forma estereotipada, em que o lugar do negro sempre era de inferioridade e subalternidade. Quando encontrávamos nos livros a temática racial negra, o assunto tratado era a escravidão, violência e pobreza e víamos a figura do negro sempre relacionada a estas temáticas. Nesse sentido, a luta do Movimento Negro nos proporcionou ter o outro lado da versão contada, buscando dar dignidade e protagonismo ao papel desempenhado pelo negro na sociedade brasileira. O caminho a ser percorrido é longo, mas hoje encontramos várias imagens de pessoas negras bem-sucedidas nos livros didáticos e a figura do negro na capa, representando uma população majoritariamente negra, fazendo com que o negro, ali, se reconheça.

Para nós, negros e negras, esses avanços são extremamente significativos, pois para uma criança, por exemplo, que consegue se enxergar no material didático utilizado, não construirá uma relação de inferioridade consigo, perante os demais membros da sociedade e fortalecerá sua autoestima.

[32] "§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (BRASIL, 2003, [não paginado]).

4.2 Por uma educação em busca da descolonização

Pergunto-me, várias vezes, como uma população que se autodeclara 55,51% negra (IBGE, 2022), ainda consegue tratar o racismo como algo tão banal, em sua maioria. Quando me refiro a esse fato, neste momento, discorro, por essas linhas, a minha experiência como professora de Ensino Médio, em que meus alunos negros praticam o racismo recreativo com frequência.

O termo “Racismo Recreativo”, nome do livro do autor Adilson Moreira (2019), no qual ele apresenta um outro olhar para o racismo, um olhar minucioso para algo que é praticado por meio de uma “brincadeira” ou piada com ou sobre negros. De fato, muitos o praticam sem saber o real significado, reproduzem falas racistas sem a devida reflexão sobre o assunto, cometem injúria racial[33] sem saber; acham engraçado chamar um amigo de “seu macaco”, “seu preto sujo”, “neguinha do cabelo duro” e tantos outros. Aquele que recebe a ofensa, muitas vezes, acha normal por ser uma “brincadeira” feita por um colega ou amigo.

Moreira (2019) nos traz essa temática com bastante didática quando aborda o racismo recreativo. O autor retrata que tanto o racismo quanto o humor são produções culturais e que “é muito importante observar que os estereótipos descritivos e prescritivos expressos em piadas racistas são produto de percepções que naturalizaram a condição inferior do negro na nossa sociedade” (*Ibid.*, p. 64).

Tendo em vista essa condição, percebo em meus alunos, que são negros e moradores de favelas, a reprodução do racismo, em um primeiro momento, como uma espécie de autodefesa, ou seja, “vou fazer com ele, antes que faça comigo”, mesmo que eles não percebam que este ato também é contra eles próprios. Mas, em um contexto de sala de aula onde as “brincadeiras” acontecem, é isto que ocorre; e por mais que seja conversado sobre o assunto, ainda percebo essas reproduções, pois muitos alunos ainda não percebem como o racismo é estrutural e estruturante em nossa sociedade e o reproduzem mesmo havendo a conscientização por parte de alguns professores. A naturalização da inferioridade do negro chegou a ponto de adolescentes periféricos de um sistema educacional público, que serve como mecanismo de mudança e transformação social, não se darem conta do efeito que suas falas e atitudes poderem

[33] O crime está previsto no Código Penal, Art. 140, § 3º, e ocorre quando uma pessoa ofende a dignidade e o decoro de alguém, com elementos baseados na raça, cor, religião ou origem.

causar no contexto da sociedade. Isto é, colaborar indiretamente para que o racismo continue se perpetuando na sociedade brasileira.

> [...] esse projeto racial assume a forma de uma violência simbólica, o que dificulta a criação de um sentimento de pertencimento social entre negros. Além disso, o humor racista compromete a reputação social de minorias raciais, o que serve para legitimar formas de exclusão (MOREIRA, 2019, p. 97).

É notório que meus alunos não conseguem perceber muitas questões referentes ao racismo e como elas impactam na sociedade em que vivemos. Penso que isso ocorra pelo fato de a escola não abordar, com o devido rigor, as questões étnico-raciais. A violência simbólica[34] é um conceito criado por Pierre Bourdieu, impondo valores da cultura dominante, esta que é forçada e naturalizada socialmente; a violência aqui não é física, mas, sim, psicológica.

> [...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2003, p. 7-8).

Como já dito, a escola é um ambiente que reproduz as desigualdades existentes na sociedade e a violência que ocorre nela, geralmente, não é física, mas é capaz de deixar marcas, dores e, por isso, percebo a importância de trabalhar as questões étnico-raciais contidas na Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003).

A reflexão sobre educação nos proporciona um olhar crítico sobre os caminhos a serem traçados para que seja possível alcançar os objetivos necessários para a educação do século XXI. Segundo o pensador Jacques Delors[35] (1998), a educação é fundamentada em quatro pilares, que constituem os saberes fundamentais para que a educação consiga proporcionar aos indivíduos a criticidade e enfrentar os desafios da sociedade. Esses quatro pilares buscam permitir que o aluno consiga alcançar o seu desenvolvimento integral, ou seja, que ele aprenda a ser, aprenda a conhecer, aprenda a fazer e aprenda a viver.

---

[34] Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, que desenvolveu diversos trabalhos sobre a questão da dominação.

[35] Jacques Lucien Jean Delors (1925-2023), economista e político francês. De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO.

> Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 89-90).

Por muito tempo, a escola foi vista como conteudista e reprodutivista. Os saberes proporcionam que ela seja além, que ela possa não somente trabalhar os conteúdos, mas também enxergar as possibilidades de mudança da estrutura existente por meio de práticas que possibilitem tanto o aluno como o professor aprender.

O *aprender a conhecer* nos transmite que o conhecimento nunca está acabado, sempre está em constante transformação. Nunca teremos como conhecer tudo, mas podemos instigar a produção do nosso conhecimento; quanto mais sabermos, melhor passamos a compreender a sociedade a qual estamos inseridos.

O *aprender a fazer* está relacionado ao aprender a conhecer, ou seja, como colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos e fazer com que eles tenham relação com a prática vivenciada. Ele está diretamente relacionado com a prática no mundo do trabalho, em como o aluno irá transpor o conhecimento em prática.

O *aprender a viver* juntos talvez seja o pilar mais difícil de todos, pois é fundamental perceber o outro e passar a enxergá-lo. A educação possui um compromisso com o conhecimento, mas este está relacionado também com a construção do ser em sua totalidade. Vivemos em uma sociedade diversificada em que cada indivíduo possui suas vivências, experiências e percepções sobre a sociedade, em que as opiniões são diferentes e, em alguns momentos conflitantes, e é exatamente no espaço da sala de aula/escola, que damos início ao processo de escuta, de saber respeitar o outro e suas diferenças, evitando o preconceito e a discriminação.

O último pilar proposto por Delors (1998), é o que está relacionado com todos os outros abordados anteriormente, que é o *aprender a ser*, este que representa a evolução do ser humano (espírito, mente e corpo), isto é, aquele que consegue interligar todos os pilares em busca do seu desenvolvimento completo como indivíduo, que pertence e interage com a sociedade, que se percebe membro dela, mas também responsável por ela, que adquire o conhecimento, mas é capaz de produzi-lo também.

> Assim a Comissão adere plenamente ao postulado do relatório *Aprender a ser*: “O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão, produtor, inventor de técnica e criador de sonhos”. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro (DELORS, 1998, p. 101. Grifo do autor).

Sendo assim, a educação é percebida como um compromisso, uma responsabilidade, não somente com o outro, mas principalmente com a sociedade. Paulo Freire (2011, p. 34-35) aborda que ensinar exige ética e compromisso.

> É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamental humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Desse modo, a prática educativa deve ser levada a sério, pois é capaz de formar indivíduos moralmente críticos, éticos e participativos no processo de transformação social.

Infelizmente, muitos dos profissionais que trabalham na educação não possuem a formação necessária para trabalhar assuntos referentes às relações étnico-raciais, estes que são de extrema relevância social, política e econômica para a compreensão da sociedade brasileira. Muitos, em seus cursos de graduação, não tiveram disciplinas que abordassem as questões étnico-raciais e, consequentemente, quando se deparam com determinadas situações em sala de aula, não conseguem lidar e optam por ignorar. Há de se ressaltar que o professor deve galgar novos conhecimentos para a melhoria qualitativa do seu trabalho, mas é de suma importância ressaltar também que a grande maioria possui uma jornada de trabalho exaustiva que, naturalmente, irá interferir na sua motivação para a aquisição de novos conhecimentos.

Segundo Nêgo Bispo (2023 *apud* ABUD, 2023 [não paginado]): “Se você foi colonizado e este fato passa a lhe incomodar, você irá lutar para se descolonizar e descolonizar os seus [...]”. A escola ainda é um lugar colonizador e percebo isso a partir não somente das minhas práticas diárias, mas quando identifico, no currículo escolar, a hegemonia de uma cultura eurocentrada que se apresenta por meio de autores e temas, pois de acordo com esse intelectual orgânico: “[...] quem nomina, domina” (NÊGO BISPO, 2023 *apud* ABUD, 2023, [não paginado]). Para ele, a perspectiva

contracolonialista é uma ação que se aprende na vida real, portanto, é necessário o comportamento, a experiência de vida. A decolonialidade, para o autor, assim como a contracolonialidade, são fundamentais na luta contra a colonização; mas, para ele, a decolonialidade é uma teoria que se transformou em mercadoria.

> O grande debate hoje é o debate decolonial, que só consigo compreender como a depressão do colonialismo, como a sua deterioração. Compreendo o sufixo “de” como isso: depressão, deterioração, decomposição. Cabe às pessoas decoloniais, em qualquer lugar do mundo, educar sua geração neta para que não ataque a minha geração neta. Elas só são necessárias se fizerem isso, porque é isso o que é necessário fazer. E a nós, contracolonialistas, cabe inspirar a nossa geração neta para que se defenda da geração neta dos decoloniais e dos colonialistas. Porque é sempre importante se defender, mas não é necessário atacar agora. Não precisamos destruir os colonialistas [...] (SANTOS [NÊGO BISPO], 2023, p. 33).

O que autor pretende com esse pensamento é expressar que a decolonialidade, isto é, o termo, se transformou em algo mercantilizado e monopolizado nas universidades. A escolha por utilizar decolonial, contracolonial e descolonização é um posicionamento e um compromisso político, social e ancestral.

Embora hoje a luta contra a dominação nos dê políticas que nos encorajem, é necessário que, a todo momento, façamos o exercício reflexivo interno de analisar sobre as atitudes tomadas, pois a vivência colonial exige de nós atitudes responsáveis para uma educação antirracista e a formação do letramento racial crítico.

4.3 A Prática Docente

Ao longo desta pesquisa, busquei identificar se a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) estava realmente sendo trabalhada em sala de aula pelos outros profissionais envolvidos no processo educacional, ou seja, se o trabalho estaria sendo realizado cotidianamente e não somente em uma data específica, escolhida no calendário, que a escola estivesse ofertando aos seus alunos o letramento racial. Para isso, foi realizado um questionário e solicitei que os colegas de trabalho o respondessem.

Para minha surpresa, poucos colegas responderam ao questionário realizado; de um total de 41 professores atuando em sala de aula, somente 26 o fizeram, apesar de ter insistido bastante, por algumas vezes. Vale ressaltar que, como não tenho a

oportunidade de encontrar todos por conta dos horários de trabalho, a pesquisa foi feita via *Google* Formulários.

As perguntas constam no Apêndice A desta pesquisa e, analisando as respostas obtidas nas questões, pude notar que muitos professores que não responderam à pesquisa, tomaram esta decisão por conta das perguntas ali contidas, por não trabalharem com as questões étnico-raciais, pois alguns, quando eu perguntava se já havia respondido, diziam que já tinham até lido, mas que iam responder depois.

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC), reeditou o livro “Superando o Racismo na Escola”, que teve como organizador Kabengele Munanga, e contou com textos de vários autores e autoras negras, representantes da comunidade negra na luta antirracista. Esse livro vem ao encontro da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), em busca de auxiliar sua aplicabilidade nas salas de aula brasileiras. Esse livro, embora contenha artigos que não contemplem todas as disciplinas escolares, nos traz o cuidado que cada autor teve ao abordar o conteúdo da Lei, relacionando-o à teoria e à prática nas questões raciais.

Nilma Lino Gomes (2005, p. 149), em um dos capítulos, aborda que “[...] é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas”. Muitos docentes culpabilizam o Sistema de Ensino para justificar a ausência de estratégias de combate ao racismo, como a precarização do trabalho docente (não me irei ater a este fato), que é real, mas não justifica. De fato, podemos observar que mesmo esse material sendo do MEC, identifiquei que muitos profissionais não têm conhecimento da sua existência, a não ser que tenham interesse pela área, como foi o meu caso, pois esse livro não consta nas prateleiras da biblioteca da escola. Na verdade, é vantajoso para a branquitude que ele realmente não esteja.

Cada professor deveria receber um exemplar desse livro para ter o mínimo de ciência do debate que ocorre sobre o racismo. Menciono tal obra, em específico, por ser um material do MEC, pois embora a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) tenha completado 21 anos de existência, ainda hoje, encontramos muitos casos de escolas e professores que só a utilizam em momentos específicos, na sua maioria, concentrados somente em novembro no Dia da Consciência Negra[36], quando se costuma fazer uma semana de

[36] Dia 20 de novembro é considerado o Dia da Consciência Negra e o Dia de Zumbi dos Palmares. A data, agora, é considerada feriado nacional através da Lei nº 14.759/2023, que teve origem no PL 3268/2021, do senador Randolfe Rodrigues.

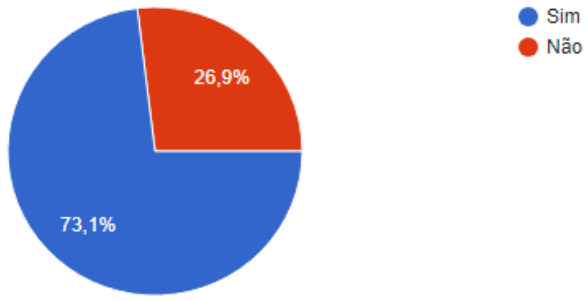
conscientização. Infelizmente, presenciamos muitas abordagens e falas que negam essa conquista e o renomeiam como o Dia da Consciência Humana.

É possível observar nas respostas obtidas do questionário aplicado aos professores, que alguns participantes destacaram o não conhecimento dessa Lei e que as disciplinas que lecionam, além dos conteúdos trabalhados, não possuem relação com o conteúdo legal. Observamos esse fato nas perguntas a seguir.

4.3.1 Análise das respostas obtidas do questionário aplicado aos professores

Questão 1 - Você conhece a Lei 10.639/03?

Gráfico 1 - Conhecimento da Lei nº 10.639/03



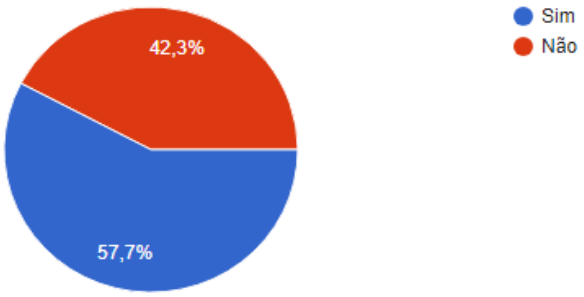
Legenda: pesquisa com professores[37].

Fonte: A Autora (2024).

Questão 2 - Sua disciplina dialoga com as questões étnico-raciais?

[37] Todos os Gráficos são referentes à pesquisa com professores.

Gráfico 2 - Relação disciplina lecionada e questões étnico-raciais



Fonte: A Autora (2024).

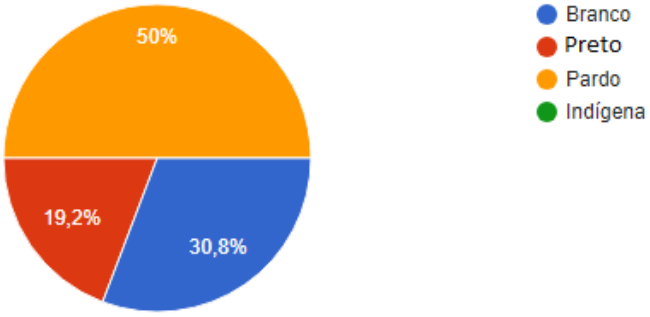
É notório que, mesmo sendo a maior parte dos participantes pretos e pardos, identificamos um índice alto de docentes que não percebem a relação das questões étnico-raciais com a disciplina que lecionam. O racismo está na estrutura da sociedade e nas relações de desigualdade, presentes tanto dentro como fora da escola, e não é percebido o diálogo mesmo que seja no enunciado de uma questão de porcentagem matemática ou, ainda, na produção textual, por exemplo.

É necessário que sejamos contracoloniais e possamos dialogar com todos os conhecimentos produzidos; que o conteúdo tenha sentido na vida do discente, que seja vivenciado, que dialogue com as questões da sociedade, já que a escola reproduz as desigualdades e, ao mesmo tempo, busca combatê-la.

O gráfico referente à pergunta de como esses professores se autodeclaram ficou da seguinte forma:

Questão 3 - Como você se autodeclara?

Gráfico 3 - Autodeclaração dos professores



Fonte: A Autora (2024).

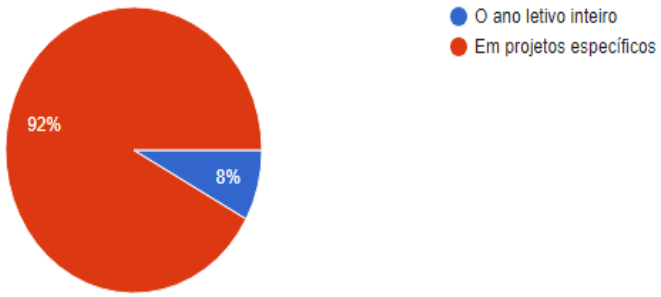
Podemos identificar que a maior parte dos professores são negros: um total de 69,2%, o que demonstra que a questão étnico-racial, embora faça parte da sua existência enquanto indivíduo em uma sociedade racista, alguns não percebem a relação do assunto com a disciplina que lecionam. É importante ressaltar que são consideradas pessoas negras aquelas que se autodeclaram como pretas e pardas.

Segundo Gadioli (2017, p. 17): “No que tange a formação identitária dos educandos, o mito da democracia racial faz com que muitas vezes não sejam discutidas questões referentes ao racismo e ao preconceito, principalmente entre as crianças [...]”. Percebo realmente que, para muitos, a escola ainda é vista como um lugar que promove igualdades e não realça as desigualdades. A maneira como questões são trabalhadas ou ignoradas podem, sim, interferir na forma como o outro se percebe no mundo.

É possível identificar incoerências em algumas respostas obtidas. Abaixo, conseguimos identificar que, embora 92% dos professores tenham respondido que a escola só trabalha as questões raciais em projetos específicos, encontramos 61,5% de profissionais que relatam que as relações étnico-raciais fazem parte do seu planejamento e pesquisa.

Questão 4 - Quando a escola onde você trabalha aborda as questões raciais?

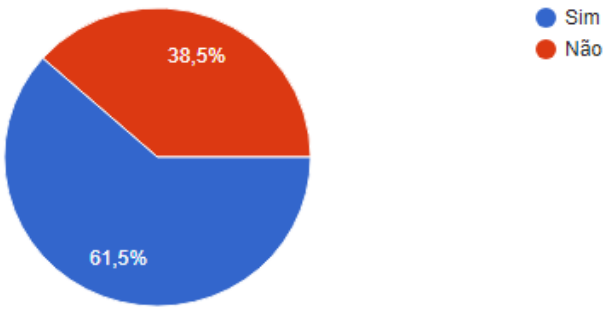
Gráfico 4 - Período que a escola trabalha questões raciais



Fonte: A Autora (2024).

Questão 5 - As relações étnico-raciais estão presentes em seu planejamento e pesquisas para as aulas?

Gráfico 5 - Presença das questões étnico-raciais no planejamento



Fonte: A Autora (2024).

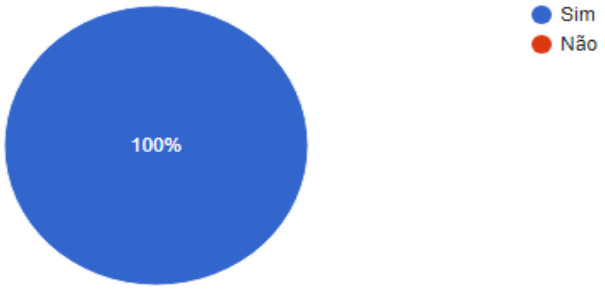
É possível perceber nitidamente que embora alguns colegas tenham respondido que a disciplina que lecionam tem relação com as questões étnico-raciais e isto faça parte do seu planejamento, os dados não fecham quando obtemos a resposta de quando eles são trabalhados. Identifiquei, de fato, que a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) não é aplicada ao longo do ano no colégio.

Em 2022, o Instituto Alana e o Geledés Instituto da Mulher Negra detectaram que 29% das secretarias municipais trabalham de forma consistente tal lei, 53% trabalham de forma isolada, em datas específicas, e 18% sequer realizam algum tipo de atividade na escola. Os dados são referentes ao município, não posso aqui generalizá-los para o estado, mas posso trazer a reflexão sobre a educação ofertada na escola onde trabalho que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não vêm sendo contempladas em seus conteúdos e práticas, como previsto. Segundo estas Diretrizes (BRASIL, 2004, p. 14): “Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar”, ou seja, a não aplicabilidade, não promove uma educação para a igualdade racial.

Podemos identificar que todos concordam com a importância da abordagem étnico-racial na formação dos alunos e, de fato, esta formação é fundamental para que o racismo não seja propagado e reproduzido, pois muitos alunos (a sociedade como um todo) reproduzem expressões racistas pelo desconhecimento e falta de abordagem nas escolas.

Questão 6 - Percebe a importância da abordagem étnico-racial para que o discente possa compreender a abrangência dos problemas que envolvem o racismo?

Gráfico 6 - Importância da abordagem étnico-racial

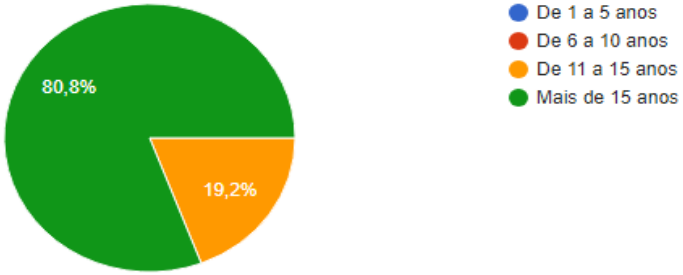


Fonte: A Autora (2024).

Para muitos colegas, há uma insegurança para realizar a abordagem racial embora todos os professores tenham mais de 10 anos lecionando. Minha hipótese é que, para muitos, existe uma insegurança na abordagem em sala de aula, enquanto outros não querem se envolver por não saberem como começar.

Questão 7 - Quantos anos você atua como professor regente de turma?

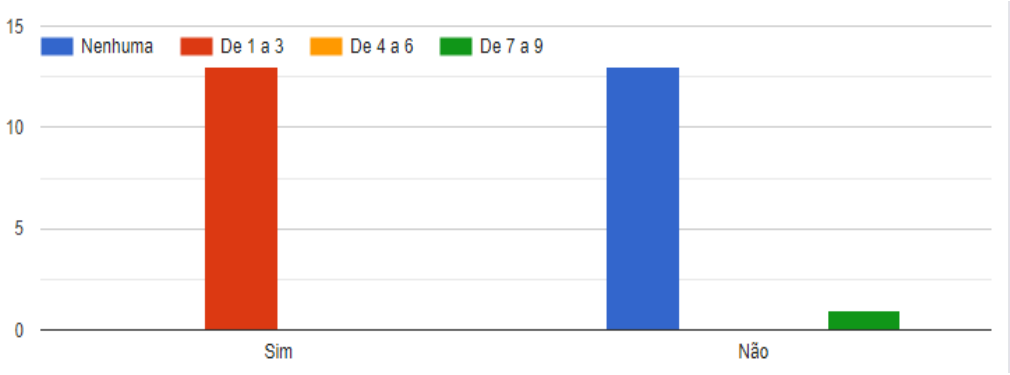
Gráfico 7 - Tempo de atuação como professor



Fonte: A Autora (2024).

Questão 8 - Alguma disciplina que cursou na Graduação abordava as questões étnico-raciais? Sim? Não? Quantas?

Gráfico 8 - Quantitativo de disciplinas que abordava questões raciais na graduação



Fonte: A Autora (2024).

Como mencionado anteriormente, fui bolsista do PROUNI e, embora tenha cursado Ciências Sociais, tive contato só com uma disciplina que abordava as questões raciais durante minha graduação. Ou seja, somente a disciplina Antropologia Brasileira contemplava a análise racial em todo o seu conteúdo; nas demais, um tópico ou outro era abordado rapidamente. Dessa maneira, podemos avaliar as respostas obtidas, em que temos o mesmo quantitativo de indivíduos que tiveram de uma a três disciplinas na graduação sobre as questões raciais e o mesmo quantitativo que sequer tiveram uma disciplina, trazendo esta abordagem, este enfoque.

Segundo Priscila Santos (2018, p. 6), “os currículos anteriores a Lei necessitam ser revistos, principalmente os currículos das faculdades de Licenciaturas e da Pedagogia” a fim de “desenvolver outro olhar nos novos professores sobre a temática que irão trabalhar com a educação básica [...]”. Pensar na formação desses currículos é fundamental e possibilita perceber a formação desses professores que possuem mais de quinze anos de trabalho; pois, se hoje presenciamos a necessidade ainda de uma mudança curricular, para aqueles cuja formação ocorreu bem próximo à aprovação da Lei ou até mesmo antes de ver a temática racial sendo trabalhada, foi algo mais difícil.

O MEC oferece uma Formação Continuada de professores em educação para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para educação quilombola (BRASIL, 2013). Essa formação ocorre para Estados e Municípios, de acordo com a demanda. Para que essa formação aconteça, é necessário:

> As escolas apresentam por meio do sistema PDE Interativo, a demanda de formação para as Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias Municipais de Educação - SEMED que a validam e encaminham ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. O Fórum elabora o Plano Estratégico de Formação docente e o encaminha ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação/ MEC, responsável pela sua aprovação e apoio financeiro (BRASIL, 2013, [não paginado]).

Podemos identificar que muitos não tiveram contato com disciplinas que abordavam as questões raciais nos cursos de graduação. Durante o processo de análise dos questionários, percebi a falta de uma pergunta que questionasse se os professores possuíam conhecimento sobre os cursos de Formação Continuada.

4.4 Realidade Discente

Entre os alunos, percebi que muitos não sabiam o significado da palavra étnico-racial, pois na aplicação dos questionários (Apêndice B), a grande maioria das questões perguntava sobre o significado da palavra. Optei por separar as turmas em dois grupos, já que os discentes, ao responderem as questões, faziam “brincadeiras” sobre a primeira pergunta, que era: “Como você se autodeclara e por quê?”. Geralmente, os comentários vinham da parte masculina das turmas, de forma debochada, por exemplo, indagar um colega por que ele se reconhecia como negro, mesmo ele sendo negro.

Vale ressaltar que o questionário aplicado era anônimo; o objetivo não era identificar se o aluno que se autodeclarou como branco, era pardo ou negro, mas, sim, refletir sobre as respostas ali encontradas.

Todos os alunos, sem exceção, responderam “Sim” nas Questões 4, 5 e 6 que correspondem, respectivamente, às perguntas:

- *A sociedade brasileira é racista? Por quê?*
- *Você já vivenciou ou presenciou algum ato racista?*
- *Existe racismo na escola? Em quais espaços ou dê exemplos?*

Para a Questão 4, muitos alunos não quiseram responder o motivo e, para aqueles que responderam, as respostas foram diversas, mas, de fato, é possível identificar que os alunos possuem letramento racial. Talvez, não aquele desejado para mudar estruturas, porém identificam o corpo negro como racializado. Optei em expor abaixo algumas das respostas obtidas exatamente como os alunos colocaram.

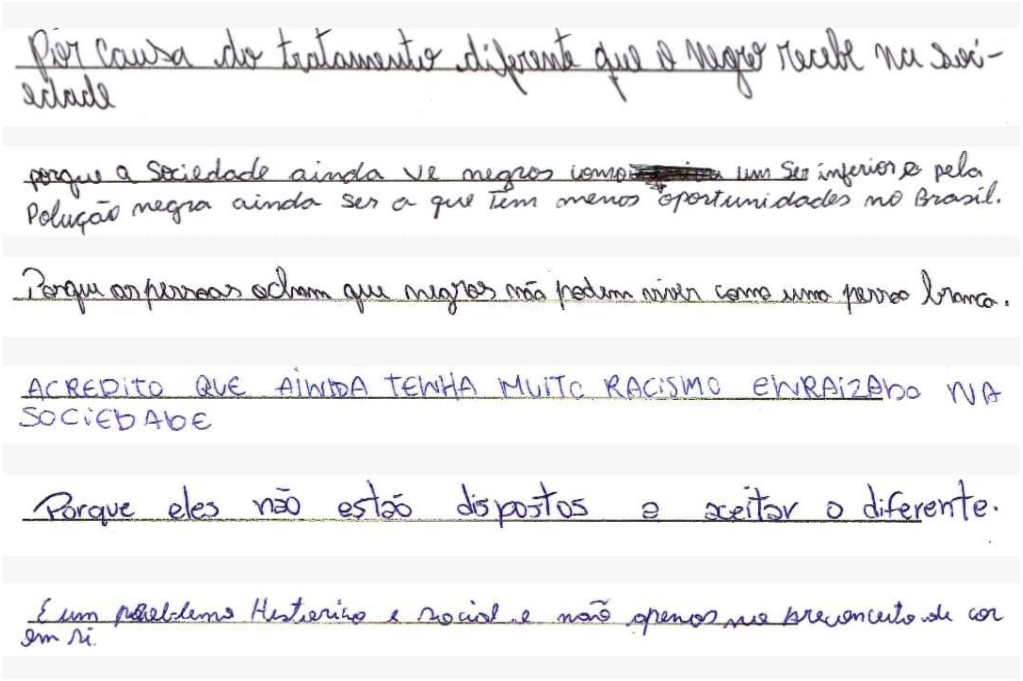


Figura 7 - Respostas alunos sobre motivo da sociedade ser racista

Fonte: A Autora (2024).

Nos exemplos solicitados sobre os espaços onde o racismo é praticado na escola, os locais mais citados foram a sala de aula, refeitório e pátio, sendo os exemplos mencionados, aqueles que já foram citados anteriormente no parágrafo sobre racismo recreativo, como: “cabelo duro”, “macaco”, “seu preto”.

De forma geral, percebi que o questionário não foi levado a sério, pois muitos alunos ironizaram sua aplicação e pude observar que vários deles responderam “Não” na Questão 10 (*Consegue perceber a colaboração da escola para a formação do seu conhecimento sobre as questões raciais no Brasil? Quais?*) somente para não precisar exemplificar a pergunta, já que na questão seguinte, que perguntava: *Identifica alguma mudança na maneira como percebe as relações étnico-raciais por conta dos temas/conteúdos trabalhados pelos professores?*, a maioria colocou “Sim”, ou seja, identifica a mudança, mas não percebe a colaboração, criando assim incoerência nas duas respostas.

Percebi ao longo das aplicações, que o fato dos alunos não se reconhecerem como negros, passa pela não identificação, mas está atrelada (não em sua totalidade) ao sentimento de desconforto em abordar questões referentes ao racismo. Pensar que, quanto mais clara for sua pele, mais distante estará das feridas causadas pelo colonialismo.

> A fábula da democracia racial dissimula tensões raciais e cria a ilusão de inclusão, silenciando vozes que denunciam a violência real e simbólica, construindo, de muitas formas, tanto lugares de privilégio quanto de exclusão e discriminação. As estigmatizações e humilhações sociais cotidianas, explicitas ou implícitas, sutis ou veladas, levam muitas vezes à formação de uma identidade negra ambígua e fragmentada. O ideal do branqueamento conduz alguns negros ao paradoxo instalado em sua subjetividade – a desejar tudo aquilo que representa a sua negação, ou seja, a brancura (FERNANDES; SOUZA, 2016, p. 111).

O mito da democracia racial ainda paira sobre nós. Identifico isso nos meus alunos quando dizem: “O racismo não deveria existir somos todos miscigenados!”. O que gera, consequentemente, a identidade fragmentada abordada por Fernandes e Souza (2016), ou seja, a tentativa de fuga desse corpo racializado.

Todos os alunos identificam o racismo na sociedade e como ele funciona, mas quando abordamos a questão, muitos se sentem desconfortáveis e preferem tecer “brincadeiras” sobre o assunto, como uma espécie de defesa, ou seja, “eu mesmo vou fazer a brincadeira antes que ele faça”. Preferem não pensar sobre o assunto; não querem ter o sentimento de inferioridade; acreditam no meritocracismo e que o esforço necessário é o suficiente para conseguirem chegar aonde desejam. Quando abordo com meus alunos o tema das cotas raciais, a grande maioria não sabe o que significa; muitos já ouviram falar, mas saber, realmente, é uma minoria.

A resposta, abaixo, foi de um discente sobre o motivo da sociedade brasileira ser racista.

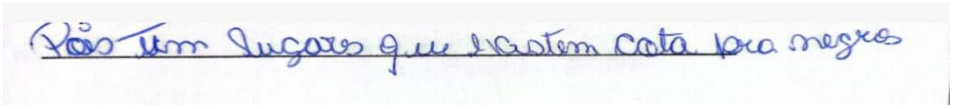


Figura 8 - Resposta de um aluno sobre a sociedade ser racista

Fonte: A AUTORA (2024).

A abordagem do assunto é primordial, principalmente em séries de conclusão, para que eles possam ter conhecimento de suas possibilidades. Sempre que me refiro a esse assunto, percebo a princípio, uma resistência por parte deles, pois como mencionado anteriormente, eles acreditam que são tão capazes quanto qualquer outro aluno, seja de outras escolas públicas de referência ou privadas. Costumo fazer uma atividade reflexiva sobre onde estão e os empecilhos que irão encontrar no meio do trajeto para chegar a um determinado lugar. Geralmente, consigo alcançar meu objetivo com essa atividade, isto é, fazer com que eles entendam que a meritocracia não é o

melhor caminho para pensar a mudança, pois o materialismo histórico[38] aponta os privilégios da branquitude.

A Questão 6 que consiste na pergunta: "*Você se considera racista ou já foi?*", dos 91 questionários obtidos, seis alunos que se autodeclararam pardos responderam "Sim" para a pergunta, além de um aluno branco e um aluno preto.

Analisando o dado alcançado, percebo que a resposta vai de encontro a uma identidade fragmentada, em que o discente foge de ser esse corpo negro racializado e opta por ter atitudes racistas, como uma espécie de fuga, tentando aproximar-se do "ideal" de branquitude, tendo em vista que o quantitativo maior foi de alunos pardos que possuem uma passabilidade maior na sociedade devido ao racismo, no Brasil, ser de marca.

Pude identificar nas respostas que todos os alunos perceberam possuir disciplinas que abordam as questões étnico-raciais e todas são referentes às Ciências Humanas, sendo elas, Sociologia, a mais mencionada, depois História e, por último, Geografia. Confesso que, nesse momento, tive a sensação que estava caminhando pela trilha certa, mas claro que com muitos obstáculos a superar, pois identificar que os alunos percebem a disciplina de Sociologia como sendo a que mais aborda o assunto racial, é de extrema importância. Com certeza, o ideal é ter todas as disciplinas desenvolvendo o assunto, independentemente que sejam de ciências humanas, exatas ou biológicas.

Percebi que falta para os jovens desta pesquisa, a abordagem necessária para trabalhar as questões étnico-raciais, sejam elas em sala de aula, em casa ou nas relações sociais como um todo. O fato de o colégio ser situado em um bairro marcado pela violência e inúmeras operações policiais, propicia que as aulas não sejam ministradas em sua totalidade e que os alunos não se sintam pertencentes à comunidade escolar. É possível perceber que os alunos são fortemente influenciados por uma "cultura" existente na sociedade de querer viver o hoje, sem pensar no amanhã. Quando se cresce em um ambiente que não lhe proporciona atividades reflexivas e não propicia o sentimento de pertencimento, perceber as questões étnico-raciais não está em primeiro plano como fundamentais, não é a prioridade em uma sociedade que reflete o que somos, por aquilo que temos.

[38] Conceito criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que parte da principal premissa de que as condições estruturais da sociedade determinam as ideias vigentes.

De fato, as interpretações podem ser diversas, mas o fato é que a população negra já sofreu tanto no decorrer da história, já foi privada de tanta coisa, que é compreensível que o jovem negro esteja preocupado em ter, pois isso lhe possibilita o *status* no ambiente onde está inserido, momento em que a cor não é colocada em questão no psicológico deste jovem.

A autora Rosilene da Conceição Silva, em 2015, realizou um trabalho com alunos de Ensino Médio, da rede estadual do Rio de Janeiro, em uma escola localizada em Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense. Embora as trajetórias sejam distintas, o trabalho da pesquisadora tem como “curiosidade investigativa” a construção afirmativa da identidade negra de jovens dessa modalidade e sua pesquisa visa compreender como o ensino ofertado no Ensino Médio pode propiciar a afirmação de tal identidade, possuindo assim uma relação em busca da própria identidade negra.

Silva (2015, p. 38) observou que:

> Assumir a identidade negra em meio a valorização da identidade mestiça não é uma escolha fácil, mas, ao contrário, trata-se de um caminho difícil, já que diz respeito a um processo que ultrapassa a tomada de consciência, e o simples resgate histórico, mas pressupõe que aliado ao conhecimento e o sentimento de pertencimento a determinado grupo.

É notório que para a formação de identidades, precisamos adquirir um conjunto de elementos que vão além da tomada de consciência de si e do resgate histórico, mas aliar-se ao acesso do conhecimento nos possibilita a identificação em determinado grupo. Cada indivíduo vai construindo o seu caminho de forma diferente, pois o mito da democracia racial mostra um caminho mais fácil a seguir. Assim, alguns assumirão a identidade mestiça, já que é mais “fácil” por não precisar enfrentar tantas batalhas no seu dia a dia. Reconhecer-se como negro é uma questão de pertencimento, mas também de posicionamento político, de enfrentamento.

4.4.1 Sugestões de Atividades

Listo, abaixo, uma atividade, que possui 5 fases, que faço com meus alunos, ou seja, a cada aula, aplico uma fase e avanço com o conteúdo. Em Sociologia, os conteúdos do 3º ano estão relacionados com a Ciência Política e, para isso, opto por

autores que me permitam caminhar pelo conteúdo, trazendo aos alunos, a realidade vivenciada por eles.

Deixo essa atividade como sugestão para trabalhar em sala de aula com os alunos do Ensino Médio. Ela me auxilia trabalhar questões referentes ao racismo com os discentes e, consequentemente, levá-los à reflexão da importância de conhecer e debater sobre as questões de raça no Brasil, possibilitando que alunos que não se reconheçam como negros possam analisar sobre seu posicionamento.

FASE 1

Colocar a música “A Carne”, interpretada por Elza Soares (Anexo A), para que os alunos escutem e acompanhem a letra.

Objetivo:

Analisar a letra, trazendo a exposição dos conceitos teóricos que a música aborda.

Conteúdos abordados:

Desigualdade racial, necropolítica, racismo estrutural, colonização e política.

Material necessário: folha com cópia da letra.

Tempo estimado: 60 minutos.

Observação:

Essa aula/fase não possui o intuito de apresentar o conteúdo da matéria, mas analisar, com os alunos, a letra da música e identificar o que ela está querendo transmitir (deixá-los falar, expor suas vivências e experiências) e relacionar os resultados aos conteúdos, de forma expositiva.

FASE 2

Utilizar uma entrevista (Anexo B) como gênero textual.

Objetivo:

Identificar o conceito de necropolítica e relacioná-lo com sua realidade.

Conteúdo abordado: Estado e formas de poder e opressão.

Material necessário: folha com cópia da entrevista.

Tempo estimado: 60 minutos.

Observação:

Nesse texto, o aluno terá acesso ao conteúdo sobre o conceito de necropolítica, assim como a referência ao autor que o criou. Optei em trabalhar com o gênero textual de entrevista, pois como ele consiste em transformar uma comunicação oral em escrita, expressando informações e opiniões sobre determinado assunto ou tema, julguei que,

para meus alunos, nesse momento, seria melhor a transposição didática dessa forma. O texto escolhido traz exemplos do cotidiano dos alunos, o que fica mais adequado para a compreensão deles sobre o conceito.

FASE 3

Organizar a turma para um júri simulado, em que ela é dividida em 3 grupos, sendo que 2 grupos debaterão entre si, sendo um, “a favor”; o outro, “contra” e o terceiro grupo é o júri popular.

Objetivo:

Desenvolver o poder de criticidade, argumentação e retórica dos alunos sobre determinado assunto; distinguir senso comum de conhecimento científico.

Conteúdo abordado:

Senso comum, conhecimento científico, racismo estrutural, Estado e dominação.

Material necessário:

Sem necessidade de material prévio; somente organização do ambiente (se algum grupo precisar utilizar algum recurso tecnológico, o aviso deve ser feito ao professor antecipadamente).

Tempo estimado: 1h30min.

Nesta atividade, o conceito de necropolítica será trabalhado em forma de júri simulado, em que cada grupo exerce a sua função, independente do posicionamento pessoal que possui e devendo analisar os fatos e argumentos apresentados, além de desenvolver o tema (necropolítica).

Observação:

O conteúdo abordado pode ser modificado de acordo com a necessidade do professor. Nesta fase, por exemplo, seria possível abordar a população carcerária no Brasil, visando a relação com o tema. Para isso, dependerá do tempo que o professor tem em turma, como irá conduzir, lembrando que são somente sugestões de atividades.

FASE 4

Nesse momento, os alunos serão divididos em 4 grupos, sendo que cada grupo ficará responsável em confeccionar um cartaz onde seja possível informar ao público o conceito de necropolítica e relacioná-lo aos conceitos de Estado, poder e dominação.

Objetivo:

Identificar como a necropolítica funciona na sociedade; confeccionar cartazes informativos com a turma.
Conteúdo abordado: Necropolítica, Estado, Poder e Dominação.
Material necessário: cartolina, canetas Hidrocor, régua, giz de cera e outros.
Tempo estimado: 60 minutos.

FASE 5
Consiste em avaliar a turma e também fazer uma autoavaliação do processo de ensino e aprendizagem, buscando compreender o caminho traçado e os objetivos alcançados. Nesta fase, os alunos realizam também sua autoavaliação e a avaliação de todas as fases.

4.4.2 Sugestão de Jogo

Esse jogo foi desenvolvido para o uso em sala de aula com os alunos do Ensino Médio, com o objetivo de identificar como o racismo ocorre na sociedade e fazer com que ele não seja reproduzido dentro e fora da sala de aula (Figuras 9 e 10).



Figura 9 - Sugestão de Jogo com os alunos do Ensino Médio

Fonte: A Autora (2024).



Figura 10 - Regras do Jogo "Caminhada Antirracista"

Fonte: A Autora (2024).

Esse jogo é geralmente utilizado com as turmas divididas em grupos (ou como melhor preferir) após a finalização das atividades bimestrais ou sequências didáticas, pois nesse momento, os alunos já possuem acesso ao debate sobre a temática étnico-racial.

Optei por desenvolver uma trilha por conta de como esse jogo é constituído, ou seja, em avanços e retrocessos. Nele, sempre que ocorre o racismo, há alguma espécie de retrocesso ou estagnação; e quando ocorrem atitudes antirracistas, há o avanço de casas. Como todo jogo de tabuleiro, isso se dá através do lançamento de um dado e, de acordo com o número sorteado, ocorre a caminhada pelas casas da trilha.

O “Caminhada Antirracista” é um jogo desenvolvido com o objetivo de proporcionar aos alunos uma experiência lúdica, mas que aborde as questões étnico-raciais. Vale ressaltar que a trilha pode ser usada fora do contexto escolar, na intenção de propiciar letramento racial para jovens e adultos.

Considerações Finais

Certifica-te de que és fator de soma na vida
das pessoas de quem participa.
Cícero.[39]

Diante do exposto, deixo aqui não somente minha pesquisa, mas minha vivência, meu pensar, meu ser e meu querer. Desejo que este trabalho possibilite uma inquietação para outros colegas professores, ou de quem ler para refletir o ser negro na sociedade em que vivemos, e como tornar-se negro, perceber-se negro nesse meio social que sofreu e sofre, até os dias de hoje, com a colonização e o racismo, é difícil, principalmente no ambiente escolar. Espero ser fator de soma para o mundo, para mim mesma e para você.

Ser o corpo de uma mulher negra em uma escola pública, representa mais do que, um dia, imaginei. Minha vestimenta e acessórios falam por mim, meu olhar fala pela minha boca, meu cabelo "grita" o que não querem ouvir e eu sigo lutando, tentando, caminhando e acreditando.

O colonialismo nos acarretou um modo de pensar e agir. Ser contracolonial é uma luta pela fuga de paradigmas impostos, sejam eles culturais, sociais, políticos e econômicos. Lutar pela mudança de um pensamento imposto há tanto tempo é algo difícil, mas que ao longo do tempo, tem alcançado conquistas fundamentais.

Como professora, percebo um grande esforço por conta de políticas educacionais, para continuarmos em estado de dominação. Não percebo por parte do Estado, um esforço em fazer com que nossos alunos saiam da inércia, reajam e lutem. A escola possui uma grande influência na formação dos indivíduos e é de bom grado formar seres que não retruquem, que aceitem o que é dito e imposto. O colonialismo mental exercido nas escolas auxilia na formação de uma sociedade em que a luta é feita por poucos, pois muitos de nós estão sobrevivendo e lutar por questões raciais e trazê-las à tona requer, para alguns, um esforço para além daquele já exercido cotidianamente para viver.

De fato, consegui identificar que muitos alunos não possuem o conhecimento sobre o debate racial e quando passam a ter contato com os conteúdos e temas que abordam o assunto, passam a ter um novo olhar ou, até mesmo, identificar que existem

[39] Fonte: LURA EDITORIAL. Publicado em: 24/07/2020. ***Facebook***. Disponível em: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=3264795630267355&id=355432781203669&set=a.380448575368756. Acesso em: 22 set. 2024.

outras possibilidades além daquelas previamente impostas. A falta de uma educação que se proponha as relações étnico-raciais e antirracista ainda ocorre, mas cabe a nós, enquanto professores, enquanto sociedade, lutar para que a população negra tenha acesso ao conhecimento que lhe foi tirado e negado por anos.

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) é um marco para a sociedade brasileira. Infelizmente, presenciamos estabelecimentos de ensino que ainda ignoram sua existência ou maquiam sua aplicabilidade nas escolas, o que propicia uma população sem acesso aos seus direitos e sua cidadania é negada. Talvez possa parecer, para muitos, um processo simbólico ter o ensino e cultura afro-brasileira nas escolas, mas para os alunos negros, é o contato com esta cultura e o acesso ao conhecimento científico produzido pelos nossos, que gera o sentimento de representação, de não mais se ver como o corpo racializado, mas, sim, capaz de transgredir o imposto.

Para Nêgo Bispo (2023 *apud* ABUD, 2023, [não paginado]):

> Se você foi colonizado e isso te incomoda, você vai precisar lutar para se descolonizar e descolonizar os seus. Isso é a função da decolonialidade. Eu sou quilombola, eu não fui colonizado. Porque, se eu tivesse sido colonizado, eu seria um negro incluído na sociedade brasileira. Então, no meu caso, eu tenho que contracolonizar – contrariar o colonialismo. […] O colonialismo está aí vivente, cada vez mais sofisticado.

É necessário que tenhamos a atitude de descolonizar para formar gerações contracoloniais; é necessário que a escola, como um todo, trabalhe a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), mas é preciso que o professor assuma sua responsabilidade perante a sociedade e trabalhe, em sala de aula, os conteúdos básicos ao reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e à luta contra o racismo nas escolas e sociedade.

O caminho é árduo, pois a colonização deixou marcas sociais severas que refletem na cultura, economia e política de nossa sociedade. O racismo se estruturou e incluiu práticas sociais, práticas racistas, que a maior parte da população reproduz. Alguns, pela falta de conhecimento; uns, pela falta de discernimento; e outros, pelo não questionamento; porém, todos provocados pela falta de debates na escola. Não pretendo aqui generalizar e colocar todas as escolas na mesma situação, mas ressaltar que é ela um dos principais fatores de mudança e não podemos reproduzir mais do mesmo.

É necessário ressaltar que as escolas da Rede estadual não possuem um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), este que faz parte de um

conjunto de políticas afirmativas relacionadas ao cumprimento das Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Elza Soares (2002), na música “A Carne”, canta que devemos “brigar por justiça e respeito” e esta briga envolve todos nós!

Referências

ABUD, Marcelo. O que é contracolonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial? Publicado em: 21/03/2023. Educação. **Instituto Claro**. Disponível em: https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contra-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/. Acesso em: 26 out. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Djamila Ribeiro (Coord.). São Paulo: Jandaíra, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **REAe – Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul/SP, v. 3, n. 6, p. 29-39, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/download/5341/2589/17968. Acesso em 24 set. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069. Acesso em: 14 fev. 2024.

BARRETO, Elis. Mortes de negros em ações policiais no Brasil são 2,8 vezes maiores que de brancos. Publicado em: 24/11/2021. **CNN Brasil**. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mortes-negros-acoes-policiais-brasil-vezes-maiores-brancos/. Acesso em: 24 set. 2024.

BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a negritude. In: CÉSAIRE, Aimé; MOORE, Carlos. (Org.). **O discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p. 107-114. (Coleção da Diáspora Negra – v. 3).

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. **Revista Estudos afro-Asiáticos**, ano 24, n. 1, 2002, p. 35-61. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eaa/a/r5cSgh4tbG4DDHKmsjsHK9S/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 fev. 2024.

CRUZ, Yhuri. Conversa com artista: Yhuri Cruz e a ressignificação dos símbolos**.** Publicado em: 21/06/2020. [Entrevista/conversa a Deri Andrade]. **Projeto Afro**. Disponível em: https://projetoafro.com/editorial/entrevista/conversa-com-artista-yhuri-cruz-e-a-ressignificacao-dos-simbolos/. Acesso em: 14 set. 2024.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, Jacques (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Trad.: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998. p. 89-102.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad.: Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **“Por que Fanon? Por que agora?”**: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 261 f. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2015. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/deivison_faustino_-_por_que_fanon_porque_agora._fratz_fanon_e_os_fanonismos_no_brasil.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

FERNANDES, Viviane B.; SOUZA, Maria Cecília C. C. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 63, p. 103-120, abr. 2016. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/114868/112595. Acesso em: 10 mar. 2024.

FERREIRA, Sinara Rúbia. **Letramentos de inspiração griô**: contação de histórias e literatura infantojuvenil negra por uma educação antirracista. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 2013 [1933].

GADIOLI, Monique Ferreira. **Mochila escolar**: negação/construção da identidade negra no cotidiano escolar. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia R. do Nascimento (Org.). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 51-100.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019. **Censo 2019**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 23 out. 2023.

IBGE. Panorama. **Censo 2022**. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama. Acesso em: 12 abr. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad.: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KRENAK, Ailton. Estamos em guerra há mais de 500 anos. Publicado em: 06/02/2020. Trecho do filme "Brasil.Doc Episódio 1". Direção: Luiz Bolognesi. ***YouTube***. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hM0lD91hBn0. Acesso em: 10 jan. 2023.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 187-206, julho/1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJJHWcxknGGMghXdGRXZbB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 set. 2024.

LOMBROSO, Cesare. **O homem delinquente**. Trad.: Sebastião J. Roque. São Paulo: Ícone, 2007.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em: https:revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993. Acesso em: 16 mar. 2024.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOORE, Carlos. "Negro sou, negro ficarei!" A negritude segundo Aimé Césaire. In: CÉSAIRE, Aimé; MOORE, Carlos. (Org.). **O discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p. 7-38. (Coleção da Diáspora Negra – v. 3).

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. Djamila Ribeiro (Coord.). São Paulo: Jandaíra, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. [Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03]. Publicado em: 21/09/2009. **Portal Geledés**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi M.; ABUD, Cristiane C.; SILVA, M. Lucia da (Org.). **O Racismo e o Negro no Brasil**: questões para a Psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 71-90.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Cultura negra e identidades).

NETO, Júlio Henrique da Cunha; CASTRO, Amanda Elias. Pesquisa em educação: discussões iniciais para a construção de uma investigação científica. **Cadernos da Fucamp**, v. 16, n. 27, p. 80-88, 2017. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1038/800. Acesso em: 24 set. 2024.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referência para interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, novembro 2006. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545/14322. Acesso em: 10 jan. 2024.

PAULA, Cláudia Regina de. O Protagonismo Negro: o movimento na luta por uma educação antirracista. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 105-120, jul/dez 2009. Disponível em: https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/11/11. Acesso em: 10 jan. 2024.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p. 122-137, dezembro/fevereiro 1998-99. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28427/30285. Acesso em: 10 jan. 2024.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2004**. Trad.: José Freitas e Silva. Queluz/SP: Mensagem Recursos Ed., 2004. Disponível em: https://digitallibrary.un.org/record/526303/files/hdr2004-portuguese.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005. p. 117-172. (Edição em português).

RIBEIRO, Djamila. Precisamos romper com os silêncios. Palestra ministrada no TEDx Talks/São Paulo. Publicado em: 27/01/2017. ***YouTube***. [Trecho citado em: 1min06seg]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc. Acesso em: 23 nov. 2023.

RODRIGUES, Nina. Mestiçagem, degenerescência e crime. **História, Ciência e Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1151-1182, out.-dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/mxYFjnPKvMdtpvnr4q7v6kL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2024.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOMÉ, J. T. as culturas negadas silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 159-177. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nêgo Bispo). De Nego Bispo para a geração neta afrodescendente e afrodiaspórica. In: XUCURU-KARIRI, Rafael; COSTA, Suzane L. (Org.). **Cartas para o bem viver**. Salvador: Boto-Cor-de-Rosa Livros Arte e Café/Paralelo 13S, 2020. p. 252-254.

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nêgo Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra/Portugal: Almedina, 2010.

SANTOS, Priscila Lourenço Soares. Refletir sobre a formação dos professores acerca da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, exigida pela Lei 10.639 de 2003, p. 1-13. In: Encontro Estadual da ANPUH/SP, XXIV. História e Democracia: precisamos falar sobre isso, 2018, UNIFESP, Guarulhos-SP, 3 a 6 de setembro de 2018. **Anais...** Disponível em: https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1529080696_ARQUIVO_RefletirsobreaformacaodosprofessoresacercadaHistoriaedaCulturaAfro-Historia.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n.1, p. 225-242, jan.-mar. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/wRVg8H99n65JLwhF9BMbHpF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 set. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Luiz (Cuti). **Cadernos Negros 8**. São Paulo: Edição dos Autores, 1985.

SILVA, Rosilene da Conceição. **Ser jovem negro no Ensino Médio**: significados da implementação da Lei 10.639/03 para a construção e (re) afirmação da identidade no espaço escolar. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Ano I, n. 1, p. 51-66, Jan./Jun. 2008. Disponível em: https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF. Acesso em: 26 set. 2024.

SOARES, Elza. A Carne. Compositores: Marcelo Yuka, Seu Jorge, Ulisses Cappellletti. In: **Do Cóccix Até o Pescoço**. Maputo: Malanga, 2002. 1 disco vinil, lado A, faixa 6 (3min39s).

SOARES, Márcia Alessandra Beltrão; COSTA, Lucinete Gadelha da. Teorias curriculares: uma leitura sobre seus fundamentos e significados. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, Especial, p. 1-11, Dezembro. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/57068/34012/167742. Acesso em: 24 set. 2024.

SOUZA, Jessé. A falência da Educação é projeto político que vem sendo colocado em prática. Publicado em: 26/07/2023. **Folha BV**. Disponível em: https://www.folhabv.com.br/colunas/a-falencia-da-educacao-e-projeto-politico-que-vem-sendo-colocado-em-pratica/. Acesso em: 24 set. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Regina M.; SILVA, Morena D. P.; SILVA, Cristiane M. Recortes literário e biográfico de Monteiro Lobato na defesa da eugenia e do fascismo racial. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 210-228, jan./abr. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7148/pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil**: populações rurais do Centro-Sul. Rio de Janeiro: APGIQ Ed., 1987.

Apêndice A

Perguntas Docentes

1- Quais disciplinas você leciona?

_____

2- Ela corresponde a sua área de formação?

( ) Sim

( ) Não

3- Quantos anos você atua como professor regente de turma?

( ) De 1 a 5 anos

( ) De 6 a 10 anos

( ) De 11 a 15 anos

( ) Mais de 15 anos

4- Como você se autodeclara?

( ) Branco

( ) Preto

( ) Pardo

( ) Indígena

5- Por que?

_____

6- Você conhece a Lei 10.639/03?

( ) Sim

( ) Não

7- Qual a sua importância no contexto escolar?

_____

8- Realizar abordagens de cunho étnico-racial nas disciplinas que leciona?

( ) Sim

( ) Não

9- Quais abordagens você utiliza? Você poderia descrever alguma?

_____

10- Alguma disciplina que cursou na graduação abordava as questões étnico-raciais? Quantas?

( ) Sim ( ) Nenhuma ( ) De 1 a 3 ( ) De 4 a 6 ( ) De 7 a 9

( ) Não

11- As relações étnico-raciais estão presentes em seu planejamento e pesquisas para as aulas?

( ) Sim

( ) Não

12- Sua disciplina dialoga com as questões étnico-raciais?

( ) Sim

( ) Não

13- Percebe importância da abordagem étnico-racial para que o discente possa compreender a abrangência dos problemas que envolvem o racismo?

( ) Sim

( ) Não

14- Quando a escola em que trabalha aborda as questões raciais?

( ) O ano letivo inteiro

( ) Em projetos específicos

Apêndice B

Perguntas Discentes

1- Como você se autodeclara?

( ) Branco

( ) Preto

( ) Pardo

( ) Indígena

Por que?

_____

2- Ao longo de sua trajetória no Ensino Médio você identificou o negro/ negra como sendo o protagonista dos temas abordados?

( ) Sim

( ) Não

3- A sociedade brasileira é racista?

( ) Sim

( ) Não

Por que?

_____

4- Você já vivenciou ou presenciou algum ato racista?

( ) Sim

( ) Não

5- Existe racismo na escola?

( ) Sim

( ) Não

Em quais espaços ou dê exemplos?

_____

6- Você se considera racista ou já foi?

( ) Sim

( ) Não

7- Você possui disciplinas que abordam as questões étnico-raciais?

( ) Sim

( ) Não

8- Em quais disciplinas há abordagens étnico-raciais?

_____

9- Consegue perceber a colaboração da escola para a formação do seu conhecimento sobre as questões raciais no Brasil?

( ) Sim

( ) Não

Quais?

_____

10- Identifica alguma mudança na maneira como percebe as relações étnico – raciais, por conta dos temas/ conteúdos trabalhados pelos professores?

( ) Sim

( ) Não

Anexo A

Música: “A Carne”
Compositores: Marcelo Yuka, Seu Jorge, Ulisses Cappellletti.
Álbum: Do Cóccix até o Pescoço
Data de lançamento: 2002
Intérprete: Elza Soares

A carne mais barata do mercado
É a carne negra
(Tá ligado que não é fácil, né, mano?)
Se liga aí

A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Só-só cego não vê)

Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
E vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Dizem por aí)
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que fez e faz história
Segurando esse país no braço, meu irmão
O cabra que não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador eleito
Mas muito bem intencionado

E esse país vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim ainda guarda o direito

De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito (pode acreditar)

De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar
Se liga aí

A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Na cara dura, só cego que não vê)
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Na cara dura, só cego que não vê)
A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Tá, tá ligado que não é fácil, né, né mano?)

Negra, negra
Carne negra
É mano, pode acreditar
A carne negra

Fonte: Google. Disponível em: https://www.google.com/search?q=a+carne&oq=a+carne&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIGCAEQRRg80gEJNDEyM2owajE1qAIIsAIB&sourceid=chrome&ie=UTF-8#wptab=si:ACC90nxRWvuwqTR4TiacZ7sCfkHhcGgWdDOv2v2HxpHAAuIhwd0hqVQcoOD2_2OWmYVP1piYDk3hAmNxkI20mHiPJLQGITCIoJgQzuutbu-ZsBVgAc8gVoMLL8wKVSql51anzpIWxBsAyETYHTCBMVyVVqDNye_EH7zJgZZLWbyL5xP0kFw3-Rw%3D. Acesso em: 10 mar. 2024.

Anexo B

O QUE É NECROPOLÍTICA. E COMO SE APLICA À SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

25/09/2019 6h09

Mariana Ferrari

A pesquisadora Rosane Borges explica como o conceito de necropolítica se relaciona com racismo, a ideia da eliminação de um inimigo e as favelas

Necropolítica é um conceito desenvolvido pelo filósofo negro, historiador, teórico político e professor universitário camaronense Achille Mbembe que, em 2003, escreveu um ensaio questionando os limites da soberania quando o Estado escolhe quem deve viver e quem deve morrer. O ensaio virou livro e chegou ao Brasil em 2018, publicado pela editora N-1. Para Mbembe, quando se nega a humanidade do outro qualquer violência torna-se possível, de agressões até morte.

[...]

"A gente vê hoje um Estado que adota a política da morte, o uso ilegítimo da força, o extermínio, a política de inimizade. Que faz a divisão entre amigo e inimigo. É o que a gente vê, por exemplo, nas favelas, nas periferias das grandes cidades brasileiras, nos rincões do país. Nossa polícia substitui o capitão do mato", analisa Rosane Borges, jornalista, professora e pesquisadora do Colabor (Centro Multidisciplinar de Pesquisas em Criações Colaborativas e Linguagens Digitais) da ECA-USP (Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo), em entrevista à **Ponte**.

Para ela, discutir necropolítica e segurança pública brasileira é entender que os lugares subalternizados com licença para matar "têm endereço e densidade negra". "A polícia não toca o terror, como a gente costuma dizer, em espaços considerados de elite".

Confira a entrevista:

Ponte – O que é necropolítica e como Achille Mbembe chegou até ela?

Rosane – A necropolítica é a política da morte adaptada pelo Estado. Ela não é um episódio, não é um fenômeno que foge a uma regra. Ela é a regra. E o Achille Mbembe elabora esse conceito à luz do estado de exceção, do estado de terror, do terrorismo. Uma das inspirações dele é o Michel Foucault, com a biopolítica. Ele vai trabalhar com o conceito inicial, não contrapondo exatamente, mas dizendo: "a materialização dessa

política se dá pela expressão da morte". O Estado não é para matar ninguém, ele é para cuidar. Que a própria política não é o lugar da razão, é o lugar da desrazão. E isso vai ter um desdobramento nas sociedades contemporâneas. A gente vê hoje um Estado que adota a política da morte, o uso ilegítimo da força, o extermínio, a política de inimizade. Que se divide entre amigo e inimigo. É o que a gente vê, por exemplo, nas favelas, nas comunidades do Rio de Janeiro, nas periferias das grandes cidades brasileiras. Não há nenhum tipo de serviço de inteligência, de combate à criminalidade. O que se tem é a perseguição daquele considerado perigoso. A necropolítica reúne esses elementos, que são reflexíveis e tem desdobramentos que a gente pode perceber no nosso cotidiano, na nossa chamada política de segurança.

Ponte – Segundo o autor, os "mecanismos técnicos para conduzir as pessoas à morte" e a "eliminação dos inimigos do Estado" vem desde os tempos do imperialismo colonial, do período da escravidão. Ou seja, nada mudou de lá pra cá?

Rosane – Nada mudou ou, na verdade, pouca coisa. A gente não pode dizer que nada mudou, mas a gente tem uma concepção de fundo que permanece. Se a gente perceber nossa polícia, ela tem uma vocação empreguista, porque ela substitui o capitão do mato. O capitão do mato tinha a função de perseguir os fugitivos e entregar aos seus "donos". Com o fim do sistema da escravidão oficializada, a gente tem uma polícia que nasce com essa vocação empreguista. E esse empreguismo e essa perseguição se dá a partir de questões sociais, raciais, de gênero e de território. A polícia não toca o terror, como a gente costuma dizer, em espaços considerados de elite. Ela não invade territórios de elite. Essa é a vocação empreguista e persecutória. É a humanidade subalterna que ela invade, que ela viola. Primeiro mata e depois pergunta quem é.

Ponte – Como neopolítica e racismo se relacionam?

Rosane – A política de morte, ou como o próprio Achille Mbembe vai dizer, a necropolítica adota tipografias da crueldade. São os lugares em que se tem licença para matar. Lugares subalternizados, com uma densidade negra. Então, quando a gente junta necropolítica com raça e com racismo, a gente vai ver que essa política da morte tem um endereço. Por que se fala em genocídio da juventude negra brasileira? Porque se mata negros e os números são exorbitantes.

Ponte – E aí o Estado não está cumprindo seu papel por definição…

Rosane – Como bem disse Foucalt: o Estado não é para operar a morte, é para cuidar da vida de todos. Quando essa política de morte é oficializada, significa dizer que o Estado também faliu na sua função. É o papel do Estado prover as vidas, de que elas realmente serão vividas. Estado não é para matar os seus cidadãos.

Ponte – Mbembe fala em o "estado de exceção" e "estado de sítio" como "base normativa do direito de matar" para se referir ao nazismo e ao território palestino. Pensando em Brasil, podemos fazer essa leitura para falar sobre as mortes causadas pela polícia que acontecem em territórios periféricos das cidades?

Rosane – Sim, inclusive Achille Mbembe vai dizer que se fala muito dos campos de concentração do século 20. Ele vai fazer um recuo histórico e dizer: "olha, essas experiências do estado de exceção já estavam na época da escravidão". E ele vai estender e dizer que isso acontece hoje, na nossa contemporaneidade. Isso porque tem os seus lugares privilegiados em que a necropolítica se exerce. No Brasil, a gente sabe onde ela se exerce: nas periferias das grandes metrópoles, nos conflitos agrários dos rincões do Brasil, nos morros, nas favelas.

Ponte – Mbembe fala sobre "política como o trabalho da morte". O que isso significa?

Rosane – É uma política em de que se abre mão do que seria o poder conciliatório do Estado. O Estado é soberano quando decide sobre a vida e a morte de seus cidadãos. Se fala muito em soberania, o Bolsonaro fala de soberania quando fala da Amazônia, mas não se fala de soberania em relação aos Estados Unidos. Aquilo não tem nada de soberano. O que é ser soberano é quando você tem o poder de decidir a morte. Então, a necropolítica é uma forma de os Estados exercerem a soberania pela decisão de escolher quem deve morrer e quem deve viver na sociedade.

Ponte – Qual a relação que as expressões "parem de nos matar", "vidas negras importam", "a bala perdida sempre encontram corpos negros", muito comuns em protestos contra a violência policial, tem com o termo necropolítica?

Rosane – Quando pessoas levantam bandeiras e cartazes com esse enunciado elas estão dizendo: "Olha como essa política da morte se materializa, olha como o Estado está sendo ineficaz em combater a criminalidade e promover a Justiça, em ser um Estado que protege os seus cidadãos e não os coloca em risco. Inclusive em risco de

morte". Esses cartazes, como agora na morte da menina Ághata, apontam, primeiro, para essa falência do Estado em combater o que ele deveria combater e promover, de fato, igualdade e justiça. Famílias negras e pobres estão sentido isso na pele. Em Salvador tem um protesto que chama "Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar". Essa é uma preocupação que acompanha famílias, especialmente negras, que moram nesses lugares. As chamadas tipografias da crueldade. Quando pegamos os índices, por exemplo, de morte de jovens brancos de classe média, em cidades como São Paulo, vão aparecer acidente de carro e fatalidades. Mas a incidência de mortes por policiais se dá com o jovem negro da periferia. Isso quer dizer que há uma incidência de morte em que o Estado é o agente, o sujeito. Ele é mais do que o responsável, ele é o culpado.

Ponte – O vice presidente general Mourão declarou à imprensa, em vídeo que circula nas redes sociais, que o Estado deve ter o monopólio da violência. Essa declaração é um exemplo de necropolítica, o uso da polícia como "máquina de guerra", termo usado pelo autor?

Rosane – A excludente de ilicitude do pacote anticrime, que não tem nada de anticrime, é um pouco disso. E o que as pessoas estão dizendo? É preciso que se combata. Porque aí não precisa falar em justiça, em polícia. Já que tem que ser assim, então, que todo mundo saia por aí no bangue-bangue, matando todo mundo. Se a gente é a favor da lei, não se pode achar que o correto são os policiais matando por aí. Foram 16 crianças baleadas no Rio de Janeiro e cinco morreram só neste ano. É inadmissível. O número de policiais mortos no Rio de Janeiro é uma coisa absurda. Eles também estão morrendo. Quanto menos armas, menos criminalidade, quanto menos, mortes menos criminalidade. É assim que o Estado tem que trabalhar.

Ponte – Racismo, capitalismo e necropolítica são inseparáveis? Sustentavam as mortes do passado e sustentam agora o que o autor chama de "guerras contemporâneas"?

Rosane – Sim, um sustenta o outro. Em uma análise mais estritamente marxista temos o seguinte: aquilo que o capitalismo acha que não serve mais ele abate, porque são corpos negros. A massa sobrante do mercado de trabalho, o que se faz? O que se faz com o contingente de pessoas que não serão absorvidas pela novas competências técnicas e tecnológicas do capitalismo? Se mate, se exclui. Obviamente que essa mesma massa sobrante são corpos negros, mulheres negras, fundamentais para a acumulação de capital. Corpos que foram escravizados e hoje eles não interessam mais

para o capital. A análise mais liberal, financeira, está chamando essas pessoas de desalentadas. São pessoas que estão vivendo nas franjas do sistema social, ficando marginalizadas. Nesse processo de marginalização, a gente cria linhas divisórias de nós e outros. E esses outros podem ser alvo de tudo. Inclusive da morte.

Ponte – Algumas pessoas tratam a atual situação do Rio de Janeiro como uma guerra. Essa comparação é equivalente?

Rosane – Eu acho que sim, porque se você trabalha com a ideia de amigo e inimigo, e que você tem que abater o inimigo. Você só trabalha nessa perspectiva se você trabalha com guerra. É a mesma coisa a ideia de guerra às drogas. Você não guerreia com coisas, com objetos, você guerreia com pessoas. O termo “guerras às drogas” é infeliz ao mesmo tempo que parece ingênuo, revela que se trata de uma guerra contra pessoas.

Ponte – Como a necropolítica se aplica na questão poder do Estado, antes exercido pelas colônias?

Rosane – Do ponto de vista jurídico não somos mais colônias, apesar de nunca termos deixado de ser no ponto de vista político. O presidente fala em ser soberano, que ninguém pode mandar na Amazônia, mas antes de ele ter esse discurso ele foi, em uma perspectiva, colonizado pelos Estados Unidos. O Brasil está escolhendo ser colônia. A colônia tinha uma expropriação do corpo, o corpo que era escravizado, um corpo moeda, objeto. O que permanece é o corpo que é matável. Não é mais estatuto jurídico do escravizado, mas digamos que essa escravização se dá de outras formas. A partir de imaginários, de políticas que definem o normal e o desviante, o bem e o mal, o belo e o feio. A gente vai vendo essas hierarquias se mantendo, o fantasma da escravidão e da colônia é uma presença muito forte. Inclusive orienta políticas contemporâneas. Eu uso sempre o exemplo da violência obstétrica. Uma das modalidades da violência obstétrica é que quando falta anestesia nos hospitais públicos qual é a ordem? Que não apliquem procedimentos anestésicos em mulheres negras, porque se supõe que mulheres negras resistam mais a dor. Da onde que vem essa informação? Da colônia, da escravidão. Por mais que essa regra não seja escrita, ela orienta a política de Estado, porque isso acontece no SUS. É o que se chama de conjunto das regras não escritas, que está no nosso imaginário. Não há comoção porque esse corpo já tem escrito a possibilidade de ser abatido. A gente não vai para a Avenida Paulista, não vai para as orlas de Copacabana.

Ponte – Como você avaliou o discurso de Jair Bolsonaro na ONU nesta terça-feira?

Rosane – Todo mundo está dizendo que é vergonhoso, mas é muito violento. Um presidente que diz que tem que proteger as famílias e as nossas crianças da "ideologia de gênero", mas é o mesmo presidente que diz que não tem que proteger a família da violência. Quer dizer, a Ágatha morreu na sexta-feira e o presidente vai para a ONU dizer que tem que proteger as crianças da perversão sexual? É violento, é desrespeitoso com os pais daquela criança. Ou seja, ele não respeita família nenhuma. Não se solidarizar nesse momento com o que é a tragédia da morte da Ágatha é de uma violência extrema.

Fonte: BORGES, Rosane. O que é necropolítica. E como se aplica à segurança pública no Brasil. Publicada em: 25/09/2019. [Entrevista cedida a Mariana Ferrari]. **Ponte** [*on-line*] Disponível em: https://ponte.org/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/. Acesso em: 10 mar. 2024.