CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

“ISSO MUDOU ALGUMA COISA, ENTENDEU?”: O TORNAR-SE NEGRO ENTRE ESTUDANTES POR MEIO DA LEI 10.639/03

Carla Andréia Nunes e Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais 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.

Orientadora: Aline da Fonseca Sá e Silveira
Coorientadora: Maria Cristina Giorgi

Rio de Janeiro
Abril/2024

“ISSO MUDOU ALGUMA COISA, ENTENDEU?”: O TORNAR-SE NEGRO ENTRE ESTUDANTES A PARTIR DA LEI 10.639/03

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais 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.

Carla Andréia Nunes e Silva

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Dra. Aline da Fonseca Sá e Silveira (CEFET/RJ – Orientadora)

_____

Professora Dra. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ – Coorientadora)

_____

Professor Dr. Humberto Manoel de Santana Júnior (CEFET/RJ – Examinador Interno)

_____

Professora Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UFF – Examinadora Externa)

SUPLENTES

_____

Professor Dr. Fabio Sampaio de Almeida (CEFET/RJ – Suplente Interno)

_____

Professora Dra. Maria Del Carmen Fátima González Daher (UFF – Suplente Externa)

Rio de Janeiro
Abril/2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S586 Silva, Carla Andréia Nunes e
"Isso mudou alguma coisa, entendeu?": o tornar-se negro entre estudantes por meio da lei 10.639/03 / Carla Andréia Nunes e Silva. — 2024.
134f. : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2024.
Bibliografia : f. 131-134
Orientadora: Aline da Fonseca Sá e Silveira
Coorientadora: Maria Cristina Giorgi

1. Educação. 2. Estudantes negros. 3. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 4. Análise do discurso. I. Silveira, Aline da Fonseca Sá e. (Orient.). II. Giorgi, Maria Cristina (Coorient.). III. Título.

CDD 370.81

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Dedico este esforço de estudos à memória de meu pai, Carlos Marvim Máximo e Silva, meu maior incentivador e amigo.

AGRADECIMENTOS

Às professoras Aline da Fonseca Sá e Silveira e Maria Cristina Giorggi. Por uma orientação presente, criteriosa e assertiva. Pela leitura atenta e cuidadosa do meu texto e do meu ser. Pela segurança e pela leveza com que me guiaram. Pelos muitos momentos em que fizeram minha tensão se desmanchar em fumaça após a explosão de gostosas risadas, porque onde eu via problema, elas enxergavam meu ponto de força, me direcionavam pelo prazer do processo de superar e ir além dos meus medos. Por me fazerem experimentar novamente o delicioso sentimento, que eu acreditava morto em mim, de admirar profundamente alguém. E que poderoso é ter em quem se inspirar. Por suas guianças tão certeiras nesse trajeto tão intenso, eu agradeço.

À professora Dayala Paiva de Medeiros Vargens e ao professor Humberto Manoel de Santana Júnior, por participarem dos dois momentos marcantes deste trabalho: a qualificação e a defesa da dissertação. Por terem contribuído tão grandiosamente, por meio de um lindo diálogo e uma profunda e amigável troca de reflexões, para o aprimoramento dessa pesquisa. Pela atenção, pelas ideias, pela amorosidade das suas intervenções e observações, eu agradeço.

Ao professor Dyego de Oliveira Arruda, pelas aulas que me deslumbravam. Pela disponibilidade constante em oferecer amparo e suporte. Por, junto com a professora Talita Oliveira, imprimir à coordenação do programa a marca da luta pela qualidade e ampliação das possibilidades de pesquisa dos estudantes. Pela importância da sua presença no PPRER (e no mundo, sou sua fã mesmo!), eu agradeço.

À juventude com a qual trabalhei e que deu vida a um despretensioso projeto, tornando-o gigante. Por terem sido gigantes. Corajosos. Fortes. Generosos. Por termos nos tornado negros e negras juntos. Por terem feito essa travessia comigo, repletos de consciência e poesia, eu agradeço.

À direção do Colégio Estadual Euclydes da Cunha entre os anos de 2017 até 2021, pela felicidade com que viram essa história nascer nesse espaço. Pelo profissionalismo e afeto com que a acolheram e prontamente providenciaram tudo o quanto foi necessário para que a história então se desenvolvesse, ganhasse força, se misturasse com a história da própria escola e caminhasse em direção ao que buscamos: uma educação antirracista. Por todo o incansável apoio, eu agradeço.

À minha filha, por esse amor lindo que me faz acreditar que sou capaz de tudo. Por povoar meu texto com mil perguntas e interrupções, sem as quais ele não teria as mesmas pausas, nem o mesmo ritmo. Esse texto possui a cadência do nosso tempo juntas, minha filha. E temos uma bela marcação. Por pedir para se aconchegar no meu colo e ler o que eu escrevia exclamando "mãe, está lindo!". Por ser a pessoa que me faz querer permanecer conectada ao fio da vida. Por ser uma deusa e me fazer acreditar que eu sou também, eu agradeço.

Às minhas amigas Cristina Maria e Teresa Cristina da Silva Oliveira, por me ouvirem falar exaustivamente do mesmo assunto. Por ora dizerem "tá tudo bem se você precisar desistir", ora afirmarem "não vai desistir, não! Chegou até aqui agora vai até o final!". Obrigada. Foi tudo igualmente empoderador. Vocês ficaram. Existe uma cantiga de malandro que diz *"se a rádio patrulha chegasse aqui agora / seria uma grande vitória / ninguém poderia correr/ agora que eu quero ver / quem é malandro não pode correr"*. Vocês ficaram. Acompanharam-me com a bravura e a firmeza típica de quem escolhe ficar porque sabe o que é preciso fazer. Cris e Teresa, por não terem desistido de mim, eu agradeço. E salve a malandragem, que, não por acaso, volta no final desse texto e me confirma que esteve presente, de maneiras diversas, ao longo de todo o caminho.

À espiritualidade, que me levou e me trouxe em segurança tantas vezes por essas estradas. Que esteve ao meu lado carinhosamente, protegendo, serenando ou agitando as forças que tantas vezes pensei ter perdido. Por serem a fonte e a renovação dessas forças. Por não me deixarem andar sozinha. Pelos abraços reconfortantes e pelas palavras de fé. Por terem me permitido chegar até aqui, sempre comigo, eu agradeço. Axé.

RESUMO

“Isso mudou alguma coisa, entendeu?”: o tornar-se negro entre estudantes a partir da lei 10.639/03

Neste trabalho, analisamos os relatos de jovens estudantes negros sobre suas vivências na participação em um projeto pedagógico antirracista elaborado a partir da aplicação da lei 10.639/03, que versa sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino básico. Apresentamos um breve histórico da demanda do movimento negro por conquistar um espaço no currículo escolar, demonstrando como essa luta avança do campo político para o educacional. Investigamos as possibilidades de atuação que a instituição escolar possui sobre a comunidade ao seu redor, bem como as disputas de projetos sócio-políticos se manifestam e incidem sobre o currículo, seja ele formal, vivido ou oculto. O objetivo da pesquisa foi registrar (cientes de que, ao registrar, também produzimos e reelaboramos) as memórias e refletir sobre os saberes envolvidos na realização de um projeto pedagógico que pretende se contrapor ao pensamento eurocêntrico hegemônico e colocar no centro da análise as narrativas dos estudantes negros sobre suas histórias. Ficou evidente que esse movimento é garantido, legitimado e respaldado devido à política pública de promoção da igualdade racial condensada na lei que exige o ensino da história do povo negro como uma das formas cruciais de construção de consciência racial em uma sociedade de trajetória histórica que tentou silenciar a cultura de origem africana. Os relatos foram comentados por meio do método da análise de discurso, tendo como busca constante a conexão entre as narrativas dos jovens e o discurso socialmente constituído e posto nesse momento de recrudescimento de posicionamentos conservadores, neoliberais, meritocráticos. Concluímos que sim, a lei 10.639/03, a educação, a escola e os sujeitos escolares têm forte potencial de suscitar críticas, reflexões e transformações em seu contexto imediato e nas redes de poder cotidianas que se estendem para além e são tão eficazes quanto as grandes engrenagens de poder.

Palavras-chave: Educação; Consciência racial; Análise de discurso.

ABSTRACT

“Did that change anything, you know?”: becoming black among students after law 10.639/03

In this work, we analyze the accounts of young black students about their experiences participating in an anti-racist pedagogical project developed based on the application of law 10.639/03, which deals with the teaching of Afro-Brazilian history and culture in elementary school. We present a brief history of the black movement’s demand for a space in the school curriculum, demonstrating how this struggle advances from the political to the educational sphere. We investigate the possibilities of action that the school institution has over the community around it, as well as how disputes over socio-political projects manifest themselves and impact the curriculum, whether formal, lived or hidden. The objective of the research was to record (aware that, in recording, we also produce and rework) memories and reflect on the knowledge involved in carrying out a pedagogical project that aims to counter hegemonic Eurocentric thinking and place the narratives of black students about their stories at the center of the analysis. It became clear that this movement is guaranteed, legitimized, and supported by the public policy of promoting racial equality condensed in the law that requires the teaching of the history of black people as one of the crucial ways of building racial consciousness in a society with a historical trajectory that has tried to silence culture of African origin. The accounts were commented on using the method of discourse analysis, with the constant search for the connection between the narratives of the young people and the socially constituted discourse and put forward at this time of resurgence of conservative, neoliberal, and meritocratic positions. We conclude that yes, law 10.639/03, education, school and school subjects have a strong potential to provoke criticism, reflection and transformations in their immediate context and in the everyday power networks that extend beyond and are as effective as the great gears of power.

Keywords: Education; Racial consciousness; Discourse analysis.

SUMÁRIO

Prólogo **10**

Introdução **13**

Colégio Estadual Euclydes da Cunha (Ceec) – o lugar que passou por mim **22**

1 – Da luta política à política pública **36**

1.1 - Impactos dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas institucionais 36

1.2 - Breve histórico da luta pela obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino básico 44

1.3 – A lei é lutar. A luta vira lei 52

2 - A escola pública como espaço para agências de transformação social **60**

2.1 – O caráter eminentemente dialético da escola 60

2.2 – Escola e currículo como espaços de disputa e poder 72

2.2.1 - "Deixa que eu explico, professora!" – Quando Abayomi visitou Euclydes da Cunha 73

2.2.2 – *"Muita coisa também que mentiam pra gente"* – Currículo e possibilidades de deslocamento do eixo curricular. 78

2.3 - A lei ampara a luta: o ativismo de sujeitos escolares na realização da educação antirracista 88

2.3.1 – A bibliotecária e a cuidadora que não se conheciam 90

3 – *O subalterno vai falar* – eventual reconfiguração das relações de poder cotidianas e simbólicas na escola **97**

3.1 – Professora, estão deixando a gente sonhar! 97

3.2 – "Crespos tão se a (r) mando. Faço questão de botar no meu texto que pretas e pretos estão se amando" 115

3.3 – "Isso mudou alguma coisa, entendeu?" - Eis... o malandro na praça outra vez120

Considerações Finais **126**

Referências **131**

Prólogo

Narrar é resistir

Guimarães Rosa

Nasci em 1982 e cresci no subúrbio do Rio de Janeiro, entre sambas e reuniões de família nas quais as histórias dos antepassados eram contadas e recontadas muitas vezes, consolidando em mim uma memória que me remetia a uma trajetória antiga, marcada por diásporas, perdas, realizações, alegrias, recomeços e grande respeito pelas possibilidades de transformar e ser transformado pela vida.

Em 2000, quando completei 18 anos de idade, ingressei no curso de História – Bacharelado e Licenciatura Plena – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pude experimentar a releitura das minhas memórias sob a ótica da pesquisa histórica apoiada em suporte teórico. Essa experiência reelaborou minhas subjetividades e minhas diferentes formas de intervir na realidade.

Minhas memórias passaram a me atravessar em outros pontos, sob novas perspectivas, evidenciando as ilações entre minha história e meu lugar social. Ou, melhor, meus lugares sociais: aqueles que se espera que eu ocupe, aqueles pelos quais posso transitar sem causar estranhamento, aqueles nos quais subverto lógicas estruturais ao adentrar.

Logo que me formei (2004) comecei a dar aulas de história na Baixada Fluminense. Cinco anos depois fui lecionar e morar na região serrana do Rio de Janeiro. As problemáticas, tensões e contradições que perpassam a sociedade materializavam-se diante de mim nas situações cotidianas de sala de aula e, ao mesmo tempo em que eu me deparava com um aprendizado denso e intenso, precisava, também, mobilizar diversos saberes para interagir de forma crítica e consciente com as demandas pedagógicas e sociopolíticas que se apresentavam.

Constatei que a formação continuada era imprescindível para que a minha atuação profissional fosse pautada por ações refletidas, não pela reprodução acrítica e inconsciente de práticas que nos cercam, nos formam e que, tantas vezes, introjetamos sem perceber. Então, fiz duas especializações: uma em História do Rio de Janeiro (UFF - 2009) e outra em Coordenação Pedagógica (UCAM - 2020), sempre conectando meus

estudos com os conhecimentos que minha prática profissional requisitava, como, por exemplo, coordenação de área (História) ou coordenação de projetos.

Há cinco anos passei a coordenar o desenvolvimento das atividades relacionadas ao "Projeto Consciência Negra" em uma das escolas onde trabalhei, o Colégio Estadual Euclydes da Cunha – Ceec, em Teresópolis - RJ. O projeto era organizado em edições anuais e desenvolvido ao longo de todo o ano letivo. Suas atividades de culminância e encerramento aconteciam no mês de novembro. Era constituído por um grupo pluridisciplinar de professores e multisseriado, pois englobava alunos das três séries do Ensino Médio.

O critério para ingressar no grupo de estudos e práticas "Projeto Consciência Negra" era o interesse pelo tema. A participação no grupo não era convertida em pontuação para os estudantes em nenhum dos componentes curriculares de suas grades. As avaliações eram qualitativas e direcionadas à totalidade do projeto.

Por meio de rodas de conversa, os estudantes eram convidados a expor seus interesses, dúvidas e conflitos sobre a questão étnico-racial no Brasil, no mundo, em seus contextos e trajetórias de vida. Nessas discussões, gradativa e coletivamente, eram definidos os assuntos específicos que seriam abordados naquela edição do projeto.

Os estudantes participavam direta e ativamente das diversas etapas do desenvolvimento de um projeto temático na escola - concepção da proposta, escolha dos temas, elaboração de síntese dos debates realizados, criação das formas de apresentação e exposição das pesquisas e trabalhos produzidos. Era evocado e estimulado todo o protagonismo[1] que o estudante deve exercer em sua rotina escolar, na articulação de argumentos e hipóteses e na expressão de seus pensamentos através de formas diversas de registro e linguagem.

Essa vivência me propiciou ver outra geração reelaborando as narrativas e interpretações sobre suas trajetórias e suas condições atuais, ressignificando as relações que estabeleciam com seus pertencimentos sociais e identidades étnico-raciais. Fui instigada a pensar e repensar sobre Educação Antirracista, sua relevância, sua urgência sócio-histórica. Pensar em seus limites e, sobretudo, em suas possibilidades. Fui instigada

[1] Enfatizamos que o uso do termo protagonismo, neste trabalho, está vinculado à ideia de agência crítica e transformadora de um grupo que consegue se entender como sujeito de sua produção, pesquisa, narrativa e trajetória. Não compartilhamos do sentido neoliberal que vem sendo atribuído à palavra e que a relaciona com noções meritocráticas de iniciativas supostamente individuais.

a levantar questionamentos e perguntas que só poderiam ser esmiuçadas através de uma pesquisa sistematizada.

Pesquisa para reorientar a prática. Pesquisa para honrar as possibilidades de transformar e ser transformado pela vida, conforme aprendi com as histórias e memórias que me constituíram. Quero ouvir, novamente, o que esses jovens pensam sobre sua participação em um projeto pedagógico antirracista e reler nossas memórias, outra vez, buscando reconhecer quais teorias atravessaram nossas práticas e quais as possibilidades de ampliar os conhecimentos e usos do que realizamos. Quero contar a história de uma luta política que virou lei, que virou aula, que virou projeto pedagógico, que voltou à luta na consciência racial de um grupo de estudantes e professores.

A prática nos atiça a reflexão e nos faz retornar à ação com um novo olhar. O olhar de um ser que transformou sua vivência em experiência e, na medida em que uma, inevitavelmente, retroalimenta a outra, vai se realizando e ampliando essa produção sem final, esse eterno devir que é a Educação e o inesgotável processo de construção de seus indissociáveis elementos - ensino e aprendizagem.

Hoje, trabalho em outra escola, na qual também atuo na busca e na luta para que a 10.639/03 /11.645/08 permaneçam reverberando e sejam aplicadas ao longo de todo o ano e em toda a sua potência de educação antirracista. A forma como interpreto e respondo aos eventos corriqueiros das esferas profissional e particular nunca mais se desprenderam do conceito de racialização dos sujeitos e das manifestações de poder que se desdobram dessa condição. O “Projeto Consciência Negra” que nasceu e se desenvolveu no Colégio Estadual Euclydes da Cunha extrapolou os muros da escola quando nos ensinou que a luta antirracista está onde nossos corpos estão. Por onde transitarmos, uma reivindicação por igualdade vai circular. O diálogo contínuo com a construção da consciência racial começou numa escola. Hoje, está comigo aonde quer que eu vá e se transformou em um compromisso sociopolítico de existência.

Essa é a expressão da escola como instituição transformadora. E toda vez que passo pelo Ceec ainda fico olhando para esse lugar, bem devagar. Com respeito. Com gratidão. Com saudades do que o Grupo Consciência Negra Ceec fez e viveu ali. E com a consciência – racial – de que essa é a luta que fundamenta minha história, meu trabalho, minha vida.

Introdução

No Brasil, um dos principais objetivos da educação, atualmente, é colaborar com a construção de uma sociedade que saiba respeitar as diferenças e repudiar as mais variadas formas de práticas preconceituosas ou discriminatórias decorrentes da mentalidade coletiva excludente que foi forjada ao longo do processo de desenvolvimento das relações sócio-históricas no país. Nesse sentido, a escola é um agente essencial no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial através de políticas públicas direcionadas à aplicação de práticas pedagógicas.

A lei 9.394/96 – Lei de diretrizes e bases da educação, no título II, que dispõe sobre os princípios e fins da educação nacional, mais especificamente no 2° artigo, afirma que "a educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1996 - p. 8).

Para que o exercício da cidadania possa ocorrer efetivamente, deve ser construída a capacidade de conectar os conceitos abstratos do conhecimento com a interpretação dos diversos acontecimentos corriqueiros do trabalho, da justiça, da economia e das relações sociais, por exemplo. O Conhecimento teórico deve ser o aporte para as ações práticas que se desenvolvem na dinâmica da realidade.

É de fundamental importância, portanto, promover, no ambiente escolar, o debate e a reflexão sobre um dos mais contundentes dos problemas deixados pelo sistema escravagista neste país: o racismo. Conforme já preconizava, no século XIX, o abolicionista Joaquim Nabuco, acabar com a escravidão não seria o bastante, seria necessário combater a obra da escravidão[2]. A estrutura escravagista produziu parâmetros de socialização nos quais o racismo é intrínseco e se coloca, dialeticamente, como elemento que forja e é forjado dentro desse quadro de relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas.

As diferentes expressões e dinâmicas de dominação e poder que atravessam as relações étnico-raciais no Brasil são expostas e discutidas logo que a escravização é

[2] Discurso proferido na campanha eleitoral de 1884, em Recife. VILLA, Arco Antônio. A História em Discursos: 50 discursos que mudaram o Brasil e o mundo. São Paulo: Ed. Crítica, 2018.

institucionalizada como base da colonização portuguesa na América. Reflexões sobre a escravização, desde a antiguidade, são contemporâneas à sua existência (FINLEY, 1991). Moses Finley afirma que apesar de ter sido generalizada a ideia de que o interesse sobre estudos relacionados à escravidão é posterior ao século XVIII, devido aos conceitos de liberdade e igualdade debatidos pela Revolução Francesa, a escravidão sempre pensou sobre si mesma. Discussões e práticas para reforçá-la ou combatê-la são inseparáveis de seu tempo e duração.

O que se apresenta a partir do século XVIII, ainda de acordo com Finley, são abordagens sobre a escravidão vinculadas às novas perspectivas teóricas trazidas pela Revolução Francesa. Destaca-se um viés "moralista" ou "espiritualista", que centraliza a discussão na desumanidade do processo e nas mazelas raciais geradas pela escravização de pessoas negras; e um viés "sociológico", caracterizado pela análise econômica, das relações de trabalho e do potencial de produção de riqueza do sistema escravista.

A renovação do interesse e da produção sobre o tema no Brasil se insere nesse quadro mais geral de pesquisa. Então, as discussões sobre escravização e relações étnico raciais são sistematizadas em correntes de pensamento mais definidas e propositivas desde o final do século XVIII e início do século XIX (SCHWARCZ, 1993). Materializavam-se nas produções teóricas de setores com função intelectual ligados à ciência, política, imprensa e nas mais diversas formas de resistência praticadas pelos escravizados.

Depois da conquista da abolição da escravidão, em 1888, esse debate ultrapassa, com mais intensidade, a perspectiva científica biológica e avança para o século XX, conquistando mais espaço nas esferas sociológica e política, não apenas academicamente, mas também por meio dos movimentos sociais que atuam na luta pela igualdade e valorização da cultura afro-brasileira.[3]

Na primeira metade do século XX, o novo sistema político estabelecido em 1889 (República) e os incipientes processos de industrialização e urbanização requisitaram uma nova forma de inserção das camadas populares no cenário político (CAPELATO, 1998). O modelo republicano e os novos objetivos econômicos não poderiam se realizar sem a participação do conjunto da população – eleitores e trabalhadores. É estabelecida, assim,

[3] Como exemplos, é possível mencionar a produção intelectual de pensadores como Gilberto Freyre e a atuação de movimentos como a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931.

a necessidade de refletir sobre a identidade do povo brasileiro. A questão étnico-racial, dada a trajetória da formação sociopolítica do país e da formação do próprio Estado brasileiro, é posta em evidência nessas reflexões. Nesse momento, as discussões estiveram relacionadas ao objetivo de construir no povo o sentimento de pertencimento, integração e colaboração para o desenvolvimento do país. Então, a controversa ideia da Democracia Racial[4] funcionou como respaldo para o perfil harmônico de nação que se pretendia delinear.

A dimensão étnico-racial do problema da desigualdade conquista ainda mais espaço para a produção acadêmica e debate social após a Constituição de 1988. Essa constituição é um dos marcos da busca pelo fortalecimento da democracia no Brasil e a cidadania é posta como um dos elementos centrais a serem desenvolvidos e consolidados pela sociedade brasileira. Na reflexão sobre cidadania e exclusão, inevitavelmente são expostos e analisados os nexos estruturais entre as mazelas sociais e a discriminação racial.

As pesquisas produzidas como resultado desses estudos e debates e os questionamentos levantados pelos movimentos sociais evidenciaram a existência de um forte componente de discriminação étnico-racial presente em questões como violência urbana, intolerância religiosa, falta de acesso a bens, serviços e direitos – questões ligadas à exclusão social, de um modo geral. Ao serem observados marcadores sociais da desigualdade, o aspecto raça aparece, frequentemente, como um agravante, pois é um elemento constitutivo das estruturas de poder no Brasil. "O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica" (ALMEIDA, 2019. p.51). Com o avanço das pesquisas e da luta sociopolítica, o mito da Democracia Racial foi sendo, gradativamente, desconstruído. As faces do racismo estrutural foram sendo identificadas, investigadas, abertas à problematização e à produção intelectual e política.

O Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão, tendo oficializado a lei em maio de 1888[5]. Portanto, as noções de liberdade e, consequentemente, de igualdade, são construções recentes no país. Tardias, se comparadas às trajetórias de desenvolvimento em outros locais. As mentalidades produzidas pelas estruturas possuem

[4] A expressão foi cunhada pelos intelectuais Arthur Ramos e Roger Bastide e sintetiza a ideia de que as relações raciais no Brasil são harmônicas.

[5] Cronologia da abolição da escravidão disponível em https://www.geledes.org.br/datas-da-abolicao-da-escravidao. Acesso em: 20.12.2020.

um ritmo próprio de transformação e nem sempre acompanham as mudanças estabelecidas por leis (FEBVRE,1977). A década de 2020 ainda é muito próxima de 1888. O racismo produzido por mais de trezentos anos de escravização torna-se refinado, complexo e eficaz na função de manter a distinção social, crucial para uma sociedade dependente de hierarquia. Pouco mais de um século de abolição não foi o suficiente para esmaecer os pilares das interações sociais características do sistema escravista (SOUZA, 2017).

O racismo é estrutural[6]. Portanto, está presente no conjunto da sociedade de um modo geral e na rotina escolar de modo específico. A busca pela mudança no contorno dessas relações é possível quando o respeito à diversidade é construído e consolidado coletivamente. A escola, para atuar na construção coletiva - do significado e da prática - de conceitos como respeito e diversidade, pode articular e promover atividades e diálogos sobre o tema em questão.

Entretanto, o debate sobre a luta pela igualdade racial tem encontrado, no contexto atual, pouco espaço para se desenvolver na escola, pois o discurso sobre mazelas sociais predominante nos últimos anos trouxe de volta os ditames do pensamento neoliberal e se apoia em dois de seus importantes pilares de argumentação: o individualismo e a meritocracia. Essas ideias ganham força em momentos de crises do capitalismo.

O início do século XXI vem sendo marcado em diversos países, entre eles o Brasil, pelo recrudescimento de ideologias conservadoras que defendem políticas de austeridade como resposta às crises econômicas (BRAGA, 2017). Uma dessas crises, cíclicas e típicas do sistema capitalista, adquire proporções globais em 2008, redesenhando políticas econômicas pelo mundo no início do século. Essas políticas, comumente, procuram se justificar através de um discurso que tende a minimizar, ou até mesmo negar, o aspecto social e coletivo do problema da exclusão, reduzindo-o a desajustes individuais ou falácias.

A via da austeridade para solucionar a crise que se apresenta na economia traz consigo um aspecto ideológico que se desdobra e manifesta na política: o autoritarismo. Nessa conjuntura, setores da sociedade brasileira historicamente alinhados com o objetivo de manutenção das estruturas de dominação voltam a flertar com modelos

[6] Neste trabalho nos alinhamos com o pensamento de Sílvio Almeida, exposto na obra "Racismo Estrutural". Há o contraponto à essa perspectiva na obra "O fascismo da cor – uma radiografia do racismo nacional", de Muniz Sodré.

antidemocráticos de governo. Esses modelos costumam salvaguardar uma narrativa que evoca a unidade nacional e se pretende universal. É apresentado um discurso de unidade que oculta não apenas a diversidade e as diferenças, mas, também, as desigualdades, contradições e antagonismos sociais que marcam a realidade. Nessa lógica, a meritocracia sustenta a negação do racismo e a retomada do mito da democracia racial, individualizando ou personificando questões que são resultado da construção de estruturas sócio-históricas.

Michael Sandel (2020), ao discutir o conceito de meritocracia, enfatiza sua face ideológica, seu aspecto de construção social de um tipo de interpretação da sociedade estreitamente vinculado à sociedade de mercado. A competência e o mérito podem ser características individuais, mas a meritocracia, com uma lógica de funcionamento coletivo, não é natural e não dá conta de explicar uma sociedade que dá mais chances à determinados grupos do que outros.

A meritocracia é um sistema de regras que se baseia na definição de juízos como quem merece o quê de acordo com sua contribuição para o bem comum. Mas, numa sociedade capitalista, o que é o bem comum? Quem contribui para o bem comum se não aqueles que geram capital ou que sustentam o grande capital? Como pensar em construtores do bem comum dentro de um sistema socioeconômico que possui como característica essencial a separação entre capital e trabalho? Mulheres e homens cujos trabalhos e produções não estão diretamente gerando capital não são associadas com as ideias de merecimento e sucesso. Os grupos que atuam gerenciando o Grande Capital são vistos como bem-sucedidos e merecedores, enquanto a massa trabalhadora, que pela própria essência do capitalismo é alienada do capital, é entendida como incapaz e por isso permanece estagnada de geração a geração. Assim, a meritocracia trabalha para a manutenção do *status quo*.

Sandel (2020) afirma, ainda, que a crise da democracia e a tendência de apreciar e considerar o autoritarismo como solução política está ligada ao ressentimento gerado na classe trabalhadora pela arrogância meritocrática, que individualiza os casos de "sucesso" ignorando as condições materiais concretas, as circunstâncias que limitam ou dão possibilidades de ascensão social, sendo a ascensão aqui entendida estritamente no sentido econômico.

A meritocracia seria um insulto implícito na medida em que coloca somente no indivíduo e em suas competências inatas a responsabilidade pelo lugar socioeconômico que ocupa, naturalizando uma organização social que não tem nada de natural, que foi construída coletivamente ao longo da história dentro dos contornos e demandas do mercado. A ideologia da meritocracia é, portanto, uma das superestruturas distópicas produzidas pela estrutura capitalista.

Nesse contexto, para que a educação possa desempenhar seu papel na formação de cidadãos críticos e autônomos, instrumentalizados para atuar no cenário desigual em que se encontram imersos, é necessário, novamente, evidenciar e expor o racismo como uma construção social produzida por um processo histórico específico e que se constituiu em um dos elementos fundantes da sociedade atual, presente de forma hostil (de modo sutil ou revelado) na escola, na família, no mundo do trabalho, nas produções culturais, artísticas e midiáticas, nas mais variadas formas de interação e representação política e social.

É necessário, também, desenvolver e reforçar, no trabalho com os estudantes, a consciência histórica que os situa como sujeitos sociais com possibilidades de intervenção e transformação da realidade, já que não somos prisioneiros das estruturas que marcaram a fundação de nossa sociedade atual e que a superação de problemas como o racismo é de responsabilidade coletiva.

É imprescindível a análise do processo histórico de abolição, com todas as suas lacunas e ineficácia na inclusão dos libertos. Na mesma medida, o estudante deve ser estimulado a entender os grupos humanos não apenas como vítimas da História, mas também como seus construtores e mantenedores de uma estrutura que privilegia determinados setores. Afinal, o racismo estrutural é constantemente recriado em nossas práticas cotidianas e se não é discutido, acaba por ser naturalizado e reproduzido acriticamente.

A escola é, portanto, um dos agentes essenciais na construção da consciência racial. Observando a atuação do movimento negro já nas primeiras décadas do século XX, podemos verificar a presença da discussão acerca da importância da obrigatoriedade do ensino de história da África nas escolas, através de nomes como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzales e Benedita da Silva.

Projetos educacionais são indissociáveis de projetos políticos, das identidades coletivas que estes últimos pretendem construir e das narrativas históricas que pretendem destacar. Para referendar ou refutar, a Educação está em constante diálogo com a política e é atravessada por suas disputas de poder. A concepção de Educação como um processo de humanização e como projeto político emancipatório nos conduz à ideia de que um problema social é, necessariamente, um problema pedagógico, sendo inseparáveis essas duas dimensões.

Nesse sentido, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 amparam deslocamento no eixo curricular e propõe novas diretrizes para a abordagem da história do povo negro no Brasil, de modo que sejam destacados seu protagonismo e legado, rompendo com a perspectiva predominante de estudar a história negra de modo relacional à história da colonização europeia e reduzir a memória sobre o povo negro à condição de escravizados de um período delimitado do passado. O que chamamos aqui de deslocamentos no eixo curricular é a possibilidade de apresentar novas epistemes e temas em sala de aula. Assuntos e interpretações sobre o assunto que vão além da cosmovisão europeia. Outras concepções sobre o tempo, a humanidade, a filosofia, a política, símbolos, arquétipos e dinâmicas de interação e poder entre os seres humanos a natureza e o trabalho. Dessa forma, podem ser abertos espaços para a construção de novas memórias coletivas sobre a ancestralidade africana.

O sociólogo Maurice Halbwachs (2013), no início do século XX, ampliou o conceito de memória ao destacar o aspecto social de sua construção. As memórias não são resultado apenas de uma seleção neurobiológica individual. São construídas a partir da interação entre o indivíduo e seu grupo, suas gerações anteriores, sua história.

O resultado do silenciamento do protagonismo e legado africanos foi a formação de gerações de estudantes negros sem referências da atuação de seu povo na ciência, filosofia, política, economia e artes. Gerações de estudantes com lacunas e conflitos na construção de suas identidades étnico-raciais e que, como forma de encontrar um lugar social, acabavam recorrendo à negação de si mesmos, de sua história e cultura.

A inserção no currículo de temas da história do povo negro de forma não relacional, mas autônoma, bem como a realização de projetos pedagógicos afrocentrados podem, a médio e longo prazo, alterar a correlação de forças das disputas de narrativas

entre educação eurocêntrica e educação antirracista, modificando também os processos de construção de consciência racial e identificação étnico racial.

Foi o que transpareceu na experiência de aplicação de projeto pedagógico antirracista para o Ensino Médio, durante quatro anos consecutivos (2018 – 2021), no Colégio Estadual Euclydes da Cunha, localizado no município de Teresópolis, Região Serrana do estado do Rio de Janeiro. Os estudantes indagavam onde estava, no currículo eurocentrado da educação hegemônica, outras narrativas e perspectivas sobre a negritude. Diante das lacunas, pesquisavam, estudavam e falavam. Eram os donos das vozes que iam anunciar/apresentar/contar aquelas histórias para o conjunto da escola. Faziam isso através de linguagens e práticas discursivas diversas, que iam das exposições de fala convencionais (ver figura 3.) às camisas que confeccionavam e vestiam, passando pelos murais temáticos que apresentavam.

Os estudantes negros do Colégio estadual Euclydes da Cunha falaram. Contaram suas histórias conforme suas perspectivas. Produziram o material visual que queriam mostrar para a comunidade escolar (ver figuras 1 e 2.). Cantaram as músicas que os representavam a partir de suas próprias avaliações. Recitaram poesias, autorais ou não, que abordavam suas realidades e suas interpretações sobre essa realidade. Os estudantes negros do Colégio Estadual Euclydes da Cunha “tornaram-se negros”.



Figura 1: Painéis sobre desigualdade racial no cotidiano e nas estatísticas
Fonte: arquivo pessoal. Novembro de 2019



Figura 2: Painéis sobre desigualdade racial no cotidiano e nas estatísticas. Novembro de 2019
Fonte: arquivo pessoal



Figura 3: Aluna fala sobre intolerância religiosa e racismo religioso para o conjunto de estudantes. Novembro de 2019
Foto: arquivo pessoal

Neusa Santos Souza inicia a introdução de seu livro "Tornar-se Negro" afirmando que "uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento correto da realidade" (SOUZA, 1991). Mais adiante, Souza afirma: "Saber-se negra é

viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas.” (p. 17-18).

Os estudantes negros do Ceec exerceram sua autonomia, reconheceram sua realidade, deram significado aos seus conhecimentos e o transformaram em poder. Entenderam que suas subjetividades e a identidade do povo negro foras massacradas e confundidas com expectativas que lhes eram alheias, o que ficou evidente, por exemplo, quando, durante a semana de culminância da apresentação de suas pesquisas e produções, cobriram o quadro de Euclides da Cunha que pairava imponente bem no topo da entrada da escola. Eu perguntei o que estavam fazendo e ouvi: “*Ele era eugenista, professora”.* O poder contido nessa atitude. Simbolicamente, o eugenista se calou. Foi calado pelos estudantes.

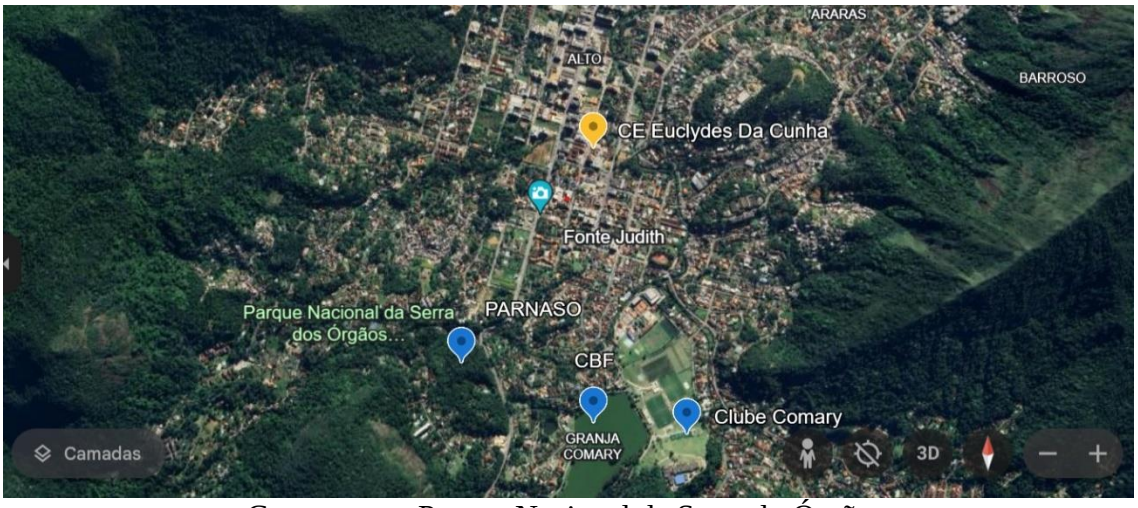
O objetivo desta pesquisa, portanto, é registrar as memórias e refletir sobre os saberes envolvidos no processo de adesão a políticas públicas, mais especificamente ações afirmativas, no âmbito educacional, através da implementação de projetos pedagógicos e deslocamentos no eixo curricular institucional a partir das leis 10.639/03 / 11.645/08, realizados com o ensino médio de uma escola pública da rede estadual em Teresópolis / RJ.

Colégio Estadual Euclydes da Cunha (Ceec) – o lugar que passou por mim

O Ceec se localiza no bairro Alto, considerado, de um modo geral, elitizado e “vitrine” do município, pois sedia alguns dos principais atrativos turísticos (ver figuras 4 e 5), como a feirinha de artesanatos do Alto e a sede da Confederação Brasileira de Futebol - CBF. Então, a escola foi, ao longo de sua existência e é, até hoje, cercada por pousadas e restaurantes direcionados para os turistas. Além disso, ao redor da escola localizam-se uma Igreja católica, quatro escolas particulares, sendo uma delas católica tradicional e uma universidade privada, que possuem como público majoritário os filhos da elite teresopolitana. No bairro do Alto localizam-se, ainda, dois shoppings e um dos clubes sociais que mais confere prestígio aos seus sócios, devido à sua estrutura, beleza e valor do título. Importante destacar que o terreno em que hoje está a edificação mais recente da escola foi o cemitério do município, removido para a construção dessa extensão (ver figuras 6 e 7). Os documentos relacionados à fundação da escola foram

perdidos. A data mais antiga de que se tem registro é de uma flâmula de 1912. Por consenso, é contabilizado a partir desse ano o início do funcionamento da escola.

Figura 4: Vista aérea da localização da escola em relação à Granja Comary, ao Clube



Comary e ao Parque Nacional da Serra do Órgãos

Fonte: Google Earth. Agosto de 2023

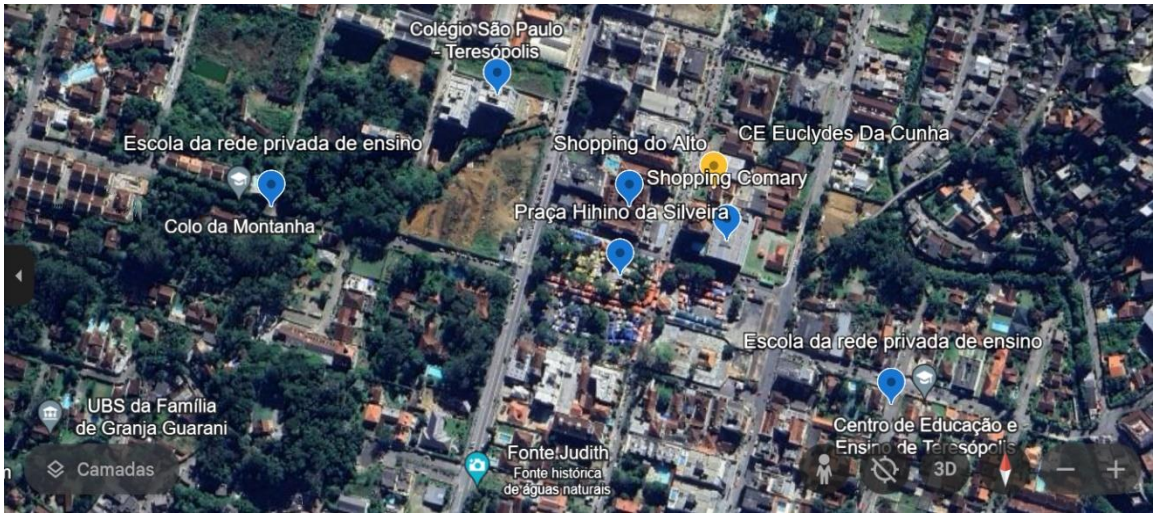


Figura 5: Vista aérea da localização da escola em relação à escola particular, shoppings e feira de artesanato

Fonte: Google Earth. Agosto de 2023



Figura 6: visão frontal do prédio histórico do Colégio Estadual Euclydes da Cunha

Fonte: Arquivo pessoal de Valéria Gonçalves. Julho de 2023



Figura 7: visão frontal do prédio mais recente do Colégio Estadual Euclydes da Cunha

Fonte: arquivo pessoal de Teresa Oliveira. Março de 2024

É muito significativo que um estudante racializado da escola pública transite por esse espaço tendo consciência racial. Tendo "se tornado negro" e vivenciando essa identidade de forma antirracista. Sobretudo se pensamos no corpo racializado como um

território político que manifesta em si as batalhas sociais de raça, classe, gênero, mesmo quando não se possui consciência disso (RAMIREZ, 2003). De todo corpo biológico, é realizada uma leitura social. Estudantes que pensam e discutem a questão racial numa escola inserida nesse espaço, podem reelaborar a relação com seus corpos/territórios/espaços e reivindicar um lugar que tensiona as relações de poder que atravessam sua realidade mais imediata.

O objetivo primordial é investigar como o projeto sobre Consciência Negra promovidas pelo Colégio Estadual Euclydes da Cunha entre 2016 e 2020 incidiram sobre a construção ou ressignificação das subjetividades negras dos alunos de Ensino Médio.

Especificamente, pretendemos selecionar diferentes materialidades discursivas produzidas durante o projeto "Consciência Negra" na escola Euclydes da Cunha; criar dispositivos de pesquisa para incentivar a produção de relatos de ex-alunos da escola que participaram do projeto; avaliar os impactos da realização contínua de um projeto sobre relações étnico-raciais cotidianas na escola e na comunidade escolar.

As principais questões levantadas pela articulação e execução de um projeto pedagógico antirracista na dinâmica da rotina escolar, bem como o redirecionamento da abordagem e tema do currículo foram: as ações promovidas pelo projeto de reflexão e aprofundamento histórico sobre Consciência Negra poderiam causar algum impacto imediato nos mecanismos de produção e reprodução do racismo subjacentes as relações de poder que se desenvolvem entre os estudantes? O olhar de alunos pretos sobre si mesmos pode se transformar a partir da execução de um projeto pedagógico antirracista? O olhar de alunos brancos sobre alunos pretos – que de modo simbólico significa dizer a perspectiva eurocêntrica diante da cultura afro-brasileira – pode sofrer qualquer reconfiguração a partir da atuação e da centralidade exercida por alunos pretos na escola? Perguntas que orientaram a avaliação do projeto pedagógico e suscitaram a pesquisa.

Em uma das reuniões realizadas na biblioteca da escola, quando falávamos sobre nossas atividades e fazíamos uma breve autoavaliação, um dos estudantes disse: "e eu? que vim matar aula e descobri que era preto?". Naquele momento não me ocorreu perguntar como ele se auto identificava antes, mas, certamente, não se via como pessoa preta. Foi para as rodas de conversa do "grupo consciência negra" para evitar as aulas regulares da grade curricular. As falas de outros jovens negros reverberaram dentro dele. A identificação, sentido ou significado que, provavelmente, não foram suficientemente

experimentados na sala de aula, foram encontrados ali. Ele pôde conectar suas vivências com as de um grupo que dava às suas questões nomes e contexto histórico. Ele pôde se reconhecer como um sujeito coletivo e histórico.

Estudantes do “grupo consciência negra” engajaram-se na cena política e cultural de Teresópolis e integrantes de movimentos sócio-políticos e culturais do município participaram dos eventos escolares, então o trabalho produzido dialogava diretamente com a comunidade escolar.

Estudantes brancos perguntaram se podiam participar do grupo e isso gerou um intenso debate. Nos questionamos, estudamos, discordamos e destacamos a importância do dissenso. Decidimos juntos.

A aluna negra que era mãe lamentou não poder participar porque não tinha quem cuidasse do bebê. Cuidamos juntos do bebê, que também deixou sua mãozinha colorida de tinta em nosso painel (ver figura 8).

Falamos sobre racismo religioso, levamos instrumentos de terreiro para dentro da escola e um aluno que evitava falar sobre sua religiosidade contou que era ogã e tocou atabaque no pátio.



Figura 8: Estudantes montando material de exposição sobre projeto consciência Negra na entrada da escola. Novembro de 2019

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 9: Diretora Valéria Soares abrindo o ciclo de debates organizado pelos estudantes. Novembro de 2019

Fonte: arquivo pessoal

Nas vésperas de exposição de trabalho não conseguíamos dormir. Nosso grupinho no aplicativo do telefone ficava movimentadíssimo. Nos concentrávamos (ver figura 9), apresentávamos nossas "colas" e resumos uns para os outros e pedíamos sugestões. Desenhos eram feitos, amassados e refeitos muitas vezes.

Nós estávamos sendo vistos, mas era muto mais do que isso. Nós estávamos nos olhando, a nós mesmos, e assumindo o controle do que seria estudado, na forma e no conteúdo. Um ex-aluno que é artista do *rap* deu início à uma das apresentações com uma de suas composições, intitulada "olhares em mim". Foi em 2018 e eu ainda não conhecia o livro "Olhares negros – raça e representação" (HOOKS, 2019). Hoje, escrevendo, eu fiquei pensando na bell hooks e no quanto estávamos, ao mesmo tempo, praticando e construindo novas referências de olhar. Como buscamos, às vezes sabendo, às vezes não, produzir "olhares negros". Até porque, no fim do ano comemorávamos o que tínhamos feito e hooks fala da importância de nomear a dor para produzir imagens de prazer.

Eu não sei se eu passei por essa escola. Mas, essa escola passou por mim. Deixou aqui, sem pressa, suas marcas. E quando ando pelo bairro do Alto ainda diminuo o passo

diante dela para espichar um pouquinho essa presença. E fico olhando para ela. Bem devagar.

Repara bem no que não digo
Paulo Leminski

Michel Foucault afirmava que o Poder não permite "vácuo" (1989). Em qualquer espaço ou tempo nos quais existam seres humanos haverá relações de poder estabelecidas entre eles. Partindo desse pressuposto, o poder deixa de ser um elemento que existe apenas em esferas políticas específicas ou em grandes estruturas da organização social. As relações de poder estão presentes em diversos níveis e âmbitos que constituem as interações humanas.

Os indivíduos, cotidianamente, afetam e são afetados pela correlação de forças presente nos menores e mais sutis gestos, palavras, símbolos e ações. Nas escolas, da mesma maneira que se configura na sociedade, o poder funciona através de uma rede de dispositivos ou mecanismos (expressões do corpo, do olhar, da disciplina) dos quais nenhum membro da comunidade escolar está isento.

No ambiente escolar, uma das manifestações mais nítidas sobre o exercício do poder está na autoridade conferida à fala, às apresentações e exposições de ideias. Existem aqueles que são reconhecidos pela comunidade escolar como os detentores da autoridade sobre os assuntos pedagógicos, administrativos ou sobre os conteúdos específicos dos componentes curriculares, por exemplo. Entre os estudantes, essas práticas de poder também são produzidas e reproduzidas, de modo que alguns grupos de alunos são reconhecidos como aqueles que historicamente apresentam, por meio de diversas expressões, sua perspectiva coletiva; outros grupos são historicamente silenciados e não há sequer expectativa de que exponham ou defendam sua perspectiva como grupo inserido numa trajetória construída socialmente. De acordo com Foucault, entra na ordem do discurso aquele que, *a priori*, é identificado socialmente como alguém qualificado para a sua produção, enquadrando-se em requisitos e papéis preestabelecidos (FOUCAULT, 1998).

O silêncio imposto é uma das formas de aniquilar um povo. É sua morte simbólica. É uma das faces da necropolítica (MBEMBE, 2018). Deixar morrer, oficialmente, em projetos de educação, a história de um povo que está vivo e presente na instituição escolar

é deixar morrer a construção de sua memória coletiva, de sua análise sócio-histórica e de sua identificação étnico-racial. É a necropolítica aplicada na Educação, ou necroeducação (COSTA E MARTINS, 2020). A educação hegemônica promove o branqueamento através da morte simbólica de diferentes esferas de existência do povo negro. A morte se dá nos saberes, na estética, no imaginário, na representatividade, na identidade, na fala. Projetos pedagógicos antirracistas podem ser um contraponto à educação hegemônica. Podem reverberar em jovens estudantes negros que afirmam suas histórias e reafirmam sua presença e sua atuação no espaço escolar quando falam e restituem a seu grupo a autonomia que Neusa Santos Souza menciona.

O filósofo e sociólogo Jurgen Habermas afirma que o ato de se comunicar mobiliza conhecimentos e habilidades que vão muito além do objetivo de convencer o interlocutor sobre uma ideia (ARAGÃO, 2002). O exercício da linguagem engendra o aprimoramento do indivíduo que fala e do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. A ação comunicativa requer que o sujeito da comunicação tenha reelaborado criticamente as ideias de realidade que o cercam. Só é possível verbalizar uma ideia depois de operar sua ressignificação na esfera subjetiva. A verbalização de uma ideia, por sua vez, provoca ressignificações na esfera social objetiva. A construção de uma sociedade democrática e a aproximação com o conceito de verdade (um devir eterno) são inviáveis sem que uma pluralidade de vozes tenha possibilidades de ressoar.

A Educação transcende a condição de mera instituição burocrática colonizada de ensino-aprendizagem quando opera a busca pela crítica da realidade política que a produz e estimula a ruptura com os padrões hegemônicos estabelecidos acerca dos grupos que falam (e tem sua narrativa legitimada) e dos grupos que são silenciados ou restritos a uma fala subordinada (na qual sua existência, normalmente, não se apresenta por si mesma, mas em função da existência de um outro).

Num país de estruturas sociopolíticas racistas, como o Brasil, de um modo geral, os estudantes negros não exercem um papel de centralidade ou protagonismo na execução das diferentes atividades que se desenvolvem na escola. De acordo com a noção de microfísica do poder, o eurocentrismo marca não apenas os currículos oficiais, mas marca, também, as práticas escolares cotidianas. É a complementação entre esses níveis de exercício do poder que garante a eficácia das estruturas de dominação em uma sociedade.

Mas, a Escola é um espaço crucial para a construção, desconstrução, reconstrução de saberes, discursos e narrativas. A realização de projetos pedagógicos ligados à reivindicação e a apropriação da autoridade sobre o saber e sobre a fala pelos grupos historicamente silenciados pode subverter a lógica de dominação baseada nessas relações cotidianas, pois não existe a posse estável, constante e fixa sobre o poder. Existem práticas de poder através das quais discursos e ideologias são legitimados e reforçados. Os grupos sociais ocupam lugares diferentes nessas redes de práticas diárias. A ocupação de alguns lugares dessas redes permite a produção de efeitos de supremacia e objetificação de um grupo sobre outro. A subversão da ocupação desses lugares pode subverter os discursos e efeitos produzidos por eles.

A metodologia de pesquisa terá como técnica principal a aplicação do grupo focal. Esta técnica consiste na coleta e análise de dados por meio de entrevistas e é bastante utilizado em pesquisas qualitativas (Morgan, 1997). Diferencia-se da entrevista individual porque considera a comunicação e a interação entre os participantes do grupo.

O pesquisador/entrevistador atua como observador participante, elabora critérios prévios sobre a seleção dos participantes, os recursos utilizados (gravações de áudio/imagem) e o tempo adequado para o compartilhamento de ideias. Precisa propiciar um ambiente favorável a uma discussão na qual as pessoas expressem suas percepções, crenças, perspectivas e atitudes sobre o assunto sem temer suas diferenças de lugar social, colocando o foco no objeto estudado, pois o tema faz com que o interesse em comum do grupo fique em evidência. Gaskell chega a afirmar que o grupo focal, por esse motivo, se aproxima da “esfera pública ideal” (Gaskell, 2002), evocando o conceito de “esfera pública” de Habermas, sociólogo cujas ideias sobre comunicação e construção do contexto social também são suporte teórico de nossa pesquisa.

Mas, esse é o elemento observador do pesquisador. Conforme mencionamos, existe também o elemento participante. Nesta metodologia de pesquisa o entrevistador não é apagado como coparticipante porque acredita-se que a pergunta é tão passível de problematização quanto as respostas. Abandonamos a concepção de que as respostas nos conduzem à verdade oculta no processo e entendemos que o interesse do entrevistador também revela os pontos tensão daquela realidade, portanto, também é objeto de análise. (ROCHA; DEUSDARÁ, 2016).

Investigamos os relatos dos estudantes envolvidos no projeto da Consciência Negra através de entrevistas realizadas individual e coletivamente com a aplicação do método da Análise de Discurso. As entrevistas realizadas individualmente são resultado de encontros presenciais, nos quais o entrevistado ou entrevistada eram convidados a compartilhar suas impressões sobre o projeto e, especialmente, marcas de transformação nas suas subjetividades de pessoas negras, caso essas marcas existissem. Os diálogos entre dois ou mais participantes do projeto aconteceram de forma remota por meio de grupos em aplicativos de comunicação. Nessa situação, na maior parte das vezes, era lançada uma questão direcionada de forma mais específica a um tema, como religiosidade ou expectativas antes de suas exposições nos dias de culminância, por exemplo. Nem todos os relatos foram selecionados, pois havia muitos elementos semelhantes entre eles. Então, para evitar a repetição, foram compartilhados aqui aqueles que traziam mais exemplos e elementos para serem explorados, além da mensagem central que aparecia de um modo geral em outras falas.

Analisamos as múltiplas linguagens utilizadas no projeto por meio da análise cartográfica do discurso. A análise de discurso contribui para a pesquisa na medida em que um de seus princípios fundamentais é a compreensão de que um discurso é sempre uma resposta, um diálogo com as afirmações das narrativas hegemônicas e dominantes. Então, observamos como um jovem sujeito na construção de sua consciência sobre o lugar étnico-racial que ocupa na sociedade ouviu, identificou, se reconheceu e aos seus nessas narrativas, afirmou ou refutou as mesmas por meio de seus relatos e pequenas (assim como fortes e importantes) atitudes cotidianas. Cartografamos discursos quando observamos as marcas linguísticas e não linguísticas, analisando as variedades de maneiras de dizer alguma coisa. Sem perder de vista, nesse processo, que eu também faço parte dessa construção dialógica, portanto, as formas que assimilo e ouso interpretar o que vejo, ouço, sinto, toco, bem como o que não vejo, não escuto, sequer percebo, também são expressões da minha interação com os discursos que atravessam o contexto da minha subjetividade. Diz-se que na análise cartográfica do discurso, o viajante traça seu percurso enquanto o percorre, ciente de que também está contribuindo para a produção de um corpus, pois estes jamais são apenas coletados. São construídos coletivamente (DEUSDARÁ, 2021).

Segundo Mikhail Bakhtin (BRAIT, 2005), o discurso é um fenômeno complexo, multifacético e concreto, forjado sempre a partir das interações sociais e produzindo efeitos sobre elas. Analisar como o discurso se organiza é mais do que uma análise textual. É uma análise contextual do discurso em questão. Examinar como a comunicação sobre o tema é estruturada e reestruturada ao longo do processo pode nos informar sobre as ideologias em disputa na construção coletiva das noções de identidade e consciência racial entre os estudantes.

Nesta pesquisa, vamos abordar a trajetória da luta política que leva à implementação das leis 10.639/2003 / 11.645/2008 e os caminhos de sua aplicação em uma escola onde os relatos dos estudantes evidenciaram o potencial da Educação como agente de transformação social e combate ao racismo.

No primeiro capítulo abordamos a trajetória da construção das primeiras políticas públicas de reparação social para grupos historicamente subalternizados e suas conexões com projetos de educação. Observamos que a elaboração de políticas públicas para combate à desigualdade racial está diretamente ligada à atuação de grupos políticos e movimentos sociais que entenderam que o enfrentamento dessa questão é, necessariamente, coletivo e deve ser articulada através de projetos de Estado, que tem na Educação um de seus principais agentes. Esses grupos reivindicam e dialogam com as instituições do país e essa interação é crucial para que o problema seja debatido, reconhecido e atacado dentro dos marcos oficiais e legais.

No segundo capítulo analisamos o papel da escola na transposição das políticas públicas para as práticas pedagógicas antirracistas. Discutimos as tensões, disputas de projetos de sociedade e narrativas que atravessam a escola. Observamos como a escola entrelaça dialeticamente sua face conservadora com seu potencial transformador. Ficou evidente a importância da lei amparando a aplicação de projetos – que nunca deixam de ser luta política – por agentes históricos inseridos na escola.

No terceiro capítulo investigamos os impactos de subverter algumas relações tradicionais de poder na escola. Quais foram os elementos, no ambiente escolar do Ceec, que se reconfiguraram quando o estudante negro retomou e afirmou seu protagonismo na história do Brasil e na autoridade de falar sobre essa história a partir de sua própria perspectiva. Como foram abordados e recebidos, pelo conjunto da comunidade escolar, os temas propostos por um currículo afrocentrado que confronta a educação hegemônica.

Analisamos os relatos produzidos pelos estudantes diretamente envolvidos no projeto e investigamos o que apareceu em seus discursos sobre as transformações em suas consciências raciais. Enfatizamos que entendemos aqui por consciência racial a capacidade de identificar a racialização como elemento fundamental da organização das relações de poder e hierarquização social na nossa realidade e de se identificar como sujeito racializado.

Sobre o manejo da língua portuguesa, gostaria de apresentar as escolhas feitas para a redação desta dissertação. Eu me lembro quando, pela primeira vez, li em um livro da Elisa Lucinda que a linguagem é o grande tratado da comunicação de um povo. Fiquei pensando que, de fato, estabelecemos um acordo. As palavras e as ideias que elas carregam em cada um dos contextos em que são utilizadas, representam o que é aceito ou não em cada ambiente. É através delas que vamos assimilando o que nos acaricia ou ofende, de acordo com o que está em voga em cada momento da sociedade.

É o poder de intervenção da fala. A força que a linguagem tem, que vai muito além de representar e expressar nossas ideias, mas também cria e reforça convenções sociais. Localiza e hierarquiza grupos e ideias ao longo da História e sobre o tempo que está porvir. Reflete, mas também referenda, cria e recria as relações de poder de uma sociedade. Então, a escolha das palavras é, como qualquer outra ação humana elaborada coletivamente, um ato político. Esse posicionamento não poderia ficar oculto em um texto que aborda essencialmente o papel da autonomia sobre a fala no espaço escolar e sua importância na luta antirracista.

Optei por utilizar, preferencialmente, os termos que se referem aos grupos que menciono no masculino e no feminino para destacar e, ao mesmo tempo, criticar o machismo predominante na língua portuguesa que, tradicionalmente, ao fazer generalizações, utiliza o masculino, como se este fosse o gênero universal e qualquer outro fosse uma subcategoria ou desvio.

Digo que utilizo “preferencialmente” porque não consegui realizar esse recurso todo o tempo em minha escrita. Em alguns momentos tive dificuldade em construir as frases ou tive a sensação de que estava comprometendo a fluidez do texto. Foi esse o motivo também que me fez não optar pelo gênero neutro. Trabalho com palavras que precisariam de alteração nos artigos para que o gênero neutro ficasse demarcado. É o caso da palavra estudantes, por exemplo, termo utilizado com frequência no texto.

Na busca pelo equilíbrio entre posicionamento de fala e leitura/escrita mais fluente, reconheci minha falta de habilidade em produzir textos longos totalmente ancorados no gênero neutro e até mesmo contemplando todas as vezes o masculino e o feminino. Fica como meta para mim o aprimoramento de uma escrita mais inclusiva.

Quanto aos termos históricos, nos alinhamos com as recentes problematizações e reflexões produzidas pela luta do movimento negro, que preferem os termos escravização/escravizados/escravagista aos termos escravidão/escravo/escravista. Dessa forma, fica ainda mais evidente que a condição de uma pessoa escravizada é resultado de um processo ativo de um grupo sobre outro. Uma construção e não uma situação natural.

Exceções podem acontecer quando essas palavras forem utilizadas de forma abstrata, não literal, desvinculadas de qualquer realidade histórica específica ou na reprodução de relatos e textos de alunas e alunos que, pela permanência do que lhes foi ensinado desde muito tempo, recorrem aos termos que naturalizam o processo, impositivo e violento, de construção da escravização colonial.

Ao me referir a lei que é o cerne deste trabalho, optei por utilizar o número de sua primeira versão com uma barra seguida do número de sua modificação: 10.639/03 / 11.645/08. A lei ficou popularmente conhecida pelo número de sua primeira versão e nos remete rapidamente ao tema. A inserção dos estudos dos povos indígenas é essencial, por isso fiz questão de mencionar todas as vezes também a última numeração. Mas, não consegui renunciar ao uso da primeira. A sonoridade de sua pronúncia mais comumente utilizada – dez meia três nove – evoca essa conquista histórica que, mais tarde, possibilitou seu aprimoramento e a inclusão de outros povos em seu escopo. Por isso escolhi escrever sempre as duas numerações.

Por fim, a dissertação é concluída com as considerações finais. Um balanço crítico da pesquisa a partir do esforço analítico de uma professora negra, mãe solo, fazendo a travessia acadêmica do mestrado entre resquícios de pandemia em governo negacionista e que obstaculiza a educação, tentativa de golpe de grupos conservadores extremistas, sobrecarga de trabalho, incontáveis quilômetros de estrada entre casa e faculdade e a sensação constante de que terminar o curso seria inviável.

Mas, que viu, também, o amor vencer democraticamente nas urnas, uma mulher negra colocar a faixa presidencial em um novo (ainda que antigo) governante, que subiu a rampa do planalto de mãos dadas com representantes do povo. Há esperança. Eu não

sei o tamanho da probabilidade. Mas consigo vislumbrar, ao menos, possibilidade. Então permaneço. Em honra às minhas alunas e aos meus alunos. Em honra a todas e todos que vieram antes de nós.

1 – Da luta política à política pública

A batalha de Durban não terminou

Sueli Carneiro

1.1 - Impactos dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas institucionais

Políticas públicas começaram a ser pensadas academicamente há cerca de dez anos, em resposta às novas formas de atuação do Estado no contexto das políticas restritivas de gastos. Foi necessário repensar as concepções do papel do Estado e do governo nas intervenções direcionadas à promoção de igualdade social. O Estado Keynnesiano forjado após a crise de 1929 e consolidado depois da Segunda Guerra Mundial não reverbera mais nas tendências político-econômicas do início do século XXI. Apresentava-se a questão: conciliar desenvolvimento econômico e investimento em programas de inclusão social, já que na perspectiva do capitalismo administrado em momentos nos quais predomina a austeridade, esses dois elementos são inconciliáveis e até antagônicos.

Para encaminhar o debate, estudiosos propuseram definições de políticas públicas para, então, refletir sobre quais são os sujeitos que fazem pesar a correlação de forças nas dinâmicas de elaboração e implementação dessas políticas. De modo geral, políticas públicas são entendidas como o conjunto de ações implementada pelo Estado que vai interferir na realidade e produzir efeitos que repercutem na vida dos cidadãos. São as ações que vão viabilizar o princípio constitucional da igualdade concreta. Entre os especialistas é comum sintetizar o significado de políticas públicas através de afirmações curtas que evocam as forças em disputa na sociedade, como, por exemplo: o que o governo faz, para quem e por quê. Ou quem ganha o quê e que diferença isso faz (SOUZA, 2003).

Os conflitos e possibilidades de cooperação postos na sociedade disputam os projetos dos programas políticos e sociais em pauta. Nessa perspectiva, é importante analisar qual é a concepção de Estado que a sociedade possui e qual é o espaço que se espera que os governos ocupem na definição de políticas públicas. Assim, são

identificados os interesses que prevalecem em sua formulação. A teoria da autonomia relativa do Estado (EVANS, RUESCHEMEYER E SCOKPOL, 2003) sugere que, embora permeável às influências (internas ou externas), o Estado e suas instituições usufruem de autonomia para conduzir os processos de formulação de políticas públicas. Essa autonomia, contudo, encontra seus limites em diversos fatores que conformam e interagem com o Estado, a começar pelo momento histórico vivido.

Um sistema social é tão mais estável quanto maior for a capacidade de suas instituições de absorver os antagonismos daquela sociedade (ALMEIDA, 2020). Um dos antagonismos sociais fundantes do Brasil é o racismo. As instituições brasileiras precisam, portanto, absorver os conflitos raciais para contribuir com a estabilidade do sistema. É importante enfatizar que absorver não é sinônimo de eliminar. Absorver, neste caso, significa minimizar os impactos dessa tensão na sociedade. Em alguns contextos históricos é necessário e possível reprimir as vozes dos sujeitos que gritam a desigualdade racial. Em outros contextos, é mais eficaz dialogar com essas vozes e incorporar total ou parcialmente suas demandas.

A literatura neo-institucionalista (SOUZA, 2003) indica que interesses são mobilizados não somente por motivações individuais ou de um grupo. Interesses são mobilizados por processos institucionais de socialização, nos quais pesam a trajetória histórica do país, a estrutura e as ideias conjunturais com as quais os agentes sociais e políticos inevitavelmente dialogam.

A luta por poder e por recursos entre os grupos sociais para a formulação de políticas públicas é mediada pelas instituições políticas e econômicas do Estado. Porém, essas instituições, sozinhas, não podem desempenhar seu papel, que é sempre relacional à história, às ideias questões colocadas num dado contexto, e ao governo em ação, selecionando o que faz, para quem faz e porque faz.

Quando a pressão dos movimentos sociais encontra um contexto que reverbera suas reinvindicações, as instituições do Estado precisam inserir, de alguma forma, as demandas populares em seus projetos. A forma e a profundidade com a qual essas demandas serão concretizadas em políticas públicas será mediada, também, pelo perfil do governo em questão.

O contexto do processo de descolonização que se seguiu à Segunda Guerra Mundial trouxe à tona a necessidade de substituir os quadros político-administrativos dos

países recém-independentes (inclusive nas redes de ensino), retirando os colonizadores de cena e inserindo nativos nos cargos públicos. As ações afirmativas, sobretudo uma de suas modalidades específicas – as cotas para grupos subalternizados historicamente – entram em pauta, especialmente na África e na Ásia. Na década de 1960, o movimento negro norte-americano em sua luta por direitos civis dá ainda mais visibilidade ao tema das ações afirmativas. No mesmo período acontecia a luta feminista por paridade de gênero nos espaços públicos de poder. O debate é mundializado (WEDDERBURN, 2005).

No Brasil, a resistência negra passa a existir concomitantemente ao estabelecimento da escravização de africanos nessas terras, atuando, obviamente, de modo a afrontar a estrutura posta, na condição de crime, clandestinidade, muitas vezes, sendo, além de combatido, negado ou invisibilizado pelas forças hegemônicas. Depois da abolição é possível que a luta do povo negro aconteça dentro dos marcos institucionais e legítimos do Estado, configurando aquilo que chamamos de movimento negro e que é intensamente atuante e organizado pelo menos desde a década de 1930[7].

Nilma Lino Gomes ressalta uma característica fundamental da resistência negra no Brasil: ela nunca andou só. Esteve constantemente se articulando e mobilizando por interferir em todos os aspectos considerados estruturantes da sociedade racista, inclusive e sobretudo, a Educação (GOMES, 2022). O movimento negro é educador de diversas formas. Na estética dos cabelos, corpos e vestimentas; na linguagem; na musicalidade; religiosidade; na atuação política e nas proposições sobre escolarização. o movimento negro educa os seus e a branquitude sobre as possibilidades de preservar, transmitir e aprimorar saberes. Sobre a importância de combater a desigualdade para garantir as diferenças. A atenção dada à escolarização na atuação educadora do movimento negro é constante em sua ação.

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva trazem uma reflexão sobre os encaminhamentos dados à escolarização do povo negro dentro dos moldes colonialistas (GONÇALVES E SILVA, 2000). Apontam que as discussões sobre o processo de escolarização do povo negro costumam ser referenciadas no presente e com o perfil de denúncia das lacunas que foram deliberadamente deixadas nesse processo.

[7] Por exemplo, a Frente Negra Brasileira é fundada em 1931.

Nos relatórios de encontros de grupos ligados ao movimento negro aparecem reiteradamente as preocupações com a falta de atenção dada à educação de um povo que afirma e quer ver confirmada sua história e sua cultura, assim como as reconstruções constantes que precisam fazer para manter esses dois elementos vivos dentro do cenário de relações dolorosas e opressoras aos quais são submetidos. É exposta e denunciada a ausência de pesquisas acadêmicas sobre a questão dos negros e negras especificamente. Relatos de militantes expressam o tanto que essa ausência pode ser destrutiva para identidades coletivas e quanto é urgente que seja elaborado um projeto de educação que inclua a multiplicidade de conhecimentos basilares dos negros e negras, suas filosofias, religiosidades, linguagens, técnicas, trajetórias, histórias.

Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva propõem deslocar um pouco o eixo da análise, voltando-se para o passado e para a montagem da escolarização do povo negro no Brasil. A marca dessa montagem, segundo os autores, foi norteada pelo entrecruzamento entre abandono e exclusão.

O século XIX demandou que a nação fosse erigida para que sua independência fosse referendada. Mas, é preciso que se leve em conta que o processo de independência do Brasil é resultado muito mais de continuidades do que rupturas em relação ao colonizador e que estruturas fundamentais do colonialismo permanecem depois da emancipação política, como a monarquia, o latifúndio e a escravização. A escola pública no Brasil já nasce, portanto, atravessada pelo paradoxo de precisar ser para todos, porém em uma sociedade escravocrata.

Para o liberto que pode frequentar a escola, é oferecido um projeto de submissão, não de transformação de sua condição. Para o cativo, quando lhe era possível frequentar, a escola convertia-se num curso preparatório para adquirir a liberdade. No século XIX isso significa estar apto para trabalhar e assimilar sem atrapalhar o *status quo*.

Há, ainda, a questão que se coloca desde a Lei do Ventre Livre (Lei Rio Branco-2024/1871): quem será ou quais serão as instituições responsáveis pelas crianças pardas e pretas após a promulgação da lei? Teoricamente os senhores das mães das crianças podem educá-las num regime de tutela e liberá-las aos 21 anos. Outra opção era entregar para asilos ou para o governo aos oito anos de idade, para que estes fossem responsáveis pela educação do pequeno liberto. Neste último caso receberiam uma indenização. Aqui, aparece evidentemente a face do abandono.

Na dinâmica da realidade, os senhores, analisando suas propriedades sob a ótica mercantil, entendiam que não valia a pena investir na educação de alguém que depois precisariam libertar. Ou trocar por uma indenização a força de trabalho tão valiosa de um escravizado. Na prática, então, a despeito da lei, a maior parte das crianças não eram entregues e nem escolarizadas. A tutela acaba sendo uma forma velada de apropriação manutenção da exploração do trabalho do liberto. Aqui, aparece evidentemente a prática da exclusão.

Nesse momento ocorre um processo violento de alienação histórica e cultural de toda uma geração que foi criada sem referências seguras de parentesco, pois são retirados dos seus e convivem mais proximamente da branquidade, oscilando constantemente entre o estatuto de livre e a atuação social de cativo, vivendo numa espécie de limbo onde os brancos afirmam a igualdade nas palavras e exercem nas atitudes as práticas de posse, opressão e dominação. onde a identidade dos pretos e pretas é negada. Mas sua identificação com a branquidade também é.

O processo de identificação cria identidades e hierarquias de poder (HALL,2008). O colonialismo, ao promover o processo de identificação negativa dos grupos subalternizados, inferiorizando suas culturas, engendra um fenômeno de adoecimento mental coletivo de transtorno de alienação do ego. Da pessoa escravizada são arrancados os mecanismos que lhe permitem afirmar uma subjetividade ou se identificar com um grupo. A identidade da pessoa escravizada varia entre o desejo de ser o outro, constatar reiteradamente que não pode ser o outro e viver suscetível a ser o que o outro disser que ela é.

As transformações do final do século XIX e do século XX – a abolição, a república, a reestruturação de cidades - requerem novos dispositivos psicossociais para inserir ou regular os subalternizados na sociedade, principalmente nos núcleos urbanos. É um contexto que favorece que as reivindicações de negros e negras sejam organizadas e se transformem em um sujeito histórico coletivo que se constrói na cena política e deixa marcas ainda mais visíveis nas batalhas sociais.

Encontramos na lei Afonso Arinos[8] um exemplo de como a legislação precisou responder aos conflitos raciais que atravessavam a sociedade nas primeiras décadas que se seguiram ao fim da escravidão e instauração do regime republicano.

[8] Lei Afonso Arinos – Lei 1390/51 de 03 de julho de 1951.

Com o fim da ditadura militar e, em seguida, a Constituição de 1988, a luta antirracista encontra terreno mais fértil para consolidar políticas públicas de promoção da igualdade racial. A ausência de políticas públicas para integrar o povo negro à sociedade em condições de igualdade após a abolição é apontada para reafirmar a necessidade da implementação de projetos de Estado voltados para essa finalidade.

As demandas do povo negro podem reverberar. A crítica ao modelo de abolição realizado no Brasil aparece numa das principais formas de expressão popular quando, justamente no ano de 1988, centenário da abolição, através do samba da G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira, o povo canta *"será que a Lei Áurea tão sonhada / há tanto tempo assinada / não foi o fim da escravidão? / hoje, dentro da realidade / onde está a liberdade? Onde está que ninguém viu? (...) Pergunte ao criador / quem pintou essa aquarela / livre do açoite da senzala / preso na miséria da favela".*[9]

Há um marco histórico de mudança no discurso oficial sobre a desigualdade racial no Brasil. Em 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso, ao se posicionar diante da argumentação e pressão exercidas pelos movimentos negros, admite que o Brasil é um país racista. Nesse momento é garantido aos movimentos negros o respaldo da atuação institucional, já que sua luta é legitimada no reconhecimento da existência do problema racial.

A partir do ano 2000 toma forma a demanda externa da comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) com a realização de pré-conferências sobre o tema. Dessas reuniões resulta o documento base que é enviado para a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata, na África do Sul em 2001. Nesse momento ganha força o movimento de investir na formulação de políticas públicas que combatessem a desigualdade racial e reparassem a defasagem histórica produzida por tantos séculos de racismo e escravização.

O documento base enviado à África do Sul apresentava a proposta das ações afirmativas, incluindo a utilização das cotas para grupos historicamente subalternizados no acesso ao ensino superior. A proposta entra no debate público no Brasil e extrapola os

[9] Samba-enredo G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira – 1988. "Cem anos de liberdade: Realidade ou ilusão?". Composição de Hélio Turco, Jurandir, Paulinho do Bandolim. No dia 10 de abril de 2023, semanas depois desta parte da pesquisa ter sido redigida, o referido samba foi oficializado como hino do Dia da Consciência Negra.

meios intelectuais e acadêmicos. A imprensa, movimentos sociais, movimentos de estudantes, escolas, esquinas, lares. O assunto dominou a pauta da época e se popularizou.

A discussão não ia muito além da questão das cotas, que acabavam sendo pensadas de maneira isolada, desconectada dos conceitos de políticas públicas e ações afirmativas. Contudo, foi importante para a luta pela igualdade racial a repercussão que a proposta provocou e a visibilidade que trouxe para a reflexão sobre o tema, trazendo à tona os argumentos que sustentam a lógica e os mecanismos de discriminação social e racial, tanto quanto os contra-argumentos que combatem a estrutura elitista e racista do país.

Foi muito importante também que o debate estivesse ligado ao acesso à educação. É muito comum que se reproduza uma visão romantizada da escola como espaço em que diferenças e desigualdades são neutralizadas. A discussão sobre cotas para acessar o ensino superior direcionou olhares também para o ensino básico, problematizando as estatísticas que mostram a desigualdade entre brancos e negros em dados sobre evasão escolar, por exemplo. Os entrecruzamentos entre raça e grupos em situação de vulnerabilidade social foram evidenciados. As especificidades da questão racial na Educação ganharam destaque. As reflexões sobre Educação começavam, enfim, a ser racializadas de uma forma mais ampla.

Políticas públicas de combate à desigualdade racial avançam entre 2003 e 2012. Em 2003 foi criada uma secretaria, com status de ministério, para fomentar essas políticas (Secretaria de Promoção de Políticas para a Igualdade Racial – Seppir). Em 2010 é aprovado no congresso o Estatuto da Igualdade Racial. Em 2012, as cotas são consideradas constitucionais pelo Supremo Tribunal Federal. Outro marco histórico. A decisão por unanimidade da constitucionalidade das cotas étnico-raciais expressa o diálogo do governo com a agência do movimento negro que vem constantemente expondo a necessidade de enfrentar o racismo através de ações estruturais e institucionais, já que foi também por estas vias que o racismo foi instituído.

A Educação é um campo fecundo para a realização de projetos políticos e projetos de nação. Quando o colonialismo termina e o colonizador se retira, sua lógica e mecanismo de dominação permanece nas instituições responsáveis por organizar o pensamento e as interpretações sobre a sociedade. O colonialismo permanece ativo nos currículos escolares criados e impostos segundo a perspectiva do colonizador (COSTA, 2018).

O movimento negro brasileiro identifica e expõe essa dinâmica desde o início de sua organização. A luta por transformações no currículo, pelo combate ao eurocentrismo e pela valorização de saberes e conhecimentos construídos com base em outras epistemes esteve sempre presente entre as reivindicações do movimento negro. A imprensa negra vinculava escolarização com ascensão social. Entidades de luta por igualdade racial alfabetizavam seus membros. Podemos destacar, nesse sentido, a atuação do Movimento Negro Unificado, desde sua fundação em 1978, ou, mais uma vez, a atuação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, afirmando a importância da perspectiva negra na Educação como elemento essencial da luta antirracista. A perspectiva negra decolonial brasileira é uma das teorias educacionais responsáveis pela descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil. O livro produzido por Petronilha Silva e Lúcia Barbosa na década de 1990 pode ser considerado parte da produção decolonial latino-americana. *"A Educação é formação de identidade no seio de uma cultura, é assimilação e reconstrução dessa cultura, é compreensão de outras culturas"* (SILVA, 1987, p.11).

A defesa de uma perspectiva negra da teoria educacional tem origem na luta de negros e negras que reconheciam suas experiências como diferenciadas por serem pessoas pretas em uma estrutura racista e que, por isso, exigiam que seus conhecimentos sobre si mesmos e sobre a realidade na qual estavam inseridos fossem também discutidas na escola através da análise de sua história, cultura, organização social e política. Debatia-se sobre como retirar o conhecimento negro do lugar de marginalização acadêmica e subalternidade epistemológica que lhe foi imposto. Essa demanda vem da ação e do pensamento cotidianos do povo preto, não da cúpula de acadêmicos da pedagogia.

A ruptura epistemológica necessária para descolonizar o currículo está vinculada a uma outra ruptura, política, que exige que a presença negra em espaços de poder. Outros sujeitos é que trazem outras pedagogias (ARROYO,2011). Então, observamos duas vias de ação: a pressão por estar presente nos espaços de produção e reprodução de conhecimento encaminha a luta pelas ações afirmativas, especialmente as cotas sociorraciais nas universidades; a exigência de estar presente no currículo encaminha a luta pela obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no

ensino básico. A obrigatoriedade é garantida pela legislação educacional no Brasil em 2003 através da lei federal 10.639/03[10].

A presença negra – no currículo e no espaço – fortalece a pesquisa sobre outros temas, com outras abordagens e métodos. Descentraliza e recentraliza sujeitos e objetos. Elabora e reelabora narrativas. Currículo é disputa de narrativas (ARROYO, 2012) (SILVA, 2017). É discurso que delimita o que é ou não válido no conhecimento. Discurso que indica quais grupos podem falar por si mesmos, representar outros, sub-representar outros e silenciar outros. Agora, essa disputa de narrativas é oficial e legitimamente tensionada. O eixo do currículo tradicionalmente eurocêntrico pode ser deslocado.

Nelson Maldonado Torres (TORRES, 2018) retoma e reforça a ideia de Franz Fanon sobre o quanto é necessário que os "condenados" exerçam uma postura decolonial e atuem, individual ou coletivamente, na produção de novos conhecimentos para que seus mundos possam também existir no mundo que se impôs. É a ideia que Fanon sintetiza na frase "falar é existir absolutamente para o outro" (FANON, 1961). Em seu livro, Franz Fanon faz uma reflexão sobre a importância de um colonizado dominar, literalmente, uma forma de falar – a do colonizador –, uma língua, com suas pronúncias, sotaques e trejeitos, para ser considerado alguém que ascendeu. Metaforicamente, podemos pensar que o colonizado, ao afirmar sua própria fala, mais do que sua fala, ao afirmar sua própria narrativa, está exercendo uma existência contracolonial.

1.2 - Breve histórico da luta pela obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino básico

Mencionamos que direitos e conquistas de grupos historicamente subalternizados são constituídos na interação dialética entre a ação política desses grupos e as instituições sociais que estruturam e são estruturadas pela formação histórica de um povo. Portanto, o contexto, esse conceito tão fundamental em uma análise histórica, pode travar ou alavancar avanços sócio-políticos de minorias sociológicas.

Assinalamos, também, que a luta do povo negro tem início quando é posto em prática o sequestro e escravização de africanos. Primeiro, na forma de luta ilegal e

[10] Em 2004, a resolução CNE, de 17 de janeiro, estende o caráter normativo da lei e aponta suas diretrizes para o ensino superior.

clandestina. Após a abolição, dentro dos marcos legais do sistema para combater as mazelas deixadas pela escravização. A história da república no Brasil é, também, a história da luta do povo negro pela proteção e valorização de sua cultura, pela igualdade no acesso à direitos de cidadania e, sobretudo, pela existência e sobrevivência em uma sociedade que possuía como ideal o branqueamento. E, se esse branqueamento falhou no aspecto físico da mestiçagem, permaneceu intacto e eficaz na representação do que seria a meta e o ápice de desenvolvimento do povo (KABENGELE, 2006).

Essa luta esteve presente durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985). Mas, como muitas outras, não teve espaço nem muitas possibilidades para ressoar. Na Educação, os debates que racializavam o tema ficaram inviabilizados nos espaços oficiais nesse período. Dialeticamente, o racismo era evidenciado na vivência cotidiana durante a ditadura e entre 1978/1979 é criado o MUCDR, que depois passou a ser o MNU.

A redemocratização e a Constituinte reconfiguraram o contexto, fazendo das décadas de 1980 e 1990 momento de fundamental importância para a discussão sobre a desigualdade racial no Brasil e sobre qual o papel da Educação no encaminhamento dessa questão.

Movimento Negro Unificado (MNU), Teatro Experimental do Negro (TEN), pensadores negros em educação como Petronilha Beatriz Gonçalves, por exemplo, apontavam o problema da ausência de temas afrocentrados e que valorizassem a cultura do povo negro na escola como um problema nacional. Embora afete diretamente os negros, esse hiato nos conteúdos abordados na escola geram uma lacuna na construção da identidade nacional. Para a construção da identidade negra, ainda maior o entrave e a distorção. Especialistas em educação começaram a apontar o alto índice de evasão de estudantes negros devido à falta de conteúdos que fizessem sentido para eles, nos quais eles pudessem se ver e reconhecer. A educação hegemônica de currículo eurocêntrico não proporciona para os estudantes negros a tão debatida e almejada aprendizagem significativa.

A partir da década de 1980 é possível identificar uma nova geração de pensadores negros que dão um novo perfil ao movimento, com ênfase na defesa das ações afirmativas. Negras e negros acessando os espaços universitários de pesquisa podem levantar novos debates, temas, perspectivas. Novos saberes e epistemes trazidos por novos sujeitos, como vimos na argumentação de Arroyo (ARROYO,2011).

As vozes mais antigas na luta ganham amplitude, reforço. Os que vem antes abrem o caminho, os que vem depois, caminham. A força dos que vem antes, recrudesce. Em 1983, Abdias do Nascimento apresenta na câmara dos deputados o projeto de lei 1332, que propunha política pública de reparação histórica para o povo negro. O projeto incluía cotas para pessoas negras na educação pública e privada (previa bolsas de estudos) em todos os níveis e em empresas públicas e privadas.

Reivindicava o ensino de história e cultura africana e diaspórica, com revisão dos currículos escolares; cursos de orientação antirracista na formação de policiais; levantamento de dados no IBGE para direcionar aos grupos devidos as ações de compensação; medidas de acompanhamento e controle da legislação que envolvessem a sociedade civil.

Mas, as circunstâncias ainda não convergiam com a atuação desses sujeitos. Na década de 1980 as discussões sobre ações afirmativas eram restritas à grupos específicos de luta por equidade, ainda não tinham ganhado a cena pública. Entre ditadura militar e redemocratização neoliberal, o período compreendido entre o início da década de 1960 e o fim da década de 1980 não foi propício para a implementação de políticas como as propostas pelo PL 1332/83.

Doze anos depois do PL acontece a grande marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1995. Quando pôde reverberar em um contexto mais profícuo para políticas públicas de combate à desigualdade em diversos âmbitos, mais uma vez o movimento negro exige do Estado ações efetivas de combate ao racismo.

Nos anos 2000 é possível assistir a culminância desse processo de inflexão com a criação de instituições que foram lugares de reconhecimento das experiências do movimento negro como conhecimento válido: a ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) e COPENE (Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros). Em 2001 a Conferência de Durban e em 2003 a criação, no Brasil, da Seppir (Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial) e a aprovação da 10.639.

Em 2004 a Seppir publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

> o governo federal, por meio da SEPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso,

> é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da SEPPIR com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias. (BRASIL, p. 08).

Nas mesmas diretrizes, verifica-se ainda:

> políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL p. 11).

A lei é, portanto, um aparato de fundamental importância para assegurar os redirecionamentos feitos nas abordagens e temas em sala de aula. A luta política reivindica e conquista a lei. Na mesma medida, a lei dá o suporte para que a luta política possa continuar a se desenvolver sem muitas possibilidades de entraves burocráticos. Permanecem, contudo, os outros tipos de entrave, como a rejeição de uma educação antirracista pela comunidade escolar (por mexer com a rotina, a forma e o conteúdo das práticas já arraigadas na escola, por levantar questionamentos que racializam os acontecimentos escolares cotidianos), ou pela falta de letramento racial dos agentes educacionais.

Kabengele Munanga (2010) aponta que falta na formação – tanto na formação profissional, quanto na formação cidadã – dos profissionais de educação a instrumentalização teórica e o conhecimento necessários para promover a elaboração conjunta de conceitos que fundamentam a construção da consciência racial. Falta no conjunto da sociedade de modo geral e nos profissionais de educação de modo específico, já que nossa sociedade se produz e reproduz em meio à discursos e interpretações sobre a questão racial ainda muito impregnadas e distorcidas pelo colonialismo.

De acordo com Munanga, essa lacuna na formação geral que afeta diretamente os educadores, fragiliza e afasta a prática da educação antirracista dos discursos que a

defendem. Coloca em risco e pode esvaziar o discurso da educação para a diversidade e democracia. Por outro lado, nos faz indagar constantemente sobre nossa conduta profissional. Então, da lei, voltamos para o compromisso político de permanecer na luta pela transformação e contra a imposição do currículo hegemônico eurocentrado. (MUNANGA, apud GOMES, OLIVEIRA & SOUZA, 2010).

Os sujeitos envolvidos na educação precisam do suporte da lei e do compromisso de evocá-la e executá-la. Portanto, mesmo com problemas ou irregularidades em sua aplicação, leis como a 10.639/03 – 11.645/08, ou quaisquer outras relacionadas às ações afirmativas e reparação histórica de grupos subalternizados, devem ser defendidas e protegidas. Por meio dessas leis, conquistadas pela tensão que o movimento negro exerce nas dinâmicas de poder de nossa sociedade, a raça vai sendo inserida nas políticas públicas de forma ressignificada (GOMES, 2012), cada vez mais distante de sua concepção biológica inicial e mais próxima de sua concepção histórica e sociológica mais recentes, que afirma seu papel de construção social para ser utilizada como ferramenta de poder, dominação e exploração e, que, por isso mesmo, precisa ser desmontada também no âmbito em que foi montada: como projeto de Estado.

Ao elaborar o conceito de movimento negro educador de forma ampla, Nilma Lino Gomes afirma o potencial do movimento como produtor de saberes emancipatórios (GOMES, 2022). Saberes que são indispensáveis para a transformação de postura político-epistemológica que nos constituiu como sociedade colonizada.

Aníbal Quijano fala sobre a colonialidade do saber. É o projeto colonizador que constrói o ser humano tido como padrão universal e, por oposição, constrói o outro. Os saberes do ser universal e do outro são também hierarquizados (QUIJANO, 2005). O sujeito universal precisa reconhecer e legitimar o saber do outro, caso contrário, ele não é valido.

Nilma Lino Gomes fala sobre o papel da educação formal nessa tensão: a possibilidade regular ou emancipar o outro, que na perspectiva da colonização é construída sob o viés da hierarquização dos povos. Veremos mais detalhadamente como a escola pode oscilar entre regular ou emancipar o corpo negro no segundo capítulo, que aborda o caráter eminentemente dialético da escola.

Por agora, é muito importante reafirmar que a lei 10.639/03 / 11.645/08 existem hoje porque o movimento negro se coloca não apenas como receptor, mas reivindica

constantemente seu papel de produtor de saber e tensiona as narrativas em disputa na sociedade desde que pisou nessas terras. A lógica da colonialidade do saber é tornar o outro inferior ou inexistente. A lógica do movimento negro é conquistar seu lugar de existência.

O uso político do conceito de raça mobilizou o movimento negro e construiu identidades que mediaram reivindicações. A educação exerce um papel fundamental na análise, elaboração, reelaboração e projeção dessas identidades para a sociedade. Por esse motivo, a perspectiva negra na educação foi pauta constante na luta do povo negro. As leis estão sistematizadas como leis hoje porque o movimento negro esteve ocupando ruas e praças, construindo discursos de identificação e aglutinação de seu povo, exercendo sua religiosidade num Estado que nunca foi efetivamente laico. O Movimento negro esteve aquilombando-se desde que foi desterritorializado. Reterritorializou-se e permanece elaborando e reelaborando táticas de reterritorialização até hoje, consciente de que a educação e a escolarização na perspectiva negra e afrocentrada são imprescindíveis para que um povo possa se reconhecer, identificar, consolidar suas subjetividades, compreender as lógicas erigidas em sua trajetória histórica diaspórica e atuar no coletivo sendo proprietário de seu ego sócio-histórico. Conhecendo-o. Afirmando-o. Reeducando a sociedade com sua presença consciente em espaços que lhes foram negados e que agora vão lidar com a corporeidade negra que não nega mais a si mesma, mas que se afirma e transforma as ausências em presença. E presença igualitária, não subalternizada (SANTOS, 2002).

O movimento negro politizou e ressignificou o termo raça, evidenciando sua essência de construção social, de modo que ele pôde produzir novos conhecimentos e políticas públicas de reeducação e emancipação, tendo como foco a população negra, mas sem perder de vista que essa reeducação e reestruturação de práticas sociais e pedagógicas afeta o conjunto da sociedade (GOMES, 2012).

A luta do movimento negro por uma educação democrática, laica e antirracista envolve a descolonização dos currículos a partir da perspectiva negra e brasileira sobre educação. Isso significa que, primeiro, é necessário descolonizar o olhar sobre os corpos e conhecimentos negros, reconhecendo-os como legítimos produtores de saber. Além de questionar os cânones universalizados pelo eurocentrismo, é importante observar o que o

povo negro estava produzindo no mesmo período, em África e em todos os pontos para onde foram levados em sua diáspora.

Evidenciar essa produção, afirmar que ela existe e colocá-la em destaque, em condições de igualdade com o saber considerado universal para mostrar que ele não é único, logo não é universal. A perspectiva negra da educação brasileira conduziu uma série de pesquisas, intensificadas na década de 1980, feitas por pessoas ligadas ao movimento negro que expunham o racismo em suas diversas manifestações na escola: desde o estereótipo pejorativo de negros e negras contido nos livros didáticos até o silêncio de profissionais da educação diante de práticas racistas no ambiente escolar, tanto por não conseguirem identificar, dada a naturalização dessas práticas, quanto por serem coniventes e adeptos da ideologia subjacente a essas práticas.

Essas pesquisas e os debates vinculados a elas abrem caminho para reforçar a já existente reivindicação do ensino de história da África e cultura africana e afro-brasileira no currículo, pois mostravam que a escola, como instituição elementar na construção de identidades de grupos e subjetividades, era, muitas vezes, nociva para estudantes pretos e pretas. Não podíamos contar nossas histórias por nós mesmos. Não tínhamos momentos para sermos ouvidos e, mesmo que tivéssemos, não saberíamos, naquela época, o que dizer.

O acesso à nossa história nos foi vetado, arrancado, Fomos ensinados a olhar a história de um outro – o europeu - que era colocado como o ponto de chegada de uma corrida da qual sequer poderíamos nos inscrever. Deveríamos apenas observar. Cumprir o papel do espectador que assimila com frustração aquilo que nunca será e se dobra diante da superioridade de quem lhe domina. A dominação quase faz sentido. A dominação é quase desejada. A vergonha e a negação de nós mesmos nos deixavam a mercê do comando daqueles que se colocaram como referência. Não somos tão humanos assim. Então, nesse espetáculo de corrida, cabe observar, aplaudir, reforçar a superioridade alheia, lamentar não ser o outro e deixar que ele conduza a história.

Era o mecanismo da colonialidade sendo reproduzido em nível institucional na escola. E ainda é. Mas existe uma coisa que aprendi o nome faz pouco tempo. Uma força social que foi mobilizada pelo povo negro logo nos primeiros passos das múltiplas violências dados pelo colonialismo. E conforme a colonialidade avançava, crescia e se

consolidava, essa força também ganhava corpo e revelava-se em muitas faces e formas distintas. Hoje chamamos essa força de negritude (MUNANGA, 2009).

Foi ela quem impediu que o projeto de desumanização do povo negro se concluísse. A negritude grita, evoca e reclama nossa humanidade. Tensiona as disputas em torno do poder para outras direções. E tanto quanto a tecnologia do racismo, sabe se refazer. Sabe nos tirar do transe de quase desejo de dominação.

A negritude é um movimento político que convoca para o retorno a si mesmo quando negros e negras se deparam com a realidade de que ainda que cedam, que assimilem, que se rendam ao branqueamento cultural, permanecerão na condição de outridade e de inferioridade. A negritude é o não, é o limite imposto à branquidade. É aquilo de que o povo negro não consegue abrir mão para ir atrás da ilusão de ser integrado de maneira igualitária por meio de sua própria negação. Então a negritude passa a ser afirmação. Afirmação da cultura, da ciência, da história, da música, dos rituais, da estética. Afirmação do movimento de identificação coletiva.

A negritude indaga e pela boca do movimento negro pergunta “onde estão os meus?!” na história, na ciência, nas artes, na mitologia? Por que não se fala dos meus? Institucional e livremente? Meninos e meninas nossas não podem ficar eternamente aprendendo o que não são e se martirizando por não ser. E ter vergonha de não ser o desejável. E negar o que são, mesmo sem saber muito bem o que são. Então o caminho é a afirmação.

A ação afirmativa fundamental que pode ter o alcance de um projeto de Estado será aquela implementada na instituição que mais diretamente atua na construção de identidades coletivas e subjetividades que dialogam com essas identidades: a escola. Talvez, uma das poucas instituições que traz em si o potencial conservador numa medida muito próxima da pulsão por transformação. Por isso é tão revolucionária a conquista da lei 10.639/03 / 11.645/08. Ela é a reação do oprimido. A expressão de sua mobilização, organização e tática. Ela é a concretização de uma vitória vultosa após uma batalha de décadas. A concretização de uma demanda do povo negro que atravessou todo o século XX. Ela é negritude.

1.3 – A lei é lutar. A luta vira lei

Muitos pensadores entendem o racismo como uma tecnologia de poder construída para respaldar o colonialismo. Achille Mbembe (2018) afirma que a raça é uma ficção útil que coloca o hemisfério ocidental no centro do globo e da razão, legitimando a dominação, a exploração, a violência e o mito da superioridade racial, pilares dos quais o colonialismo é tão dependente.

Como qualquer outra tecnologia, é possível que se torne obsoleta conforme as transformações sociais ocorrem. E depois de mais de três séculos de luta, a escravização de modelo colonialista é encerrada. O quadro – que hierarquiza pessoas, seleciona as histórias que serão contadas, dá ou retira direitos, humaniza ou desumaniza grupos – precisa de uma nova moldura. De acordo com Mbembe a raça foi sempre a moldura que enquadrou nossos olhares para que pudéssemos perceber essa sociedade como admissível, coerente, até justa. E a raça vai permanecer sendo a moldura que direciona e enquadra nossos olhares. Mas, não mais naquele modelo clássico colonialista. Ele não serve mais para o novo quadro social pós-colonial. Como qualquer outra tecnologia que se tornou obsoleta, a raça, essa ficção útil, precisa se atualizar e renovar para ornar adequadamente um quadro novo, deixando o conjunto da obra, mais uma vez, aceitável.

O racismo colonial ganha sobrevida por meio de novas narrativas e práticas e encontra ambiente favorável para permanecer vivo em uma das instituições mais eficazes criadas para forjar múltiplos pensamentos e mentalidades de forma coletiva: a escola. A pedagogia permanece eurocentrada, então os mesmos signos de poder e hierarquia permanecem circulando em massa.

Aí está a importância de haver uma lei que possibilite a circulação de outros signos, versões e perspectivas na escola. Currículo (como documento oficial e como prática – trataremos melhor desse assunto no capítulo 2) é um território em disputa e quando a perspectiva negra decolonial na educação ganha corpo no Brasil, dialeticamente, as forças conservadoras tentam conter esse avanço e no início do século XXI são sugeridas propostas que representam a resistência colonial ao currículo decolonial (ARROYO, 2011). Como exemplos podem ser mencionados o projeto “escola sem partido” e algumas perspectivas neoliberais e meritocráticas que embasaram a reforma do ensino médio.

Para a nossa pesquisa importa compreender que os agentes dessa disputa estão na escola e seus discursos e atitudes vão dar o tom dessa batalha política e epistemológica. São os sujeitos construídos por e construtores de diferentes interpretações do mundo, coloniais ou decoloniais, com mais ou menos letramento e consciência racial que circulam pela escola afirmando suas ideias não só por meio das atribuições formais e oficiais dos cargos que exercem, mas também pelas posturas, ações e reações às situações do cotidiano escolar.

> O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele nos faz). [...] O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos. [...] As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciadas. (SILVA, 1995. p. 136 – apud: COSTA, TORRES, GROSFOGEL, 2018).

Essa pesquisa trata de relações étnico-raciais na escola. Está posto em nosso título. Enquanto eu escrevia este capítulo alguns episódios racistas tiveram desfechos inesperados e repercutiram mais do que aqueles que ocorrem diariamente nas escolas de todo o país. Um acontecimento "viralizou" nas redes sociais, sendo objeto de problematização pública e o outro culminou com um homicídio. Consideramos importante inserir esses episódios em nosso texto por serem exemplos de como a atuação dos sujeitos históricos encaminha a construção da consciência racial na escola ou expõe a ausência dela. Além disso, entendemos que uma pesquisa acadêmica, assim como o currículo, é engajada com o problema que tem por objeto quando dialoga com a realidade.

Neste ano, no dia 8 de março um estudante entregou de "presente" à sua professora negra um pacote de palha de aço, enquanto seus colegas de turma filmavam o acontecimento. São muitos os recados dados simbolicamente para o povo negro,

especialmente para as mulheres negras, sendo o dia internacional da luta das mulheres contra o machismo e o patriarcado.

Sobretudo se pensarmos nas peculiaridades e na importância da trajetória histórica das mulheres negras e seu papel de resistência para que seu povo tivesse sobrevivido até aqui. Esse é um exemplo da ferramenta da violência simbólica numa tentativa desesperada, sarcástica e humilhante de lembrar ao outro – o outro criado pela branquidade, o negro - que ele incomoda quando não faz o que é esperado. Quando não é a servente, mas a professora. A que se levanta e fala na sala de aula.

Lembremos, mais uma vez, de Franz Fanon. “Falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 1961. p 31). Mais forte ainda é falar na posição de que organiza, lidera, ensina e é responsável pelo ambiente. É constrangedor e desafiador demais para uma sociedade recém-saída da colonialidade.

Então, as gerações que carregam em si a vontade de fazer girar para trás a roda da História (vontade que lhes foi implantada ainda que inconscientemente pelos jargões saudosistas de um passado colonial que circulam entre nós e que glamourizam por meio de “brincadeiras” a superioridade de uns e a inferioridade de outros, reprodução de um pensamento típico da colonialidade) conseguem por meio de um gesto simples e rápido – entregar um pacote de palha de aço pra a professora negra no dia internacional de luta das mulheres – trazer toda a carga histórica de dominação que precisa ser evocada para ferir e silenciar a mulher preta que fala.

Por ser simbólico, esse gesto simples e rápido afeta todas as mulheres pretas que falam. Contudo, é importante destacar: desde o início desse processo em que o racismo inventa a raça como categoria de dominação, somos feridos e silenciados. Mas, nem sempre silenciamos. A resistência à opressão sempre foi a lei extraoficial do povo negro e estamos investigando uma luta que foi tão bem articulada que virou lei oficial: não é mais possível para as novas gerações silenciar os professores pretos e pretas em sala de aula porque agora é obrigatório que trabalhemos com as narrativas e perspectivas e epistemes de nosso povo. É obrigatório. É lei. É a garantia de um direito conquistado.

No mesmo mês, dia 27, uma professora foi assassinada por um estudante por ter interferido contra suas práticas racistas. A escola está cheia de violências o tempo todo. Algumas chegam ao seu ápice, que é o aniquilamento literal da vida, do ser. O assassinato de pessoas que questionavam o racismo foi, durante o processo de escravização,

ferramenta corriqueira para punir e controlar o povo escravizado. Agora, os resquícios colonialistas mantêm a ferramenta ativa enquanto os avanços conquistados fazem com que ela pelo menos possa virar notícia.

O fato vira notícia, entretanto, a escola mostra que em 2023 o assassinato, real, não simbólico, ainda pode ser utilizado contra quem questiona um dos elementos fundantes da nossa sociedade, das nossas mentes e das nossas tão familiares hierarquias. A professora era branca. Mas seu posicionamento não refletiu a branquidade. Uma sociedade racista, às vezes, não lida bem com as pessoas que reconhecem seus próprios privilégios e atuam na coletividade a partir deste reconhecimento.

A escola pode ter muitas formas de "ensinar". Muitas formas de exprimir as tantas violências do processo de colonização que ainda está enraizado em muitos de seus pilares. Alguns acontecimentos viram notícia. Outros não. Mas, acontecem todos os dias, em toda e qualquer escola, as múltiplas violências direcionadas aos grupos subalternizados. Quem transita com frequência e a atenção por qualquer escola, pode ver a permanência da opressão colonizadora.

Mas, pode ver, também, a reação. A luta. O questionamento, o argumento. A exposição do racismo que andava tão tranquilo entre nós por ser velado. Ainda é. Mas é, também, frequentemente desmascarado, gritado, denunciado. Enquadrado. E para que essa luta possa continuar em movimento, para que os sujeitos escolares possam continuar transformando a opressão em tensão, é de fundamental importância uma lei que lhes garanta apelar para a legitimidade de sua ação, de sua fala, de suas denúncias e questionamentos.

A lei garante ao professor a possibilidade de redirecionar o currículo. O estudante pode se reconhecer na história. Pode, finalmente, se entender como sujeito. Pode identificar que não está só. Que se for alvo da violência simbólica ou material do racismo, é possível que tenha a quem recorrer. Sujeitos históricos podem agir, obviamente, com mais segurança e assertividade quando são amparados pela lei. Suas inflexões nas relações de poder são potencializadas.

Quando a lei ampara a luta, a luta vira lei para os seus agentes. O compromisso histórico e político é revigorado. Atingir o status de lei significa que aconteceu um reconhecimento sócio-histórico do problema e que é legítimo pensar em caminhos para a sua superação. A lei é também uma das formas de garantir a permanência dos sujeitos

nesses espaços estratégicos como a escola. A presença dos sujeitos nos espaços de poder e produção de saber é o que vai dar vida e movimento à lei e à luta.

Nilma Lino Gomes afirma:

> Esses coletivos lutaram pela democratização das educações básica e superior e hoje se encontram mais representados quantitativamente nas instituições escolares. No entanto, a democratização ainda precisa caminhar e muito com uma permanência digna desses sujeitos nas escolas e instituições de ensino superior. Ao adentrarem nas instituições escolares, esses sujeitos docentes, discentes e familiares levam para o seu interior não só a sua presença, mas também sua história, sua cultura, seus saberes, sua visão de mundo em relação à corporeidade, à sexualidade, ao pertencimento racial, às posturas políticas, ideológicas e religiosas diante da humanidade. Esses sujeitos também forçam a instituição escolar a se repensar por dentro. Demandam outros currículos, outras pedagogias. Indagam teorias consideradas como verdades únicas, levam para as escolas outras abordagens de mundo; outros autores que não estão no cânone se interessam por outro tipo de literatura e dialogam com vários lugares e sujeitos por meio das redes sociais. Ao fazerem isso, indagam o lugar clássico do docente como detentor de todo o conhecimento. E revelam a nós, educadoras e educadores, a nossa ignorância sobre vários temas (GOMES,2018).

O amparo legal comunica à sociedade que aquela demanda encontrará espaço para se desenvolver. Expressa que está em curso uma reconfiguração na correlação de forças. Anuncia que transformações na mentalidade serão necessárias e terão respaldo. E a realização dessa transformação é concretizada pelos sujeitos históricos envolvidos na demanda. A presença de seus corpos, falas, cabelos, por si só, já educa e reeduca o ambiente. Quando estão conscientes desse papel pedagógico que exercem, sua presença é ainda mais contundente porque podem verbalizar suas questões. Conseguem identificar e nomear os conflitos, posicionando-se e convidando a comunidade escolar a posicionar-se diante deles.

É importante destacar que as leis de ações afirmativas de cotas sociorraciais para cursos universitários (12.711/12) e concursos públicos (12.990/14) retroalimentam as transformações promovidas no ensino básico pela 10.639/03 / 11.645/08. Sobre essas leis, Nilma Lino Gomes nos diz sobre o potencial de inflexão que elas podem promover no currículo:

> Direta e indiretamente, tais leis mexem com a educação básica, sinalizam novas oportunidades para os estudantes negros das escolas de ensino médio e possibilitam a entrada de negros no ensino superior público como docentes e discentes. Um movimento que já vinha

> paulatinamente acontecendo no Brasil, via lutas e pressões sociais, e que atualmente passou a fazer parte do rol dos direitos à educação e das políticas educacionais. A presença de corpos negros em lugares do conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada como comumente é visto no Brasil em razão das desigualdades raciais, muda radicalmente o ambiente escolar e universitário. Não somente pela participação quantitativa, pela corporeidade, pelos diferentes níveis socioeconômicos, mas principalmente graças aos saberes, aos valores, às cosmovisões, às representações, às identidades que passam a fazer par- te do campo do conhecimento. A presença negra de estudantes e docentes, destacando-se aqueles que possuem posicionamento, pensamento e postura indagadores e afirmativos no campo da produção do conhecimento, traz in- flexões potentes. E são esses sujeitos que questionam os currículos e a cultura universitária. São aqueles que, muitas vezes apresentam, aos docentes e aos discentes, intelectuais negras e negros que também produzem conhecimento e refletem sobre o Brasil e o mundo. E cobram a sua presença afirmativa nos currículos e nas práticas acadêmicas. (GOMES, 2018).

No cotidiano escolar, a lei nos deixa seguros. Suaviza nossa relação com o compromisso histórico de se empenhar por uma educação antirracista. Ao suavizar, aproxima. Nos empodera para sugerir temas e projetos pedagógicos afrocentrados. Nos permite expor nossos trabalhos sobre cultura africana nos muros da escola, ocupando um espaço que antes era monopolizado pelo currículo hegemônico. Um sujeito comprometido com a luta e amparado pela lei consegue alterar o ritmo dos passos da comunidade escolar.

Uma das escolas em que trabalhei foi denunciada, certa vez, por não estar cumprindo a 10.639/03 / 11.645/08. Foi convocada uma reunião e descobrimos que eu, o professor de artes e mais alguns professores de áreas diversas havíamos abordado o assunto e até produzido algum material, mas não expusemos. Eram os primeiros anos da lei e não pensamos em fazer diferente do que fazíamos antes. Trabalhamos com os alunos em sala, isoladamente, nos sentindo sozinhos e preocupados por estarmos desviando do conteúdo programático para falar da questão racial no Brasil.

Hoje consigo vislumbrar a profundidade da violência epistemológica e pedagógica executada pela colonialidade que colocava esse sentimento em nós. Num país como o Brasil, preocupar-se em pausar um pouco um currículo predominantemente eurocêntrico para trabalhar história afro-brasileira e racismo com os estudantes. O racismo institucional afeta nossas subjetividades a ponto de questionarmos nossas escolhas profissionais mesmo quando optamos por um tema de urgência sócio-histórica para nossa sociedade.

Depois da denúncia e da reunião, ficou combinado que tudo o que produzíssemos com as turmas sobre história e cultura afro-brasileira seria exposto. Expor as produções facilitou a articulação entre os trabalhos, que a partir de então começaram a se desenvolver de forma conjunta, com atributos de projeto temático. Atualmente, também essa etapa foi superada e a lei é aplicada ao longo de todo o ano, não de forma paralela, mas sendo intrínseca ao currículo. Isso nos mostra que a aplicação da lei de forma que se aproxime do ideal demanda tempo, tentativas, rearticulações. É um processo. Portanto, não cabe falar em ineficácia em seu momento inicial.

Vinte anos depois da lei, é possível e mesmo necessário que se realize um balanço crítico com teor propositivo de aprimoramento. Mas, é inegável o quão transformadora foi a lei para práticas cotidianas na instituição escolar. E no caso da escola citada, tudo começou com uma denúncia de um responsável. Um único sujeito. Porque a lei possibilita que os sujeitos que precisam se reconhecer nos saberes escolares considerem que não é mais o bastante o trabalho realizado em sala de aula ali permanecer e morrer silenciado, sem repercussão, sem ser visto.

Esse sujeito pode exigir ver a lei ser cumprida diante dos olhos de toda a comunidade escolar. Que todos saibam que a escola vai falar de história e cultura afro-brasileira. Do meu povo. De onde vim. O que fizeram conosco e como reagimos. O quanto e como ainda precisamos reagir. Que todos assistam à produção dos alunos e alunas negros e negras. Que todos os escutem falar. E posso exigir isso. O responsável pode. O meu colega pode. Os meus alunos e alunas podem. Porque agora é lei. A luta sempre foi, metaforicamente, a lei para a sobrevivência do povo preto.

Agora, oficializada, expande nossas possibilidades de atuação. Evidencia o caminho do retorno para si, preconizado por Kabengele Munanga. O caminho existe. Está ali. Posso escolher percorrê-lo. Tenho alternativa. Posso caminhar. Encontrar parcerias pelo caminho. Posso retroceder, as jornadas não são resolutas e lineares. Mas sou em quem caminha. Eu elaboro minha narrativa sobre meu caminhar. Eu protagonizo a passagem por essa estrada que me leva de volta a mim mesmo e restitui minha humanidade quando me coloca em contato com os elementos que preciso me reconciliar. Quando faço as pazes com minha cor, com minha fé, minha linguagem, meus ritmos e minha ancestralidade.

Se o caminho é meu
Deixa eu caminhar, deixa eu
Se o caminho é meu
Deixa eu caminhar, deixa eu
Dona Ivone Lara

Estudar a trajetória do movimento negro no Brasil nos informa sobre o quanto é antiga a perspectiva negra brasileira na educação, ainda que ela não fosse denominada dessa forma desde o início. A busca pela justiça social e cognitiva, colocar a raça no contexto das relações de poder, buscar e colocar outras narrativas em campo. Toda essa movimentação constitui a perspectiva negra na educação. Tomar a forma de lei foi a coroação de um processo longo e intenso que agora pode, literalmente, legitimar nossos saberes e cultura.

A perspectiva negra na educação brasileira é mais do que questionar os padrões binários de análise eurocêntrica: primitivo x avançado; bom x mal; superior x inferior. É desviar o olhar desse padrão e investigar o que o povo negro produzia e produz em cada uma de suas regiões e momentos históricos. O que produziu em seus movimentos diaspóricos e como reforçou essa produção para sobreviver e afirmar suas potencialidades durante o predomínio da colonialidade. É continuar direcionando o olhar para aquilo que foi mantido apesar da colonialidade e que é produzido ainda para superar seus resquícios.

Para os negros e negras essa sempre foi a lei. Mas, quando dentro dos marcos legislativos oficiais do Estado a lei do cotidiano toma a forma de lei como regra para a sociedade, muitos silêncios são rasgados. Aquela asfixia social de que fala Sueli Carneiro enfraquece. Nosso povo consegue buscar ar para falar, contar suas histórias, retornar a si e seguir lutando. Agora na lei do cotidiano e na lei do aparato legislativo de Estado.

2 - A escola pública como espaço para agências de transformação social

Sem ela, tampouco, a sociedade muda
Paulo Freire

2.1 – O caráter eminentemente dialético da escola

A escola nasce como instituição no Brasil no contexto da colonialidade, com caráter disciplinador, conservador do estado de coisas posto, reproduzindo as hierarquias sociais produzidas por uma sociedade que se forjou a partir de - e manteve em seu processo de emancipação política - elementos estruturais como concentração fundiária, escravização do povo negro e regime monárquico.

A educação pública é projetada para reforçar a estrutura de dominação sobre a qual o Estado se erigiu. Na forma e no conteúdo, a instituição é construída para dar expressão concreta à desigualdade social, mantendo cada qual (os corpos, os conhecimentos, os assuntos válidos) em seu "devido lugar". Organização do espaço, regimento disciplinar, rotina, cargos e corpos que o exercem, tudo é montado em conformidade com a política de Estado e para reforçá-la.

Louis Althusser (1958) considera que entre os aparelhos ideológicos de Estado a escola é o mais importante, pois é o de audiência maior e obrigatória difundindo a ideologia que serve à sua manutenção e reprodução. Essa eficácia é otimizada pelo discurso burguês de escola como instituição neutra e laica, o que naturaliza sua atuação e invisibiliza suas escolhas e objetivos.

Ao articular o conceito de aparelho ideológico de Estado com a especificidade da realidade que estudamos, podemos inferir que no Brasil, a escolha e os objetivos da escola são os da branquidade: um projeto de apagamento de tudo que não é seu. O discurso universal da neutralidade da escola se alia com o mito da democracia racial, fazendo do racismo no Brasil o "crime perfeito" – dificilmente detectado, quando detectado, negado ou relativizado. Quando devassado, facilmente atribuído ao vitimismo ou erro de interpretação do alvo. Com os mecanismos e diversas categorias desenvolvidas no Brasil, como o racismo recreativo, por exemplo, tão comum nas escolas, aquilo que deveria ser indefensável torna-se, rapidamente justificável. Compreensível. Trivial.

Para os educadores, para os estudantes, para o povo negro (e não-negro, também) fica a questão: é possível que, no espaço escolar, uma outra voz se erga e conte sua história de modo a afirmar uma nova perspectiva? É possível num espaço tão impregnado de racismo romper um paradigma? Subverter a lógica imposta? Confrontar? Desdizer o que vem sendo dito há séculos e ser convincente? Produzir um discurso outro que possa fazer frente ao hegemônico e ir se desvencilhando desse lugar de "outro"? No território projetado para reforçar a branquidade, pode a negritude avançar?

Quando comecei a trabalhar na educação, recém-saída da bolha acadêmica e suas profundas abstrações teóricas, experimentei um sentimento de desilusão com a sala dos professores. Os assuntos não saíam muito do conjunto desvalorização profissional, baixos salários, alunos mal-educados e contagem de tempo para a aposentadoria. Por vezes, as conversas eram carregadas de "piadas" elitistas, homofóbicas, machistas e racistas. Algumas dessas características capturei ainda naquela época. Outras, só fui capaz de identificar mais tarde, pois eu também fazia/faço parte desse mundo que nos socializa para reproduzir os pensamentos dessas faces do colonialismo. Possivelmente algumas ainda não capturei e talvez até permaneça repetindo, apesar de todo esforço de atenção ao posicionamento da fala.

Era recorrente escutar frases como "essa menina também não se dá o respeito", "o problema é que essa família é muito desestruturada", "essa mãe tem um filho de cada pai", "como pode ter 14 anos e ser homossexual? Isso é moda!", "em países de primeiro mundo isso não acontece", "ele que tem preconceito contra ele mesmo", "é um bem escurinho que senta na segunda carteira", "não adianta querer atirar pérolas aos porcos", "esse negócio de inclusão não funciona, acaba prejudicando aqueles que são capazes", entre outros clássicos do repertório da desigualdade e das diferentes formas de opressão no Brasil.

A meritocracia gritava nos conselhos de classe. Repetidamente era sugerido método da educação jesuíta de premiar os mais comportados. A sensação era que nada do que vinha sendo discutido nas universidades chegava até os profissionais. Ou que a realidade nos impunha fatores que matavam qualquer ideia contra hegemônica, confirmando aquelas premissas como "na prática a teoria é outra" e "quem escreve sobre educação nunca pisou numa sala de aula". Como se a faculdade fosse uma breve visita ao mundo ideal, a contemplação temporária do desejável, a saída da caverna por tempo

determinado. Depois, o retorno à caverna e o questionamento constante de onde estaria a ilusão: naquilo que estudei ou no que estou vivendo agora? O que afinal é real e o que são as sombras?

Pensei ter feito uma péssima escolha e só não sofri mais porque sabia que, efetivamente, não havia sido uma escolha livre e deliberada. Eu era mais uma mulher negra que conseguiu trilhar um caminho profissional por ter se disponibilizado para o magistério, ainda que essa disponibilidade não fosse mera aceitação passiva de uma atividade. Mesmo para ocupar um espaço que é brecha histórica, a mulher negra precisa fazer muita força. Quando me sentia muito tolhida, recorria à máxima "eu sou eu e minha circunstância" (ORTEGA Y GARRET, 1914).

Mas, esse foi o impacto inicial. Eu procurava a resistência e a verve transformadora no óbvio. Naquilo que era falado, nos grandes eventos anunciados. Nem sempre é assim que uma mudança se apresenta. Não apenas em atos revolucionários, mas na tecitura do cotidiano, nos detalhes, no não dito que esqueci de reparar porque não estava acostumada a pensar sobre a luta e no quanto ela precisa ser silenciosa a maior parte do tempo.

Foi nos conflitos corriqueiros que comecei a perceber os elementos que faziam frente aos mecanismos de dominação forjados a partir da modernidade. No aluno que pacientemente pegou a pequena toalha e enxugou a baba do colega deficiente sobre o qual o professor havia questionado enfaticamente no nosso intervalo o "porquê de aquela criança estar ali". Repetia o gesto toda vez que considerava necessário, sem se irritar. Sem julgar que era em vão porque a criança não fechava o maxilar e a saliva ia escorrer de novo. Com a mesma gentileza da primeira vez. Em algum momento de distração, se por acaso acontecesse, outro aluno o avisava que estava na hora de limpar a criança de novo. Os alunos da turma revezavam-se empurrando sua cadeira de rodas. Um dos alunos sempre perguntava ao colega com deficiência: "com emoção ou sem emoção?". E o menino sorria. Custei a perceber que ali estava uma transgressão. Que aquela era a réplica não dita para a afirmação de que a inclusão não funciona. Não funciona para quê? Para quem? Utilizando qual currículo e avaliação como parâmetro? Precisa ser mensurada, utilitária e funcional? Enquadrá-la em competências e habilidades? De que ordem são

essas competências e habilidades, professor? Quais competências e habilidades são mobilizadas em suas aulas?[11] Quais são produzidas?

Reparei nas respostas aos exemplos de fala citados acima. Respostas simples, mas eficazes no convite à reflexão e autocrítica, como "são adolescentes", "não podemos esquecer do contexto deles", "o perfil do curso noturno é diferente, vamos levar em conta", "qual o problema se ele for homossexual?", "acho que levar só os bem-comportados no passeio pode estigmatizar os demais". Entendi que isso também é luta, também tensiona as relações. Marca a presença de outra perspectiva.

Um aluno me contou que ao se retirar da sala para se encaminhar a uma das reuniões do grupo consciência negra, comunicou à professora o motivo de se ausentar daquela aula. A professora perguntou "e o que você sabe sobre consciência negra?". Uma outra aluna respondeu: "não é *pra* quem sabe, é *pra* quem quer saber". A professora narrou esse episódio na sala dos professores de forma queixosa e descrevendo a aluna como desaforada. Contudo, não escutamos mais esse tipo de questionamento. A resposta da aluna, curta, objetiva, sintetizou fundamentos pedagógicos importantes sobre o papel da educação e uma de suas figuras essenciais que é o ser estudante. Foi eficaz.

Essa não é uma pergunta de verificação. É uma disputa por poder. Ao perguntar o que o aluno sabe sobre o assunto para ousar participar de uma reunião sobre ele, a professora está exercendo uma ferramenta de poder de desqualificação do estudante. Quer expor a ignorância que ela supõe que caracteriza o aluno, apelar para os saberes tradicionais e válidos na escola. E para esse dispositivo de reprodução de relações de poder, houve um entrave. Um freio. Uma oposição (FOUCAULT, 1989).

Nas reuniões do nosso grupo, às vezes os alunos relembravam e riam da perplexidade da professora diante dessa resposta. Entendi que ali também se delineava uma transgressão. Não era daquela professora em particular que se ria em tom de deboche. Ou, pelo menos, não era só isso. Os risos eram também uma comemoração por uma pequena vitória cotidiana. Uma pequena conquista. Um pedaço de território ocupado na escola. O "olhar opositor" ao qual bell hooks se refere (HOOKS, 2019).

[11] Aqui, mais uma vez, é importante enfatizar o sentido que damos às palavras. Destacamos que os termos "competências" e "habilidades" foram inseridos nos documentos normativos sobre educação sob a égide de uma lógica neoliberal, meritocrática e que concebe qualificação de uma forma utilitária e mercadológica. Não entendemos a escola como uma instituição subordinada à função da formação de mão-de-obra para o mundo do trabalho. Portanto, nos referimos às palavras "competências" e "habilidades" em seus conceitos mais amplos e genuínos.

Então passei a buscar o que não era tão evidente nas relações de poder que perpassam a escola, especialmente aquelas constituídas sobre a desigualdade étnico-racial. O que não é evidente, pode ser tão potente quanto aquilo que é evidente, sobretudo se for visto, nomeado e exposto. A escola foi uma instituição projetada para disseminar o ideal da branquitude. Mas, se a luta esteve presente na sociedade desde o primeiro momento, dando lições de continuidade de uma cultura que se quis tanto apagar, como essa luta não estaria presente na escola? ela está. É importante identificá-la e colocá-la em evidência.

Como qualquer outra instituição, a escola carrega consigo a contradição. A tão falada disputa de narrativas. Por ter, declaradamente, como objeto o conhecimento, converte-se em um espaço no qual é problemático cerceá-lo. A escola é eminentemente dialética. Nossa atuação consciente e atenta potencializa alguma de suas vertentes. Aquela sobre a qual nos concentramos e exploramos. Nossa presença faz pender a correlação de forças. Modifica e até perturba a paisagem.

A luta do povo negro por escolarização possibilitou a entrada dos primeiros negros na escola. A presença desses negros na escola renova a luta antiga, lhe confere novas ferramentas e táticas, atualiza a inserção do povo negro nesse sistema que o quer silenciado. Essa inserção é atualizada de uma forma que escapa ao controle da branquitude. A instituição escola pode ter sido planejada para a reprodução de pilares fundamentais da sociedade, mas ela é composta por sujeitos históricos que já chegam carregados de outros saberes e perspectivas que, no mínimo, indagam o que é apresentado como proposta de padronização.

A escola tem sua intenção normatizadora, normalizadora, disciplinadora, classificatória. Segundo Foucault essa condição é inerente ao próprio tipo de conhecimento produzido a partir da modernidade. Trata-se de um conhecimento que se quer especializado e valoriza a classificação e hierarquização. A disciplina, nos seus diferentes significados, é categoria central na escola. As disciplinas isoladas (que hoje chamamos de componente curricular), cada uma com seu objeto muito bem delimitado, pouco ou nada conversando entre si e com a realidade. A disciplina do corpo e da fala dos estudantes. Um ideal de disciplina que despreza os diversos estudos que apontam fases do desenvolvimento cognitivo tão diretamente ligadas ao movimento. Qual professor nunca ouviu que nele ou em algum colega faltava o “controle de turma”? em uma reunião,

depois de ouvir algumas vezes essa expressão como explicação para os pequenos problemas da rotina escolar e associada à grande quantidade de professores jovens e inexperientes que estavam compondo o corpo docente, fiz a seguinte observação: “me parece que essa é uma ideia um pouco defasada, não se trabalha mais com essa noção do professor como aquele que controla o barulho, a movimentação, o trânsito pelo corredor para ir ao banheiro. Entendemos que temos outros papeis a desempenhar no processo de ensino-aprendizagem”. A orientação pedagógica não mais utilizou o termo “controle de turma”, que foi substituído por “manejo” de turma.

Sim, a ideia de controle permanece presente. Mas, nessa dinâmica discursiva dialética, utilizar a palavra controle se tornou desconfortável e cada vez que se menciona o termo manejo é corroborada no grupo a lembrança de que a o “controle” desagradou e foi posto em xeque.

A escola é uma instituição de controle e vigilância. Foucault (1987) afirma que pode ser uma máquina de moldar. Para os povos historicamente subalternizados a vivência nesse tipo de instituição pode ser devastadora. O aniquilamento do ser histórico compromete os processos de criação e aprendizagem de forma autônoma. Alienada de sua história, uma pessoa depende de uma interpretação sobre sua inserção social que é produzida externamente à sua condição. Essa experiência adoece. Pessoas adoecidas tensionam menos as estruturas. Por essa perspectiva, podemos refletir sobre o quanto o início do processo de escolarização foi violento para o povo negro.

Contudo, esse é o olhar sobre a estratégia. Sobre as estruturas da opressão. Podemos direcionar nosso olhar para as táticas e para a agência. A agência coletiva possibilita a transformação dos sistemas de conhecimento e poder. Não é por acaso que o acesso das pessoas negras à escola foi obstaculizado o tanto quanto foi possível pelo governo brasileiro. Para além da face da regulação e padronização, existe uma potencialidade transformadora que é inerente à noção de educação.

bell hooks (2017), em suas análises sobre as conexões entre teoria, prática, educação (conceitos nos quais observamos o diálogo com a obra de Paulo Freire ao mergulharmos na produção da autora) destaca o quanto é importante que o acesso à democratização da produção teórica seja garantido para que os diversos saberes existentes em um espaço possam ser identificados e valorizados.

A dicotomização entre teoria e prática atrapalha a democratização do lugar de produção teórica ao disseminar a ilusão de que essas duas faces são opostas e sugerir a discussão sobre qual delas seria mais importante para promover a transformação da realidade. De acordo com bell hooks, as duas noções (teoria e prática) isoladas, sempre serão incompletas. Seria até inviável pensá-las de forma separada.

A teoria é uma ação. Toda ação contém pressupostos teóricos. Atribuir a um grupo o monopólio sobre a produção teórica faz parte do conjunto de classificações hierárquicas que é necessário ao colonialismo. Todo ser produz teorizações intelectuais, ainda que não atue na sociedade com a função social de intelectual (GRAMSCI, 1978). Os saberes mobilizados para a sobrevivência e desenvolvimento da vida social estão presentes e são uma potência analítica independente mente da função social que se ocupe. O saber do jovem estudante preto numa sociedade como a brasileira é complexo e válido.

"Eu tive força pra falar com mais autoridade sobre a minha história, sobre a minha vida e sobre o meu povo", relata a ex-aluno do Ceec ao avaliar o que se modificou depois de sua entrada no grupo consciência negra. A desmistificação da elaboração teórica é um dos elementos que nos autoriza a falar e a incluir em nossa fala os pronomes possessivos bem próximos da palavra "história". *"... minha vida, minha história, meu povo"*.

A educação só acontece quando transforma. Sair de um processo educativo da mesma forma que se entrou significa que esse processo foi ineficaz. E nem todas as dimensões da transformação são previsíveis e controláveis. Existe o não dito e o não previsto no currículo. A negritude identificou a potencialidade transformadora da educação desde o começo da escolarização no Brasil e uma de suas principais formas de resistir foi lutar para ocupar esse espaço. Uma vez presente em um espaço, a negritude inevitavelmente extrapola os limites da inserção submissa. Uma vez estabelecida a presença, uma vez contactadas as cosmovisões, nada volta a ser como antes, pois o poder fica na dinâmica das interações sociais, não é estático nem unilateral. Não é possível afetar sem ser afetado.

bell hooks (2017) nos traz uma análise sobre os rumos tomados pela educação nos Estados Unidos após o movimento de integração. Ela afirma que depois da integração predominou nas escolas a diluição dos saberes negros e o projeto da padronização tendo como referencial a hegemonia branca. hooks lamenta porque antes da integração as

escolas que recebiam exclusivamente negros e negras conectavam-se com sua história e cultura e dialogavam com sua realidade. A integração fez com que, para o povo negro, a escola fosse mais um local de reforço da dominação. Estudantes negros e negras eram sempre lembrados de seu papel de estranhos àquele ambiente. “Penetras” para os quais a instituição estava tendo a nobreza e benevolência de se abrir. Desapareceram (ou quase) os elementos de educação como prática de liberdade e de pensamento crítico da luta antirracista. São consolidadas as hierarquias étnico-raciais. A sala de aula se torna uma encenação dos rituais de poder na qual aos estudantes negros resta somente provar que podem imitar o universo branco aceitando a condição de ser eternamente um simulacro.

No Brasil não tivemos assumidamente o sistema de *apartheid* depois da abolição. Então, também não tivemos um projeto oficial de integração. Nossa realidade foi, desde o fim da escravização, a de uma integração envolta na capa da democracia racial. Pessoas negras poderiam estudar no turno da noite, desde que houvesse professor, ou seja, o discurso é de que “ninguém está impedindo” / “até gostaríamos de ver acontecer, mas não dispomos de meios, que pena mesmo”. Como pisar numa mina e ouvir o argumento de que ninguém está te impedindo de levantar o pé.

Desse modo, algumas táticas para passar adiante os saberes negros e afrocentrados aqui no Brasil precisaram ser discretas, silenciosas, cheias de sutilezas e simbolismos. A escolarização promove um enquadramento forte da cultura afro-brasileira dentro das margens estabelecidas pelo ideal da branquitude. É um agente de peso na disseminação da ideia do “fardo do homem branco do mundo periférico”, que seria não educar, civilizar, iluminar o negro, mas afirmar a todo instante que é diferente dele, que é muito semelhante ao colonizador apesar de ser colonizado (ALMEIDA, 2019).

Essa é uma face muito importante da dialética escolar. Na escola aprendemos a ter vergonha dos nossos cabelos, bocas e narizes. Da nossa religiosidade. Lembro de ser orientada em casa a não contar para ninguém na escola sobre frequentar um terreiro. Lembro de não cumprir indicações de rituais porque temia que na escola alguém soubesse quais eram as práticas religiosas da minha família.

Mas, essa é uma face, não é a única. Essa religiosidade chegou até mim apesar da escola, mas, também, por meio dela. Lembro da alegria de identificar que uma querida colega de turma também era de terreiro. Conversávamos longamente sobre o tema e devido a ele construímos uma forte amizade. Um dia, um professor, sem saber de nós,

disse que pessoas como nós arderiam no fogo do inferno. Essa é a face da dominação. Nós exercemos a face da resistência primeiro por meio da crise de risos. A gargalhada se apresenta, mais uma vez, como afronta, desafio, oposição.

Depois, muito mais minha amiga do que eu, passamos a afirmar nossa religiosidade. Eu não desenvolvia, então só podia falar da minha admiração pela crença. Mas, minha amiga passou a ir para a escola usando seus fios de conta e patuás. A tensão está presente o tempo todo. A escola é dialética. Não significa que as relações estejam pareadas ou que sejam harmônicas. Mas, a força dialética está ali e a negritude a explora e potencializa.

No projeto consciência negra Ceec de 2018 falamos sobre racismo religioso. Inicialmente, ao abordar o assunto nas produções materiais / confecções manuais, intitulamos esses painéis como mitologia africana. Os alunos consideraram que seria uma forma de evitar qualquer rótulo de doutrina ou desrespeito à laicidade da educação pública. Imprimiram e colaram pelos corredores folhas com um pequeno trecho da 10.639/03, antecipando o argumento do amparo legal. Aquele ano era de eleições presidenciais e a polarização política nos deixava em estado de alerta.

No dia da exposição, os alunos de terreiro levaram instrumentos utilizados em seus barracões para falar sobre eles, explicando como cada um era inserido no ritual. Antes de assumir o microfone, a aluna que se disponibilizou para falar se certificou de que seus cabelos estavam suficientemente volumosos, agitando-os bastante. Na camisa do projeto estilizou a deusa africana que era sua orixá. Para chamar a atenção e iniciar sua fala, fez soar o adjá.

Conforme foi falando, o pátio foi se enchendo de estudantes. Alguns puxavam o celular para registrar. Ela era confiante, vivia o candomblé desde os quatro anos de idade. Mas, foi surpreendida pela quantidade e atenção das pessoas, que iam, cada vez mais, engrossando a linha do círculo de gente que se formou espontaneamente ao seu redor. Por um segundo ela parou para contemplar aquele aumento repentino do seu grupo de ouvintes. Naquele ano estava em nosso grupo uma ex-aluno que compartilhava sua trajetória na cena do rap. Ele também percebeu esse breve segundo de pausa. Colocou-se no centro da roda junto com ela, com uma das mãos segurou a mão dela e com a outra puxou para fora da camisa seus fios de contas. O silêncio aumentou. Ela, rapidamente,

retomou a condução de sua fala e concluiu com desenvoltura e sabedoria a explicação sobre os instrumentos.

"Foi até em um ano político bem conturbado, então foi muito importante ter esse projeto na escola porque a gente falava sobre inclusão, racismo religioso, sobre racismo e várias outras questões, então para mim foi bem importante, acredito que para todo mundo também foi. Foi algo que expandiu bastante o nosso conhecimento sobre esse assunto, sobre essa questão. Foi onde eu tive abertura de falar um pouco sobre o candomblé, sobre as tradições afro-brasileiras, enfim. Foi um aprendizado e tanto."

"nesse grupo também eu pude conhecer pessoas no qual eu pude me aprofundar um pouquinho melhor nas religiões de matriz africana porque a gente sabe que muito preconceito. As pessoas, elas não sabem nada e automaticamente querem dar palpite e conceito em coisas que elas não entendem e nem tem a vontade e interesse de entender. Elas só querem criticar e apontar, então nesse grupo eu também pude conhecer pessoas que mostraram uma outra ótica. O que é o candomblé, o que é a umbanda. E também fez parte, e faz, da minha formação. É algo extremamente importante porque eu creio que aprender nunca é demais".

"Também tem a parte de religião né. Hoje eu sou muito, muito, muito devota à minha fé. Hoje eu sou de uma religião de matriz africana. Antigamente eu tentava me encaixar, tentava me enturmar em outras religiões e sabe quando aquilo não é para você? Hoje eu me enxergo onde que eu estou é isso que eu posso falar. É muito bom você se ver em um lugar e se sentir em paz. É isso que eu sinto. Eu vejo o meu povo, a minha gente, assim, a minha fé."

O primeiro trecho é a ponderação da aluna que apresentou os instrumentos. O segundo, a reflexão de uma estudante de formação religiosa protestante depois de participar do grupo de estudos. O terceiro texto é de uma terceira aluna. A primeira se envolveu no projeto no terceiro ano do ensino médio e voltou a participar depois como ex-aluna. As outras duas participaram ao longo dos três anos de formação. Frases como "tive abertura para falar", "mostraram uma outra ótica", "coisas que elas não entendem"

denotam a importância de assumir a posição de quem fala; a interação entre as diferentes cosmovisões, o tanto que respeito e empatia são, também, construções intelectuais e cognitivas, o que corrobora a centralidade da função da escola.

A anuência da religiosidade e a identificação racial presentes em “meu povo, minha gente, minha fé” nos aponta a potencialidade que a negritude possui de traçar continuidade em sua trajetória, mantendo vivos saberes que a colonialidade quis mortos. A potencialidade que a escola tem de transformar a negação de si mesmo em afirmação e valorização da ancestralidade e da história afro-brasileira.

Seu Jorge!

Periferia, a minha periferia.
Suas ruelas escondem ouro
Escondem luta, escondem história.
O riso das crianças.
O choro de cada mãe.
O soar dos fogos de artifício.
E os estrondos dos tiros!

A alegria *das mina*
Ao dançar o funk do momento.
A prosa da vizinhança.
Na parte da tarde, o morro suave.
Sem muito movimento, um grito se ouve!

Uma lágrima é derramada.
Mataram mais um!
E dessa vez não foi *os mano*.
Foram *os cara* que se apresentam como:
OS SANTOS.

A sociedade grita:
"Era só mais um."

"Falta não vai fazer."
"Bandido bom é bandido morto!"
Sem se importar se era pai de família.
Ou se era mais um "engano" que se cumpria.

Se liga minha periferia
Sua luta diária não é em vão
A morte dos filhos teus será lembrada
E cada rombo causado pelas balas, ficará sempre marcado em nossas paredes e semblantes.

Dona Maria, meus pêsames.
Joãozinho seu pai está no céu!
Tia Cleide seu marido era bom moço.
E a periferia perdeu mais um que só fazia parte do povo.

Morreu porque era pobre.
Morreu porque era negro!
Morreu porque pra eles e mais fácil um neguinho sujo falecido, do que explicar o ocorrido.

No primeiro verso a estudante que escreveu o poema denota consciência do lugar geopolítico que habita e do lugar social que ocupa. Ela diz “minha periferia” e demonstra entender o projeto de necropolítica direcionado a uma parte da população, matando ou deixando morrer, quando escreve “mais um “engano” que se cumpria” / “morreu porque era negro”. As aspas na palavra engano retiram a possibilidade de interpretação como um erro aleatório e trazem a ideia do projeto de genocídio do povo negro.

Existe a percepção de que a luta é diária, não se faz somente em grandes eventos. A resistência está em permanecer, sobreviver, dar continuidade às suas práticas em outras gerações, preservar memória (“a morte dos filhos teus será lembrada”). Mais: sorrir. Voltamos à bell hooks. O poema fala da dor, mas cria imagens de prazer. “o riso das crianças” / “a alegria das minas”. A paisagem do morro é descrita como tranquilidade,

interrompida pelos representantes do Estado. “na parte da tarde, o morro suave. / sem muito movimento, um grito se ouve. (...) mataram mais um. E, dessa vez, não foi os *mano*. Foi os *cara* que se apresentam como os santos”.

O potencial de luta silenciosa, que mencionamos ao refletir sobre as táticas sutis de preservação e transmissão de saberes, dessas que se faz no dia a dia, com palavras e expressões populares, com a planta que é feita de remédio, o chá ou o banho prescrito numa situação de angústia, a entidade que se ensina a chamar em pensamento na situação de perigo, ou de injustiça, ou de conflito, tudo isso aparece em “suas ruelas escondem ouro/ escondem luta/ escondem história”. O ouro é ter a consciência de que ali existe história e que sua continuidade está na luta, ainda que discreta, escondida, secreta. Assim como o racismo, que, às vezes, grita quando se sente muito desafiado e, outras vezes, para ganhar sobrevida, se reinventa, se escamoteia de recreação, se faz sutil e quase imperceptível, a negritude, também. Algumas vezes revela sua combatividade em situações que expõe sua capacidade de agência. É manifesta nas avenidas principais, barulhenta e notória. Outras vezes, se faz circunspecta, desliza nas pontas dos pés pelas “ruelas” e, embora não possamos provar que está ali, sentimos sua presença.

2.2 – Escola e currículo como espaços de disputa e poder

Currículo é seleção. Nesse sentido, os grupos que possuem hegemonia sobre a escolha dos assuntos que serão apresentados e debatidos no espaço escolar conseguem afirmar suas convicções sobre os saberes que são essenciais para a formação de um cidadão e de um profissional. Entretanto, essa afirmação pode não ser assimilada de modo automático e mecânico onde a educação (na esfera específica) e a sobrevivência (na esfera histórica) foram construídas com base na crítica. (ARROYO, 2012).

Uma narrativa se apresenta como protagonista do discurso hegemônico. Muitas vezes, se estabelece. Entretanto, pode acontecer também de ser analisada em suas lacunas e contradições, sendo apropriada e ressignificada. Sendo o alimento de sua própria antítese e negação porque os povos historicamente silenciados entendem que, às vezes, é possível utilizar os recursos de narrativa dos grupos que os silenciaram para evocar a legitimidade e a validade de suas versões.

Assim, a apropriação da fala tensiona esse jogo de verdades incompletas e a disputa se faz equilibrada e enriquecida quando os estudantes negros estão conscientes de que também têm uma (ou várias) história para contar. Uma história tão complexa, polêmica e controversa quanto qualquer outra. E, por esse motivo, não é igual, mas está em condições de igualdade.

2.2.1 - “Deixa que eu explico, professora!” – Quando Abayomi visitou Euclydes da Cunha



Figura 10: Estudantes na oficina de confecção de bonecas Abayomi. Novembro de 2028
Foto: arquivo pessoal



Figura 11: Painel de bonecas abayomi. Novembro de 2018.
Foto: arquivo pessoal

Na edição de 2018, o grupo consciência negra Ceec decidiu, entre outras atividades, fazer oficinas de bonecas abayomi (ver figuras 10 e 11). Eu não queria fazer devido à polêmica que envolve a história da boneca. Mas, a professora de artes apresentou a ideia para os estudantes, que se encantaram com a possibilidade de confeccionar as abayomis. Então combinamos que faríamos, mas que precisaríamos ter contato com a história e com o mito criado sobre a boneca.

A boneca foi criada pela artesã maranhense Lena Martins. Segundo a artesã, a ideia da boneca foi crescendo junto com sua inserção no movimento de mulheres negras ao longo das décadas de 1970 e 1980. Durante a pandemia, assisti uma *live* de Lena Martins, na qual ela explicava seu processo de criação, articulava-o com o movimento negro e denunciava a violência contida no ato de apagar uma mulher negra como criadora da boneca e associá-la a uma lenda romantizada e inviável sobre o período da escravização colonial.

De acordo com o mito gerado sobre as bonecas, elas seriam feitas nos navios negreiros para acalmar e distrair as crianças. Por esse motivo, não teriam cola, nem costura. Não teriam traços de rosto para que qualquer etnia pudesse se sentir representada. Seria o produto da tentativa desesperada de mães que precisavam acalentar suas crianças, mesmo vivenciado condições de sequestro, fome e múltiplas formas de violência.

O nome abayomi, em iorubá, explica Lena Martins, significaria algo como “meu presente” ou “meu melhor para você”. Então, hoje em dia, ao fazer a boneca e entregar para alguém, seria uma forma de dizer “eu te entrego o meu melhor, meu presente, meu acalanto”.

Historicamente, essa versão não se sustenta. De um modo geral, as pessoas eram separadas de seus familiares nos navios. Vinham nuas e, dificilmente teriam acesso à retalhos de tecidos ou cordas e crianças pequenas, normalmente, não eram jogadas nos navios por terem pouco valor comercial.

Os críticos da lenda destacam a perversidade de romantizar um momento como esse, o anacronismo presente em atribuir um objeto do século XX ao período colonial e imperial, além da desonestidade de negar a uma mulher negra o crédito sobre sua criação. Todos esses argumentos são consistentes, coerentes e reivindicam o protagonismo das

pessoas negras em sua história, respondendo às perguntas e dando as explicações sobre aquilo quelas mesmas produziram e sabem.

Entre os estudantes, a expectativa de fazer uma boneca foi muito maior do que a reflexão teórica. No dia marcado para a oficina, a sala reservada lotou e se coloriu com os retalhos de muitas cores e texturas que a professora de artes levou. Os alunos que lembraram também levaram o que tinham em casa e mostravam uns para os outros os tecidos que tinham. Alguns trocavam entre si. Eu tinha esquecido a minha preocupação em fazer abayomi na escola devido à descontração daqueles jovens, que amarravam os panos na cabeça, no pescoço, improvisavam roupas pouco convencionais e prometiam resultados como “aí, vocês vão ver minha abayomi, vai ficar braba!”.

Pensei que só por terem se familiarizado com uma palavra de origem iorubá já tinha valido à pena. Esse é o viés conservador da escola. Acostumamo-nos a ver tanto potencial cerceado e desperdiçado que aprendemos a enxergar avanço em um único passo. Esquecemos que escola é também movimento e som e nos preocupamos se nossa atividade vai atrapalhar a rotina escolar, se vai incomodar.

Momentos que, teoricamente, deveriam nos despertar o sentimento de conquista por estar participando de um processo prazeroso e significativo de ensino-aprendizagem, muitas vezes se tornam um momento de tensão, no qual assumimos a responsabilidade por garantir que tudo “dê certo”: que nenhum aluno escape, que tenha material para todos, espaço para expor, silêncio, organização, que nada desapareça ou se quebre, que todo o tempo solicitado para a atividade seja preenchido, que ninguém fique ocioso e, sobretudo, que no movimento de transposição didática, as distorções de conhecimento sejam evitadas ao máximo.

No dia dessa oficina a movimentação foi grande. Alunos e alunas que não acompanhavam o grupo com frequência participaram. Uma aluna que entrava em contato com o grupo pela primeira vez perguntou o que estávamos fazendo e uma das meninas do grupo deu a versão da abayomi como acalanto do navio negreiro. Preocupada, corri para explicar que aquela não era a versão historicamente aceita, que era o que havia se difundido sobre a boneca, mas que, na verdade, se tratava da criação de uma artesã brasileira e... “então, vocês estão fazendo um negócio que é mentira?”.

Senti meu rosto queimando. Imediatamente pensei “sabia que esse negócio de abayomi ia dar problema”. Antes que eu conseguisse ensaiar uma resposta a aluna do

grupo consciência negra replicou: “deixa que eu explico, professora! E por acaso d. Pedro gritou independência ou morte?”. Eu já não me lembrava mais que, em uma de nossas reuniões alguém perguntou se era verdade tudo o que se falava sobre Zumbi dos Palmares e que, caso fosse verdade, sendo ele violento, estuprador, escravizador, se deveria realmente ser considerado um herói. Falamos sobre a construção de narrativas e heróis e como exemplo citei toda a elaboração discursiva acerca de d. Pedro I.

Aquele diálogo ficou na minha cabeça o dia todo. Fiquei ali remoendo. A história oficial, tradicional, hegemônica, branca foi escrita a partir de quantos mitos ou mentiras? Por que na história branca esse recurso é chamado de construção ou reelaboração de narrativa e nas investigações realizadas sobre o movimento afro-diaspórico a vigilância com as provas e a verdade parece funcionar muito mais como uma descredibilização de tudo que remete ao povo negro do que um zelo com a integridade científica? Quantas versões romantizam acontecimentos ou indivíduos na história hegemônica e não percebemos? Ou percebemos, mas não problematizamos? Ou problematizamos, mas justificamos de maneira lógica? Contextualizamos?

Atribuir a confecção das bonecas aos navios negreiros, de fato, apaga o nome de uma mulher, negra, nordestina, trabalhadora. Mas, romantiza um grupo inteiro de mulheres negras que mesmo em circunstâncias violentas teriam pensado em acalentar suas crianças, dando “seu melhor” para elas. Humaniza. É uma mentira ou uma reelaboração da narrativa? Afinal, em que grupo – entre brancos ou entre negros – será que teve origem a versão romantizada que apaga uma mulher individualmente, mas as enaltece coletivamente? Ou não estou interpretando adequadamente essa versão?

O que observei é que a oficina foi ótima para a autoestima dos estudantes negros. Instigou interesse curiosidade. Jovens com diferentes identificações de gênero brincaram com as bonecas sem pudor, nem interdições. Mesmo assim, o mal-estar tomou conta de tudo em mim. Sentia como se estivesse compactuando com uma farsa. Mas, não conseguia, por outro lado, evitar o pensamento de que no currículo eurocêntrico trabalhamos o tempo inteiro com a tão falada disputa de narrativas. Agora estávamos polemizando sobre narrativas a respeito do povo negro. De alguma forma, o eixo curricular já havia sito deslocado. De qualquer forma, o assunto era afrocentrado.

Vieram à tona as antigas indagações sobre a 10.639/03. Estamos preparados? Temos formação? Não vamos apresentar uma história folclórica e caricata? Mas também

não fazemos isso com o currículo eurocêntrico que nos serviu de diretriz até então? Que história estamos contando e qual estamos fazendo? Estamos falando do povo negro, respondi para mim mesma, tentando interromper aquela ruminação sem fim. Uma aluna do grupo sugeriu que ao desfazer o painel de abayomis, em dezembro, cada um pegasse a sua e presenteasse alguém querido. E agora? Estamos espalhando um fato falseado ou uma bela reelaboração de narrativa que eleva a autoestima negra?

Num outro dia, quando pintávamos cartazes sobre outro tema, uma aluna pediu mais tinta preta porque a que ela estava usando tinha acabado antes que pudesse terminar a pintura de mulher que ela fazia. Um colega ofereceu a tinta marrom que estava usando. Ela respondeu à gentileza do colega com firmeza: "Não. Ela vai ser retinta, que nem a abayomi". Optei por não trabalhar mais (quando essa decisão estivesse ao meu alcance) com oficina de abayomis enquanto não conseguisse fazer uma síntese analítica menos conflituosa sobre esse tema tão complexo. Mas, naquele ano, a boneca deixou sua marca.

O povo preto foi o centro, o tema, o protagonista. E se alguma discussão se colocou sobre o que é verdade ou mentira, foi sobre nossa história. Quando a aluna preta diz "deixa que eu explico" e fala diretamente com a aluna branca traçando uma analogia entre a lógica da escrita de uma história e de outra, ela evoca igualdade. Ela responde pelas possíveis contradições de sua história e enfatiza que a dela não precisa ser mais técnica, verdadeira ou sem lacunas para ser validada. Mais ainda, não é o outro quem vai validar minha história.

Os debates mais recentes sobre luta contra a desigualdade sugerem que deixemos um pouco de lado a ideia de atuações identitárias porque elas criam a sensação de que, individualmente, nos vinculamos a algum conjunto de gostos e práticas pelo qual nos atraímos e sentimos mais confortáveis, quando, sob uma perspectiva mais complexa, o que fazemos é constituir nossas subjetividades dentro de um esquema de categorias de opressão diversas (raça, gênero, sexualidade, classe).

Existem dois processos de subjetivação muito importantes em constante diálogo: a do colonizador e a do próprio movimento negro. O colonizador me informa como eu sou visto e o que posso vir a ser dentro do quadro de possibilidades que me é oferecido. O movimento negro afirma a diferença e lhe dá um outro tom, outro significado, enfatizando qual é a dimensão da diferença e qual a da desigualdade, se apossando do discurso fornecido pelo colonizador e destrinchando-o, para, em seguida, devolvê-lo

transformado. Recontado, retificado, questionado. “Deixa que eu explico”. Agora conforme minha ótica, minha perspectiva, minha ação, minha emoção. Minha vez de falar. É o “retorno para si”, do qual fala Franz Fanon (2020).

Ao indagar se D. Pedro tinha realmente bradado “independência ou morte” com roupa de gala sobre cavalo branco, denunciando uma construção discursiva heroica branca para colocar em xeque o recurso utilizado pelo colonizador e, ao mesmo tempo, apelar para a possibilidade de fazer o mesmo já que, teoricamente, somos iguais, minha aluna me pareceu “retornar a si mesma”. É impactante ver a estudante negra levantar o queixo diante da estudante branca e, em outras palavras, dizer, “dessa história quem sabe sou eu”.

2.2.2 – *“Muita coisa também que mentiam pra gente”* – Currículo e possibilidades de deslocamento do eixo curricular.

A pedagogia, especialmente a vertente progressista crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica, nos informa sobre as diferentes manifestações do currículo na escola, propondo pelo menos três dimensões presentes na organização e na prática educacionais. (SAVIANI, 2012). Existe o que eu planejo e sou orientada a lecionar (currículo formal); existe o resultado da interação entre o que planejei e as condições materiais concretas que encontrei (currículo real); existe o que não planejei, não me foi prescrito e não planejei, mas que é igualmente determinante na minha atuação, que são as questões expostas pelas contradições do sistema, as perguntas que a realidade lança, mas não responde – o currículo oculto.

Os conflitos não deixam de existir quando não são mencionados. Aparece na escolha por sentar-se no fundo ou na frente da sala, permanecer de cabeça baixa, falar ao mesmo tempo, retirar-se do ambiente ao sair batendo a porta, ou ao colocar fones de ouvido, questionar, não abrir o caderno, fazer ou não fazer contato visual, rir ou não da piada, criar laços de amizade ou adquirir antipatia.

A tensão étnico-racial perpassa os mais diversos gestos em sala de aula: quando observamos pelo ponto de vista étnico-racial, uma simples decisão como prender ou soltar os cabelos pode gerar “frios na barriga” e hierarquias. É nossa estrutura. Não há meio de

deixar em suspenso para que a aula se desenrole. Um elemento estrutural não depende que falemos dele para se fazer presente.

Entretanto, pode ser minado ou reforçado conforme nossas escolhas entre silenciar e falar. Falar pode expressar admiração, reprovação, repulsa ou orgulho. Silenciar pode conter os mesmos tons. Só não é possível existir fora ou acima das estruturas. O currículo formal, construído de acordo com a perspectiva eurocêntrica hegemônica, seleciona o que fala e o que silencia de modo a produzir poder e controle. "Esse tipo de currículo, que geralmente é o oficial das instituições educativas, não estimula o novo, não assume o desconhecido, não forma subjetividades emancipatórias" (GOMES, 2022. P.234).

Teresópolis possui um grupo forte na cena do rap. Alguns são ex-alunos do Ceec e participaram diretamente de todas as edições do projeto.

Participar desse projeto me ajudou, e muito, na minha vida pessoal e até artística porque a gente falou sobre temas que me afetavam quando eu era estudante e me afetam até hoje em dia. Questões de racismo e como me colocar no mundo dessa forma, sendo uma pessoa negra e ter que enfrentar o preconceito, até numa profissão que é simples, que eu sou barbeiro. Às vezes, as pessoas têm preconceito, pensam que eu não sou um bom barbeiro porque eu sou negro, ou porque eu sou jovem. Mas, normalmente é porque eu sou negro. Meus companheiros do lado, que tem o mesmo nível de corte de cabelo, às vezes tem clientes que não cortam comigo, por essa barbaridade que é o preconceito. Eu fiquei feliz de poder compartilhar um pouco da minha experiência com a rapaziada mais jovem, mostrar que nós temos, sim, nosso valor. Somos pessoas talentosas. Somos pessoas que tem caráter. Temos nosso ego e orgulho de nascer negro, entendeu? Que é o que a sociedade tenta marretar direto, que é o nosso orgulho em ser negro. Primeiro eles tentam te quebrar por dentro pra depois te fazer de massa de manobra. E foi uma coisa linda porque através da música e através da poesia a gente conseguiu mostrar pros jovens o nosso valor e reafirmar pra nós mesmos a nossa essência, de onde a gente vem porque o rap é negro, a cultura negra é muito forte, muito bonita. Aí vi as meninas fazendo trança. Até meninas que eram brancas fazendo trança. Isso é maneiro porque dá valor à nossa cultura. Eu me sinto privilegiado por fazer parte disso porque foi um movimento muito bonito eu poder voltar pra escola onde eu estudei, onde eu formei o meu caráter e mostrar que, de certa forma, eu venci na minha vida porque eu sou uma

pessoa que tenho o meu trabalho, consigo ter minhas relações, ando com a minha cabeça erguida e, graças à Deus, se alguém tenta me pisar, tenta me menosprezar, eu sei do meu valor e não deixo isso acontecer. Talvez isso não acontecesse quando eu era mais jovem, mas, graças à Deus, através da música, através da arte, eu tive essa minha afirmação e poder passar isso pras outras pessoas é muito bom, é muito gratificante. Poder falar pras pessoas que o racismo é uma parada totalmente banal, que não cabe no nosso século. Só agradeço a oportunidade de mostrar a nossa força. A força do jovem negro.

Primeiramente, "quebrar por dentro", para depois transformar em massa de manobra. O "quebrar por dentro" me remeteu diretamente à autoestima e ao conhecimento sobre si mesmo. No currículo formal isso envolve apagar ou inserir de maneira subordinada, conforme observamos na narrativa que enxerga um povo somente em perspectiva relacional ao outro.

Desse modo, dependo do que o outro vai dizer sobre mim. Sem referências, não sei o que reivindicar. Uma vez, quando conversávamos sobre os perigos da ausência de conhecimento sobre nossas histórias, uma aluna falou: "minha avó diz que é como estar plantado no azulejo". Um jeito bem didático de exprimir a agonia de não poder desenvolver raízes.

"... É o que a sociedade tenta marretar direto, que é o nosso orgulho em ser negro". Só posso me orgulhar daquilo que tomo conhecimento. Tenho saberes, mas preciso ter consciência de que os possuo para desenvolver orgulho. "A gente se livrou das correntes físicas, mas a gente acaba vivendo, por não conhecer, por falta de conhecimento, a gente acaba vivendo, de certa forma, acorrentado mentalmente". Essa é a fala de um outro aluno, na qual, mais uma vez, aparece a sensação de imobilização por falta de conhecimento.

"...Reafirmar pra nós mesmos a nossa essência, de onde a gente vem". De onde se vem parece dar força ao conceito de essencialismo estratégico, proposto por Gayatri Spivak (2010) e criticado por Stuart Hall (2016), associando, taticamente, ao grupo a noção de força, que também aparece reiteradamente na fala do rapper. "...Temos nosso ego e orgulho de nascer negro, entendeu?". O conceito de essência está ligado à ideia de uma característica que ultrapassa o tempo, o contexto, as circunstâncias materiais com as

quais um povo interage. É uma natureza inescapável, quase um atributo biológico. Não é totalmente compatível com a politização da raça operada pela luta do movimento negro.

O racismo entendido como construção social de um momento histórico com objetivos específicos de dominação enfatiza sua particularidade de não possuir uma demarcação fixa. Nos tornamos negros, estamos negros, tomamos, ou não consciência de nossa categorização étnico-racial conforme os lugares sociais pelos quais passamos. Somente existem negros em sociedades que produziram o racismo. Em outras organizações sociais, essa questão não se apresenta, então não faz parte dos processos de subjetivação das pessoas. Portanto, é importante ter atenção ao nos referirmos a noção de essência, ela pode confirmar as naturalizações raciais que o colonialismo criou e contradizer os argumentos antirracistas.

Entretanto, algumas palavras têm um efeito agregador para o movimento negro, evocando o pertencimento, a identificação, a trajetória em comum e a potência. O "essencialismo estratégico" é um recurso recorrentemente utilizado para convocar e fortalecer os envolvidos na luta e isso indica que é uma tática funcional, desde que não se perca de vista que ela é "estratégica". Temporária. Uma ferramenta que alavanca a autoestima, o orgulho, a convicção de que existe algo pelo qual vale a pena entrar no confronto para preservar. Além disso, na perspectiva da análise do discurso, fica evidente que se há a necessidade de repetir enfática e frequentemente que há valor em si mesmo e em seu povo, é porque esse sujeito está dialogando com uma estrutura que nega esse valor o tempo inteiro.

Segundo o relato, esse é o primeiro elemento que precisa ser arrancado de um povo para que seja aberto o caminho da dominação: o saber sobre sua história. O que são o ego e orgulho se não a admiração por uma trajetória? Uma história? "...Se alguém tenta me pisar, tenta me menosprezar, eu sei do meu valor e não deixo isso acontecer". De onde se depreende que eu sei, por isso não permito.

O essencialismo pode ser um convite que instiga a saber. E depois que eu sei, posso até criticar o essencialismo. Mas, é ele que revela para muitas pessoas o que elas são para uma sociedade que foi estruturada em critérios raciais de poder. Negro só existe onde existe racismo e nossa sociedade é estruturalmente racista, a ponto de Franz Fanon (2020) afirmar que a elaboração do entendimento sobre si mesmo, a constituição de nossa

organização psíquica, consciente e inconsciente, não pode ser construída de forma descolada das referências étnico-raciais dentro das quais somos socializados.

A frase “poder falar pras pessoas que racismo é uma parada totalmente banal” carrega muitos significados. É banal porque é comum e cotidiano. É banal porque é superficial e inconsistente se pensarmos nas já superadas elocubrações biológicas sobre raça. A palavra banal indica menosprezo ao racismo. Oposição. E ele pode falar sobre essa oposição por diversos motivos. Porque não mais está silenciado, porque existe espaço, porque lhe perguntaram e querem ouvir, porque o que ele tem a dizer sobre o assunto interessa a um grupo de jovens. Além disso, interessando ou não, foi ouvido também por um grupo não tão jovem que foi levado pela rotina escolar a acompanhar os estudantes e estar presente em suas exposições, ouvindo suas rimas.

Ele pode falar também porque a luta virou lei. Porque a legislação permite e estimula esse deslocamento no eixo curricular. Nossos temas podem ir além da Revolução Francesa e de citar quatro características do mercantilismo. Falemos sobre nossas próprias insurgências. Sobre as rupturas que operamos todos os dias ao existir e “mostrar que, de certa forma, eu venci na minha vida”.

Os ex-alunos pretos entram, novamente, na escola. Preenchem, pátio, auditório, são o centro do debate aquele dia e pelos próximos. É tudo sobre eles. Sorriem para uns, encaram outros com hostilidade. Fazem arte, fazem fotos, fazem barulho. O “subalterno” tem um microfone, fala canta e repudia o bolsonarismo. Faz isso porque o movimento de seu povo reivindicou a educação como seu território e entendeu que, além do currículo oculto e do real, era importante adentrar o currículo formal e deslocar seu eixo.

As mudanças operadas nas práticas cotidianas e nas elaborações discursivas (que se alimentam mútua e dialeticamente), comumente, levam mais tempo para serem incorporadas no currículo formal, aparecendo antes no currículo real e no oculto (SILVA, 2017). Mas, não significa que a incorporação no currículo formal não seja importante. Essa inserção consolida as mudanças e produz impactos sobre elas, na medida em que exige que sejam formuladas justificativas e ferramentas didáticas oficiais para inseri-las no processo institucional de ensino-aprendizagem.

O currículo real e o currículo oculto possibilitam o tensionamento nas relações de poder que incidem sobre a seleção de temas e abordagens na escola. Mas, o currículo

oficial obriga a ponderar sobre essas mudanças de forma deliberada, delimitando quais são seus objetivos, a que grupo pertencem e para quem se direcionam.

No encerramento de uma das atividades do grupo consciência negra, no ano de 2019, o professor que tinha ido como convidado para mediar os debates do dia sugeriu que cantássemos. Ele também era músico e estava com seu violão. Cantou "a carne"[12]. O auditório estava cheio de adolescentes. Assistiram silenciosamente, dando a impressão de que a maioria não conhecia a música. De qualquer forma, ela sintetizava bem o que tinha sido debatido e parecia uma ótima oportunidade para que os estudantes fossem apresentados à canção.

Em seguida, sem pausas, o professor anunciou que gostaria de cantar uma música de afirmação que, certamente, todos iriam conhecer. Começou a cantar "olhos coloridos"[13]. A timidez parecia prevalecer ainda e mesmo as expressões entregando que conheciam a música, ainda assistiam silenciosamente à apresentação do professor. Um aluno do grupo consciência negra se levantou. Começou a dançar muito descontraído. Uma cadência gostosa que jogava o corpo para um lado, para o outro, num balanço perfeitamente sincronizado com o tempo da batida do violão. Sorridente. Cativante. Lindo.

Os colegas começaram a bater palmas, fazendo a marcação do ritmo. Outra pessoa se levantou, depois outra e mais outra. Eu já estava de pé porque a tensão desses dias não me permitia ficar sentada. Mas, era o final, tudo já tinha acontecido e eu podia tentar relaxar mexendo meu corpo por dois minutos junto com aquele grupo. Concluímos os trabalhos daquele dia cantando, dançando, batendo palmas, sorrindo, brincando, arriscando "passinhos", gargalhando. Hoje, quando me lembro do que vivemos, penso que foi uma bela transgressão. Deslocamos o currículo de modo que pudéssemos experimentar não somente outro assunto, mas outra episteme. Depois desse dia, descobri, feliz, que estava enganada. Não havia terminado tudo por ali. Aquele jovem que levantou e dançou ainda falaria muito, jogaria muito basquete, faria desenhos incríveis para os nossos painéis, se entregaria à emoção na visita ao Instituto Pretos Novos, e contribuiria

[12] A canção foi composta por Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Capelletti e lançada em 1998. Ganhou repercussão com a regravação feita por Elza Soares, em 2002.
[13] Composição de Osvaldo Rui da Costa, conhecido como Macau. A música foi gravada no início da década de 1980 pela cantora Sandra de Sá.

com o grupo por muito tempo com informações, reflexões, pesquisas sobre Luiz Gama e muita alegria.

Esse projeto mudou muito minha percepção de mundo, minha percepção de relação. Na escola, de certa forma até no trabalho, em qualquer lugar. Mudou minha percepção da sociedade como um todo. E me fez perceber muita coisa ruim, que a gente não percebe né, por morar num país racista, mas é um racismo velado. Mas, também, muita coisa boa. Uma dessas coisas boas é que eu percebi que eu sou negro, não mulato, moreno ou várias outras coisas que eles mudam, tentam mudar para não querer falar que é preto ou negro, porque até isso o racismo fez né. Fez com que a palavra negro ou preto fosse inferiorizada. Até a gente, entre nós, falava moreno ou mulato né. Falar que era preto era como se fosse uma ofensa, eles mudaram isso.

Há Muitos elementos marcantes nessa fala. A percepção de ser negro, não mulato ou moreno, como uma coisa boa. A sensação de encontrar um lugar na linguagem que me é confortável. Rejeito as palavras que foram impregnadas de significado pejorativo pela branquitude. Escolho a palavra que a luta de um povo ressignificou. Afirmo essa palavra. Uma vez mais vemos a linguagem como uma ferramenta política de fundamental importância. Quando ele diz que muita coisa ruim a gente não percebe porque no nosso país o racismo é velado, parece que a questão não é exatamente a impossibilidade de perceber, mas a de nomear para poder apontar e expor. Essa ideia é reforçada, mais adiante em seu relato, ao afirmar que a gente sente os problemas, mas não sabe identificar. Então, eu sei que o conflito está ali. Mas fui desinstrumentalizado para falar sobre ele, dar nomes. Sou silenciado não só quando fecham violentamente minha boca, mas quando não me ensinam as palavras que me permitem participar dessa argumentação. Não compreendo essa linguagem e não posso entrar nesse jogo não porque não seja capaz, mas porque não domino essas regras. São omitidas para mim.

A sensação de pertencimento que o "essencialismo estratégico" instiga também fica nítida na maneiro como o estudante utiliza o "nós" e o "eles". "Até a gente, entre nós, falava moreno ou mulato" – quando os negros incorporam acriticamente essas palavras que negam ou "amenizam" a negritude / "eles mudaram isso" – expressando a ideia de que os brancos puderam distorcer essas palavras por estarem em posição hegemônica.

A repetição do não ser é muito presente na construção da subjetividade da pessoa negra. bell hooks (2017) conta que desde criança tentava compreender porque tinha a sensação de não ser aceita em sua comunidade familiar, da qual queria fazer parte, mas não conseguia evitar de questionar a reprodução dos gestos de opressão que lhe afetavam em seu lugar interseccional de mulher negra.

Às vezes, não conseguimos expressar o questionamento, ou não conseguimos questionar, seja a comunidade familiar ou outros tipos de comunidade (escolar, religiosa, etária) as quais somos socializados para almejar. Mas, sentimos o incômodo de não obter a aceitação. Direcionamos o questionamento para nós mesmos e parece que estamos vivendo eternamente em um limbo de não pertencimento onde me é mostrado com nitidez o que não sou, mas o que sou não tem consistência para tomar uma forma e se apresentar.

O grupo ainda continua presente na minha vida né. Mesmo não pessoalmente, mas na minha trajetória acadêmica. Atualmente eu estou cursando direito e eu não poderia deixar de citar a importância que esse curso tem na minha vida, somado à esse grupo de pesquisa que eu tive no ensino médio, com a professora Carla e os demais. Ano passado a professora Carla chegou lá no Euclydes, fizemos como se fosse uma despedida pra ela[14]. Eu tive o privilégio de falar um pouco, como ex-aluna, fui convidada pra falar um pouco com os alunos. Esse ano vamos fazer novamente, dessa vez eu não vou sozinha, vou com um grupo de pesquisa da Unifeso[15]. Também trataremos sobre o racismo, a legislação atual, contexto histórico. Mas, isso não é o mais importante agora. O importante é dizer que eu tive uma professora que acreditou em mim, acreditou nos meus amigos, nos meus colegas e nos deu um lugar de fala, nos deu um microfone, isso foi extremamente importante pra minha vida porque é desde criança você, de alguma maneira sofrendo uma discriminação velada né. Aos olhos de muitos é uma coisa nada a ver. Mas, que machucava. E através do grupo eu tive acesso ao remédio.

A importância do grupo fica evidente. Acima mencionamos que a desmistificação da produção teórica é um dos elementos que nos autoriza a falar. Outro elemento crucial é a coletividade. Poder compreender, por meio de um grupo, que o questionamento a si

[14] Eu já havia me desligado da escola. Os colegas sugeriram que eu participasse da semana de culminância do projeto consciência negra e esse dia acabou sendo um misto de roda de conversa e despedida.
[15] Universidade Fundação Educacional Serra dos Órgãos, situada em Teresópolis – RJ.

mesmo, individualmente, não vai trazer respostas. Como aparece na fala de outro estudante (veremos logo mais adiante) *"e aí, como eu estava dizendo, as coisas boas né, dessa percepção, é que minha autoestima melhorou drasticamente. Assim que eu entrei no ensino médio e começou a falar sobre essas questões sociais, já foi mudando".* Pensar as questões coletivamente e relacionadas aos tempos/espaços que me atravessam é o que me elucida.

Encadeando essas reflexões ao espaço escolar, constatamos que o currículo oculto está ali presente o tempo todo. Nessa angústia percebida, mas difícil de ser expressa em palavras assertivas, eloquentes e que não deixem espaço para contestações. Algumas vezes essas questões se expressam por meio da rejeição dos conteúdos tradicionais, desinteresse, notas baixas, raiva, frustração, hostilidade.

> Mas o currículo não é só o oficial. Ele é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida on-line e off-line. E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. Portanto, há lugar para o conflito.
> Quando é silenciado, não assumido e tratado de forma autoritária, esse conflito dá lugar ao confronto e à violência. Alguns vão chamá-lo de indisciplina, de falta de respeito, de valores, entre outras qualificações. Muito cuidado! Também são interpretações eivadas de colonialidade. Nesses casos, não estamos apenas no campo do conhecimento, das divergências epistemológicas ou de valores, tampouco na expressão de diferentes formas de se educar oriundas das relações familiares e sociais. Estamos diante da ausência de uma postura pedagógica ética e democrática sintonizada com os sujeitos do nosso tempo e suas lutas, desigualdades e violações de direitos. (GOMES, 2018).

Por isso a importância da luta para transpor suas questões para o currículo formal, no qual haverá um esforço de remanejar o que é velado para um lugar de evidência e reflexão. O conhecimento como caminho para a emancipação também é destacado nessa fala. O quanto o conhecimento ou a manipulação dele – "muita coisa também que mentiam pra gente" – interfere na constituição da autoestima e no reconhecimento de que a luta é legítima. O que percebo e sinto não é um problema individual, é resultado de um processo histórico que começo a desvendar no ensino médio com a discussão sobre questões sociais. Consigo contextualizar minha história e entender que espaços que me foram negados. Posso lutar para ocupá-los.

A “mentira” a qual o aluno se refere é a seleção que o currículo faz entre o que vai omitir e o que vai enfatizar. Posso lutar para interferir também nessa seleção e forjar coletivamente outro tipo de autoestima.

Mas, hoje eu percebo que não é nada disso. E aí, como eu estava dizendo, as coisas boas né, dessa percepção, é que minha autoestima melhorou drasticamente. Assim que eu entrei no ensino médio e começou a falar sobre essas questões sociais, já foi mudando. Mas do segundo ano em diante, que a gente começou a participar mais desse projeto, aí que mudou mesmo. E nos ajudou muito a perceber realmente quem a gente é, tanto etnicamente, quanto nosso lugar na sociedade, que não é aquele lugar pensado pelo racismo, que a gente tem que continuar na mesmice, tem que continuar na pobreza, mas que a gente pode alcançar diversas outras áreas. Onde a gente quiser, literalmente. Não o que foi imposto ou o que a gente, inconscientemente, acredita. Mas eu sei que isso ajudou bastante nessa percepção boa sobre a sociedade. Sobre quem a gente é na sociedade, na verdade. E com certeza a gente percebeu também muitas coisas ruins que o racismo implantou na nossa mente né. Inconscientemente. Mas, que, graças a esse projeto, muita coisa foi desmistificada, muita coisa foi quebrada. Muita corrente do racismo mental foi quebrada. E que muitas vezes a gente não entendia porque o racismo, por ser velado, acontece inconscientemente. A gente sente os problemas, mas não sabe identificar né. E, através desse projeto a gente identificou muita coisa errada, mas muita coisa também que mentiam pra gente. Sobre autoestima, sobre isso tudo, e que a gente acabava por acreditar, infelizmente. Mas, graças à Deus foram, de certa forma, quebradas essas correntes que implantaram na nossa mente. Infelizmente, a gente se livrou das correntes físicas, mas a gente acaba vivendo, por não conhecer, por falta de conhecimento, a gente acaba vivendo, de certa forma, acorrentado mentalmente. Mas, é isso.

Deslocamentos no eixo curricular podem “desmistificar muita coisa” e “quebrar correntes” invisíveis, simbólicas, epistemológicas. A movimentação no currículo abre possibilidades para a movimentação nos lugares sociais. “(...) *nosso lugar na sociedade, que não é aquele lugar pensado pelo racismo, que a gente tem que continuar na mesmice, tem que continuar na pobreza, mas que a gente pode alcançar diversas outras áreas. Onde a gente quiser, literalmente.”*

O currículo é uma sucessão de seleções. Do tema, da forma como vou abordá-lo, de quem serão os papeis de protagonismo, antagonismo, coadjuvação, além dos que transitam momentaneamente em cada uma dessas funções, pois sabemos que a complexidade das relações humanas não abriga essências radicais definidas em heróis ou vilões e nem é possível categorizar permanentemente os papéis exercidos pelos sujeitos históricos. Entre abayomis e gritos do Ipiranga, é importante que grupos diversos estejam presentes e possam imprimir suas marcas nessas seleções, de modo a se afastar da sub-representação ou subordinação e se aproximar das reflexões sobre os conceitos de mito, verdade, mentira, reelaborações discursivas, narrativas, historiografia, política e educação.

2.3 - A lei ampara a luta: o ativismo de sujeitos escolares na realização da educação antirracista

A divisão em períodos; camadas estruturais, conjunturais ou circunstanciais; a separação entre atuação individual, coletiva ou institucional; a distinção entre projetos políticos de governo ou de Estado. Todos esses são elementos de fundamental importância na análise da correlação de forças posta em uma determinada configuração sociopolítica. Sabemos das limitações de sua condição de recursos didáticos que não dão conta da complexidade da realidade, em que todas essas esferas se atravessam, se fundem ou se opõe de modo intermitente, mas sabemos, também, o quanto é importante diferenciar essas dimensões e identificar as delimitações aproximadas de suas definições para compreender o dinamismo social. O movimento da sociedade é composto a partir dessa instável e imprevisível articulação.

Ao longo de minha trajetória profissional, pude observar que a realização efetiva de propostas pedagógicas, sua execução de forma concreta, estava relacionada com presenças e ausências. Planos para cafés literários podem acontecer sem o envolvimento do professor de literatura. Mas, é muito mais difícil. Sugestões de exposições audiovisuais podem ganhar uma forma sem a participação do professor de artes ou do profissional de tecnologias de informação e comunicação. Mas, o caminho é muito mais longo e duvidoso. As chances de reproduzir ideias distorcidas ou obsoletas são maiores.

Não significa que somente a presença de um especialista, profissional ou representante de uma ideia vá garantir sua difusão e concretização. Mas, as presenças são muito importantes. É necessário que algumas pessoas exerçam a função social de apontar nossos reducionismos, moralismos e preconceitos cotidianos. Pessoas que desafiem e incomodem com novas informações, discursos e questionamentos. Sujeitos que coloquem em pauta as diferentes categorias de opressão de nosso sistema e exponham o quanto as reforçamos.

Nem todas as pessoas de um grupo historicamente subalternizado compartilham das mesmas concepções políticas. É possível que pessoas negras não racializem o debate em seus ambientes de atuação. Mas racializar o debate sem a presença de pessoas negras é muito mais complexo. Essa é uma das principais distorções que foram operadas no conceito de "lugar de fala", forjado por Djamila Ribeiro (2017).

Todos temos "lugar de fala" e essa ideia nos coloca compromissados, sem exceção, com a luta antirracista. Pode acontecer de algumas pessoas não terem representatividade junto ao povo negro e mesmo assim partilharem da reivindicação por equidade racial. Da mesma maneira, representantes do povo negro podem apresentar discursos meritocráticos que negam a opressão racial no Brasil. Então, além de enfatizar a importância de não confundir "lugar de fala" com representatividade, não podemos perder de vista que não necessariamente alguém que é lido socialmente como negro tem consciência e será porta-voz das construções históricas que subordinam seu grupo.

Entretanto, de um modo geral, é muito mais difícil organizar a luta sem a participação e, principalmente, o protagonismo dos grupos subjugados. Paulo Freire afirma que "quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é tornar-se o opressor" (FREIRE, 2005). Quando a educação não é libertadora. Quando o oprimido não está organizado coletivamente. Educação e organização coletiva não parecem ter sido problemas para o movimento negro no Brasil.

Novamente se destaca o quanto é fundamental a indissolubilidade entre teoria e prática, mutuamente se formando, informando e fortalecendo, conforma nos aponta bell hooks (2018). A autora nos explica que não necessariamente utilizar determinados nomes de conceitos produz uma prática transgressora. O sistema opressor pode, inclusive, capitalizar cooptando esses nomes. Pode se apropriar de nomes que serão aplicados à teorias com projetos diferentes e uma grande confusão é fomentada. No mesmo sentido,

algumas ações são potencialmente transformadoras e baseadas em aportes teóricos, ainda que esses nomes não sejam conhecidos ou verbalizados por quem as realiza. A questão é não apartar o processo que nomeia e debate academicamente táticas de resistência, do processo que mobiliza esses conhecimentos teóricos na prática. Assim, a instrumentalização dos sujeitos é maximizada.

As conjunturas e estruturas se incidem mutuamente tornando um momento mais ou menos propício para uma ou outra vertente de interpretação sobre o mundo. Tornam narrativas mais ou menos carregadas de sentido. Formam uma ou outra linha de abordagem profissional. São os sujeitos históricos que dão vida a essas interações. Não somente as grandes estruturas, instituições ou personagens, mas cada ser que, consciente ou inconscientemente, interfere na realidade porque existe inserido num grupo. Forja e é forjado por ele. Esses sujeitos constituem a escola. A presença ou a ausência de pessoas que compõem os grupos historicamente subalternizados traz impactos. Por esse motivo, ocupar o espaço escolar foi e é tão importante para o movimento negro.

> A experiência sociocultural e política que hoje ocupa as escolas da educação básica e do ensino superior por meio dos sujeitos da educação é muito mais complexa. Quanto mais democratizamos o acesso à escola, mais aproximamos os sujeitos diversos uns dos outros, e assim as diferentes presenças se encontram. E se encontram em uma instituição que por lei deve tratar a todos de forma igualitária e horizontal, mas que, historicamente, nunca conseguiu fazer isso de forma satisfatória. Entender essas tensas questões é desvelar quão coloniais ainda são os nossos currículos. (GOMES, 2018)

2.3.1 – A bibliotecária e a cuidadora que não se conheciam

No Ceec existia um grupo que incluía professores, alunos e ex-alunos que era espontaneamente fixo no projeto consciência negra. Os demais iam passando pelo projeto nas diferentes edições anuais. Essa característica não foi planejada, mas algumas pessoas se tornaram referências do projeto na escola. A comunidade escolar contava com o projeto e quem queria contribuir procurava o grupo.

Na escola em que trabalho atualmente, ainda não conseguimos consolidar um grupo de ação. O que não configura um problema, pois a 10.639/03 / 11.645/08 são leis federais e indicam obrigatoriamente os componentes curriculares artes, história e língua

portuguesa. Entretanto, não impedem outros sujeitos de promover a discussão sobre cultura africana e afro-brasileira.

O projeto acontece. Existe um esforço geral de deslocar o currículo para torná-lo mais afrocentrado. Observo que acontecimentos ligados à questão étnico-racial divulgados pelo mídia são inseridos em sala de aula como demanda às vezes de alunos, às vezes de professores. Ocorrências dentro de sala de aula também suscitam o debate com frequência considerável.

É importante que fique explícito que essas demandas são apresentadas, contudo, por sujeitos envolvidos com a busca pela construção da consciência racial, incluindo suas diferentes frentes conceituais, que vão desde a racialização, passando pelos impactos econômicos, sociais e políticos produzidos pela ideia sociológica de raça, chegando até a discussão sobre colorismo.

Certa vez, em uma palestra sobre cotas sociorraciais e comissões de heteroidentificação em universidades, foi utilizado o argumento de que não é possível que, havendo uma lei que garanta a democratização do acesso ao ensino superior, ainda seja necessário contar com a sorte/acaso de encontrar algum que garantisse a operacionalização dessa lei. Colocou-se, então o debate de que, se existe a lei e, ainda assim, alguém pode obstaculizar ou burlar sua execução, então a lei é ineficaz. “não adianta nada ter a lei”.

Fiquei pensando que esse é um questionamento que expressa frustração e traz algum conforto por seu viés catártico, mas é uma visão simplista e positivista sobre as leis. Elas não possuem razão em si mesmas, nem pairam soberanas sobre a realidade, nem possuem vida própria. As leis são mobilizadas por sujeitos históricos. É de fundamental importância que existam e ao existir exprimem as disputas envolvidas nos diferentes projetos de sociedade defendidos por diferentes grupos, bem como as tensões para fazê-las funcionar ou entravar e sua evocação em momentos críticos. Porém, as leis não existem separadamente da manipulação dos sujeitos históricos, coletivos ou individuais. É na interação entre as circunstâncias e os sujeitos que as leis podem ser oficializadas, ignoradas, retomadas, citadas, exigidas, criticadas, cumpridas ou solapadas. As mazelas sociais não se esgotam com a elaboração de uma lei. Existem muitos passos e variáveis na execução dessa dança densa como um tango, na qual ora avançamos, ora recuamos,

ora nos curvamos, ora exibimos nossos finos saltos. Desse modo, quando a lei precipita acontecimentos, é sempre enriquecedor colocar sobre eles nossa atenção e analisar.

Talvez pela ausência de um grupo que fosse referência para os trabalhos ligados à execução da 10.639/03 / 11.645/08 na escola onde trabalho atualmente, uma nova personagem - ingressou este ano na escola à frente da organização da biblioteca - se lançou à organização de uma exposição para o mês de novembro. Pediu a uma professora que lhe ajudasse com alguma contribuição. A professora fez uma lista de nomes de personalidades negras e uma terceira se disponibilizou para participar do trabalho redigindo biografias curtas dessas personalidades para colocar junto de seus nomes e fotografias, que preencheriam as paredes da escola.

Por conta própria, a nova funcionária, mulher lida socialmente como negra, colocou pelo corredor grandes bonecas com roupas coloridas, cabelos crespos e lábios grossos. Fez, também, alguns cartazes, com frases sobre o problema racial no Brasil. Quando cheguei na escola, me senti angustiada. As bonecas eram estereotipadas. Algumas frases negavam o elemento racial da desigualdade no Brasil por meio de afirmações como “somos todos iguais!”. Além disso, uma das bonecas não possuía rosto. Havia um buraco para que os estudantes colocassem seu próprio rosto no centro de uma vasta cabeleira crespa emoldurada pela frase “solte seu cabelo e prenda seu preconceito”.

À sensação de incômodo gerada pelas frases sobre igualdade foi sobreposta a amofinação com o *Black face*. Ao qual também se somou o racismo recreativo que a boneca para fotografar incitou, pois logo um grupo de estudantes começou a fazer dos colegas de cabelos volumosos o motivo do riso, tentando soltar os cabelos que estavam presos enquanto gargalhavam gritando “tá vendo, prende teu preconceito, solta esse cabelo aí!”.

Procurei a professora que contribuiu com a lista de nomes. Ela ainda não tinha visto as outras exposições, mas disse que também tinha ficado um pouco aflita quando, conversando com a funcionária, esta narrou que sua mãe teve muitos filhos e que ela foi a única que nasceu branca. Perguntei se ela não havia dito que foi a que nasceu mais clara, ao que minha colega respondeu repetindo com convicção: “não, Carla. Ela disse que foi a única que nasceu branca”.

A questão não era apenas um trabalho com problemas de execução por falta de letramento racial. A fala da funcionária não era resultado de uma confusão com origem

no complexo conceito de colorismo. Era o problema da negação de si, do espelho distorcido, do racismo que cega, que manipula, que se entranha nas vísceras para se perpetuar bem perversamente à brasileira. A lei foi cumprida, mas por um sujeito histórico já completamente ajustado ao sistema.

Entretanto, a angústia não tardou a dar lugar para o alívio de constatar a transformação ganhando forma no posicionamento de outros sujeitos. Quando voltava para a minha sala de aula, pensando em como e com quem abordar o assunto e no quanto seria difícil e arriscado, porém necessário e urgente problematizá-lo com as turmas, vi que alguns professores já indagavam a diretora sobre o *Black face* e uma outra falava diretamente com a funcionária da biblioteca, questionando "você, como mulher negra, deve concordar comigo que a bala perdida não atinge igualmente negros e brancos, nem o desemprego, então, não somos iguais".

As frases que fantasiavam alguma igualdade foram retiradas e um rosto foi colocado na boneca para que não mais se pudesse tirar fotos. A escola é movimento. A lei é movimento. O poder é movimento. Voltei para a sala quase saltitando. O assunto já circulava entre os alunos e um deles dizia para os demais "eu sou preto, ué!". Nessa turma trabalha uma cuidadora. Mais uma mulher negra. Rapidamente se dirigiu ao aluno como quem socorre, como quem quer consertar algo, como quem quer amenizar uma dor, soprar uma ferida: "não! Você é moreno! Olha, você é da minha cor."

Eu logo quis transformar o assunto em aula e explicar detalhadamente porque ele não era moreno e porque ela tinha ânsia em dizer que sim, que ele era moreno. Mas antes que eu começasse a explanação, o aluno me fez uma pergunta direta, diante da qual não seria muito didático grandes teorizações antes da resposta objetiva: "professora, eu sou preto ou sou moreno?". "Você é preto", respondi. "Moreno é uma palavra que serve, no máximo, para indicar a cor do cabelo de uma pessoa". Por dedução, a cuidadora deve ter concluído que também era preta. Pelo menos foi o que me fez pensar a maneira como arregalou os olhos. Justamente naquela turma eu passei o trimestre trabalhando com eles história da África. Conversamos muito sobre racismo e sobre a visão eurocêntrica que aprendemos a cultivar nas nossas avaliações desde o que é inteligência até o mundo do futebol. Mas, tive a nítida sensação de que só naquele dia aquela cuidadora pôde conectar o que falamos por meses com a fala do estudante e se dar conta do que ela era. Os diálogos, nas duas situações, evidenciam os reflexos das políticas públicas desenvolvidas

durante as últimas duas décadas. Políticas que estão ligadas ao avanço das lutas que enfatizam a importância de afirmar identidades. Sabemos da intersecção das categorias de opressão que são úteis ao capitalismo e que nenhuma delas, sozinha, dá conta de explicar a complexidade e o alcance da dominação que esse sistema construiu e reconstrói constantemente. Mas, sabemos que um dos pontos de partida essenciais para a luta é se entender como dominado.

Entre a nossa geração é comum que pessoas negras só se identifiquem como negras na fase adulta. Lecionando para a juventude, observo que essa geração de adolescentes consegue ter mais nitidez sobre seu pertencimento étnico-racial e é menos ludibriada pela ilusão do universalismo branco. Sua autoidentificação acontece, de um modo geral, mais cedo do que a da geração anterior. Manifestamente, essa mudança se relaciona com a luta que é nomeada, hoje, como a defesa das "pautas identitárias".

Conforme mencionamos, o essencialismo estratégico, que evoca identidades coletivas, tem seus riscos e deve ser um recurso temporário (o antirracismo é, necessariamente, anti-essencialista), mas também tem sua importância no despertar para luta ao nos sinalizar os grupos e papéis sociais aos quais somos associados pela estrutura de acordo com nosso fenótipo étnico-racial.

Por falar em fenótipo, ela veio linda, como sempre. As tranças longas, os brincos grandes, o *gloss* impecável. Tinha uma barulho constante de obra ao redor e muito apressada, quase ofegante, ela chegou carregada de realidade. "Oi, professora! Tudo bem? Desculpa o horário, é que é complicado né, nossa vida é uma correria". O sorriso e os gestos eram enormes. E naqueles olhos com fome de aprender eu nunca cansei de repousar o meu olhar cheio de admiração. Na sala de aula, naqueles momentos inevitáveis em que a dispersão predominava, ela era a minha certeza de um ponto de atenção. A partir dela eu podia me reorganizar e recomeçar. Por mais que a encontrasse quase todos os dias na escola, eu não podia evitar a sensação de me surpreender com o impacto da beleza e da alegria daquela presença.

Sobre o projeto... então, ele foi um divisor de águas na minha vida, né. Eu não sabia a importância que era falar sobre o racismo, principalmente com adolescentes. Hoje eu vejo que, esse projeto, ele me fez enxergar a vida de uma outra maneira. Porque a gente tem uma consciência de racismo, assim, quando a gente não estuda muito,

superficial, rasa. E aí, naquela palestra eu lembro que, assim, a gente estudando, nossos encontros, né, coordenando o projeto, fez a gente ter uma outra percepção. De racismo estrutural, solidão da mulher negra. Olha, foi realmente um divisor de águas. Eu acho que é, basicamente, o que define o projeto. Um divisor de águas. Me fez ver o mundo com outros olhos. Como eu disse, o ensino médio, ele já tende a fazer a gente enxergar mesmo o mundo com outros olhos. Já estávamos ali passando por uma fase de adolescente pra jovens adultos. Então, assim, foi um passo muito importante participar desse projeto. Hoje eu posso afirmar, com toda a certeza, que ajudou a moldar quem eu sou. Porque se hoje eu posso me sentar com meu filho e explicar tudo o que pode acontecer com ele por ele ser uma pessoa negra, tudo que ele pode vir a passar por ser uma pessoa negra, os maus tratos que ele pode sofrer por ser um menino negro, eu acredito que tem muito a ver com esse projeto, que, primeiro, me abriu os olhos, pra que um dia eu possa abrir e ajudar ele a se prevenir. Então, por isso, eu agradeço bastante a oportunidade de passar por esse projeto, de estar lá, junto com vocês, coordenando, ajudando, fazendo cartaz, preparando palestra. Foi ótimo. Ótimo. Muito, muito bom pra mim, pra minha vida, pra minha vida enquanto mulher negra, pra minha vida enquanto mãe de um homem negro né, pra minha vida enquanto esposa de um homem negro. Foi ótimo.

Eu vibrava cada vez que ela utilizava a palavra “coordenar” para se referir à sua atuação no projeto. Era isso o que todos os estudantes envolvidos faziam e era muito importante que tivessem consciência disso, entendendo-se como coordenadores de um projeto, não como executores de um trabalho escolar elaborado a partir das ordens de um ou mais professores. Acredito que seu poder de decisão sobre os métodos de construção do projeto é um dos fatores que atribui sentido a esse processo de ensino-aprendizagem, levando a aluna a afirmar e repetir que ele foi um “divisor de águas” em sua vida.

Outro ponto que demanda atenção é a reflexão sobre a possibilidade de conversar com seu filho sobre o que ele pode vivenciar devido ao racismo. Novamente, aqui, se revela o reflexo da transformação da relação que a juventude estabelece com sua identidade étnico-racial. Essa criança, de acordo com a fala de sua mãe, não terá dúvidas acerca de seu pertencimento e, mais cedo do que muitas pessoas de gerações anteriores, estará instrumentalizado para reconhecer as armadilhas do racismo.

Aquelas duas mulheres negras, a bibliotecária e a cuidadora, não se conheciam. Nem entre si, nem a si mesmas. A maneira semelhante como as duas se viam demonstra o quanto o colonialismo pode interferir na construção do senso de identidade e comprometer a formação de nossas subjetividades, já que para sermos alguma coisa precisamos nos identificar e sermos identificados como tal. Lembrei da minha própria trajetória e de quantas vezes tentei me negar, ou, quando quis me afirmar, me negaram, pois dependia da conveniência do grupo e do lugar em que eu estava que eu fosse negra ou não naquele momento.

Pensei no quanto a escola tinha sido transformadora naquele dia. Pensei no quanto essas transformações se deviam à uma estrutura, que constituiu sujeitos, que lutaram contra essa estrutura e conquistaram uma lei, que foi mobilizada por outros sujeitos, que mobilizou tantos outros, que retornou para os que a mobilizaram. Pensei no quanto ausências e presenças fazem diferença na narrativa que vai prevalecer. Pensei que nunca a gente vai poder calcular onde exatamente para de reverberar a vibração de uma onda produzida pela 10/630/03 / 11.645/08.

3 – *O subalterno vai falar* – eventual reconfiguração das relações de poder cotidianas e simbólicas na escola

> *"esse ato de fala, de "erguer a voz", não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão da nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta."*
>
> bell hooks

3.1 – Professora, estão deixando a gente sonhar!

Outono de 2020. Fazia um dia bonito em Teresópolis. Contudo, aquele dia era só bonito, nada além disso. O céu era azul intenso e o sol muito amarelo, redondinho, parecia uma paisagem de desenho de criança. Mas, era frio, muito frio. Vazio, como vinham sendo todos aqueles dias. O silêncio triste já tinha dominado tudo, já que desde março estávamos em *lockdown*. Era tudo tão tristemente silencioso que, mesmo estando na varanda do quarto, pude escutar o telefone celular vibrar em cima da mesa de cabeceira. Eu havia silenciado todos os grupos no principal aplicativo de mensagens porque não aguentava mais ser enxarcada por tantas informações, vídeos e textos falsos, verdadeiros, motivacionais, alarmantes, reconfortantes, apocalípticos, satíricos, polêmicos, políticos, científicos ou tudo ao mesmo tempo. Silenciando os grupos, não sobrava quase ninguém para me enviar mensagens, então, quando o celular tremeu, eu achei que deveria ir verificar.

Cerca de uma semana antes a mídia havia sido tomada pelo caso George Floyd. Comoção, análise, debate, obviamente que virou tema de aula, mesmo sendo um momento no qual tão poucos alunos podiam participar e se envolver. Era sempre desconfortável tocar nesse assunto, em parte devido à repetição massiva do tema na imprensa e nas redes sociais, mas, principalmente, porque era violento demais. Num momento em que tanto se discutia a agonia de um vírus que dificulta a respiração e faz o paciente saber da possibilidade da morte ao ser entubado, a ponto de enviar mensagens se despedindo dos familiares, justamente nesse momento, aquele homem negro, com o rosto colado no chão, tenta dizer que vão matá-lo e que ele não consegue respirar. E não foi devido a um vírus desprovido de consciência e intenção (embora o vírus tenha exposto que, em virtude de processos históricos que permeiam o enfrentamento de qualquer

doença, os grupos sociais são afetados de maneiras diferentes, variando conforme os marcadores de raça, gênero e classe).

Eu não sabia o que fazer com essas constatações, nem sabia se caberia fazer alguma coisa. A sensação era de que muitas outras questões eram mais urgentes naquele período. Uma colega tinha me perguntado se nada seria realizado naquele ano em relação ao projeto consciência negra e eu havia respondido que não, que era inviável, que a educação não era protagonista naquele momento e que talvez passasse por uma de suas fases mais excludentes. Ela retrucou que era possível, sim, que poderíamos fazer *lives*, atividades virtuais que convocassem os poucos estudantes que tínhamos nas plataformas de aula à interação nas redes e que era fundamental desenvolver essas reflexões inclusive no momento pandêmico, mantendo abertos todos os canais possíveis de comunicação. Eu disse que nunca conseguiria fazer uma *live*. No projeto realizado na escola eu ficava o máximo possível nos bastidores. Mas combinei com ela que ia pensar em alguma coisa. Fiz esse combinado sabendo que seria só uma questão de tempo para retornar à minha colega dizendo que não saberia fazer isso e que era melhor esperar terminar toda a excepcionalidade gerada pela pandemia. Tudo estava em suspenso. Em suspense.

Entretando, naquele dia lindo, vazio e gelado, o meu celular vibrou e eu achei que deveria olhar logo. Era uma ex-aluna que, com uma voz sorridente e emocionada, contava que tinha ingressado na faculdade de Direito e que queria compartilhar aquela conquista porque passar pelo grupo consciência negra fez toda a diferença para que ela conseguisse construir sua identidade de mulher negra e se colocar no mundo muito mais consciente de suas condições e de seus compromissos de luta. “Agradeço a você, professora! Agradeça a todos os meus colegas e todos os professores do Euclydes por mim”.

Transmiti os agradecimentos no grupo de professores da escola e no grupo dos estudantes do projeto consciência negra, no qual um aluno quis ter certeza: “ela está na faculdade, professora?” “está, sim!”. “Professora, estão deixando a gente sonhar”. Esse comentário que foi seguido de risos, corações e aplausos virtuais, porém muito reais. Imediatamente, enviei mensagem para a minha colega e parceira de trabalho. “Eu topo fazer *live*, se for o caso. Você faz junto comigo?”. A gargalhada dela disse sim.

“Estão deixando a gente sonhar”. Foi essa a frase do aluno, numa alusão à fala de torcedores e jogadores de futebol, quando o time vislumbra possibilidade de reviravolta em sua posição no campeonato após uma vitória. Da frase que ele trouxe, depreendi que

estavam cientes de suas potências e se, até então, não lhes tinham dado vazão, foi porque seus sonhos foram historicamente arrancados, juntamente com suas perspectivas de transformação. Porém, voltando a poder sonhar, não teriam dúvidas ou receios em ir buscar essa mudança. Propusemos um ciclo de debates realizado virtualmente e exibido na página da escola em uma rede social. A seguir, alguns dos *cards* de divulgação dos debates promovidos pela escola (figuras 12 até 16).



Figura 12: Card de divulgação de live durante o período pandêmico



Figura 13: Card de divulgação de live durante o período pandêmico



Figura 14: Card de divulgação de live durante o período pandêmico



Figura 15: Card de divulgação de live durante o período pandêmico



Figura 16: Card de divulgação de live durante o período pandêmico

Era o primeiro ano da pandemia, estávamos todos muito preocupados e tristes. A vacinação massiva era um sonho distante e a maior parte de nós já havia perdido alguém. É até repetitivo mencionar os dilemas econômicos que atravessamos, a perda de empregos, o medo. Ao mesmo tempo em que a politização do cotidiano ou a naturalização da política ganhavam força, pois, finalmente, parecia que cada acontecimento não podia ser analisado separadamente da política em seu sentido estrito (e mesmo partidário), éramos atravessados por uma profunda sensação de isolamento e solidão. o pacto coletivo estava no centro das reflexões, mas precisávamos fazer o exercício de pensar no coletivo sem vivenciá-lo.

Nesse momento, eu não sabia se falar ainda era um recurso eficaz. Falar para quem? Estávamos mergulhados na ânsia de existir para ninguém. Quem iria nos escutar? Poucas pessoas, certamente. Mas, quando falamos, conforme já mencionamos o argumento de Habermas (ARAGÃO, 2002), arregimentamos saberes acumulados que enfatizam nossa existência social. Sempre estamos falando com alguém. Esse movimento reafirma nossa existência histórica. Era muito importante enfatizar para nós mesmos que somos história e que a história não se imobiliza. Em condições tão duras era importante lembrar a face da mudança que existe em qualquer circunstância, variando apenas o tempo de sua ocorrência.

Nomeamos, então, o ciclo de debates em referência a um verso da canção de Chico Buarque de Holanda – Apesar de você: "amanhã vai ser outro dia"[16]. Produzimos vídeos diversos segundo um calendário temático mensal sobre história e cultura afro-brasileiras e relações étnico-raciais. Disponibilizávamos esse material na plataforma digital e nas rede sociais. Quanto às *lives*, nossa intenção era que os estudantes conduzissem os debates, mas queríamos começar logo, pois já estávamos há aproximadamente quatro meses sem interação direta, articulando a maior parte das aulas de forma assíncrona. Então, apresentamos as primeiras *lives* para que o projeto tivesse início, ao mesmo tempo que íamos construindo junto com os alunos as *lives* seguintes, apresentadas por eles mesmos. O "subalterno" vai falar.

[16] Apesar de você é uma canção composta por Chico Buarque de Holanda, gravada em 1978. O professor de língua portuguesa sugeriu que no lugar de "amanhã vai ser outro dia" colocássemos "amanhã será outro dia" porque era o gramaticalmente correto e ele gostaria de abordar essa modificação do verso com os alunos.

Só percebi as pequenas grandes transgressões quando me questionaram se eu realmente achava que era uma boa ideia que estudantes tivesses acesso à senha do perfil da escola, o que era necessário para que eles pudessem iniciar as exibições de seus dispositivos e em suas casas. Que insegurança esse breve poder nas mão dos alunos e alunas gerou na equipe. Precisei garantir que me responsabilizaria por qualquer postagem que fosse feita na página da escola e que não fosse reconhecida pela pessoa que a administrava. Depois que terminava a apresentação, essa pessoa trocava a senha. Na exibição seguinte, o processo era refeito. A direção apoiava e fazia o possível para a realização das atividades ligadas ao projeto consciência negra.

Assim, apesar do receio gerado, os "subalternos" falaram. E falaram com maestria. Sobre racismo, educação, arte, política, pandemia. Falaram de suas trajetórias, seus gostos, suas dores. Riram e fizeram rir. Entrevistaram professores, entrevistaram uns aos outros, fizeram rimas. Fizeram chorar uma determinada professora, que morria de tensão antes e de orgulho durante, ao ver os estudantes protagonizarem o que era realizado em uma página institucional da escola.

O projeto que eu participei junto com a professora Carla, no Ceec, participei mais ativamente durante a pandemia. Eu achei que foi de grande valia, um super aprendizado, me estimulou até a procurar cursos, acabei fazendo, um curso na USP, um curso on line, eu consegui a vaga. Sobre o tema. Sobre relações étnico-raciais. Eu acho que o maior aprendizado é estar dentro de uma escola pública né. Trabalhando com esse tema e no meu caso sendo uma pessoa branca. É muito a escuta. Muito mais a escuta do que fala. E pra mim foi aprendizado para a vida. Nesse projeto, a gente gravou vídeos. Vídeos em que a gente contava histórias, ou a história de pessoas, personalidades, sempre buscando personalidades intelectuais também. E exemplos positivos, porque a gente trabalhou muito em cima de sair da lógica do sofrimento e tentar uma lógica de conquistas. Então, é isso, o projeto, pra mim, foi isso: pra vida. E até hoje eu tenho parte de mim que vem disso né e que me causou a parte da curiosidade e de procurar saber mais e me apoderar do tema.

A fala da professora chama a atenção para a importância da formação continuada e como ela pode ser estimulada pela ação, ser conectada com ela, reforçando a ideia de

que teoria e prática não são conceitos opostos, ao contrário, complementam-se e não podem ser inteiras uma sem a outra.

A atuação na rede pública também aparece como um elemento relevante, nos convidando a pensar sobre o quanto a democratização da educação é crucial para qualquer projeto de educação, especialmente para a implementação de políticas públicas demandadas por grupos historicamente subalternizados.

Abandonar o foco sobre o sofrimento e centrar a narrativa na conquista expressa a opção por um outro paradigma de ensino-aprendizagem, na qual faço a escolha de falar sobre outros assuntos. Eu reconheço a dor, mas não vou falar apenas sobre ela. E essa professora nem pretende falar muito. Consegue se racializar e afirma que sendo branca, precisa ouvir. Precisa entender, aprender, estudar, escutar. Observando seu esforço de aprendizagem e a importância da educação nessa fala, fiquei pensando se não é questionável o argumento comumente utilizado por uma parte da militância negra de que não possuem a função de educar ninguém, pois educar vai além da formalidade dos componentes curriculares escolares e porque a branquitude nos educa o tempo inteiro.

A professora precisou fazer um esforço para reaprender e refazer suas interpretações sobre a questão racial. Nesse caso, buscou de fato a educação formal por meio de um curso de extensão. Além disso, voltou-se para a literatura e a pedagogia afrocentradas, ouviu os relatos dos seus alunos, colegas, filhos. Desfez o que aprendeu com o silêncio que caracterizou seu processo de racialização como pessoa inserida nos liames do padrão que universaliza, para poder reaprender um tema que não é novo, mas sobre o qual ela ainda não tinha se "apoderado". Mais uma vez, observamos o quanto nossa linguagem associa conhecimento e poder.

Ela foi ensinada a ser branca. A branquitude não hesita em nos educar, de diversas formas. Nos educa quando nos aprisiona na "lógica do sofrimento". Nos educa com o silenciamento e o apagamento do povo negro na história, na arte, na ciência, na filosofia e na "lógica da conquista". Por isso, a professora percebeu que precisava se reeducar, estudando, se fosse o caso, para transformar sua percepção ou adquirir uma nova. Portanto, é importante que a negritude eduque, de diversas formas, também. E a negritude educa, mesmo quando diz que não quer fazê-lo. Educa quando diz "não toque no meu cabelo, por favor", quando ensina a pedir licença para passar pela oferenda que está na rua, quando faz o mundo parar para ver o carnaval expondo tão criticamente as

contradições do nosso mundo. Mas, a consciência sobre a importância de seu papel educador pode tornar mais eficaz seu potencial de transformação. Os mecanismos de reprodução do racismo no Brasil adquiriram formas tão profundas, sutis e complexas que, nem sempre, sozinhos, conseguimos identificar as ilações entre nossas atitudes e suas motivações sócio-históricas racistas. Às vezes, é necessário conduzir o debate até essa análise, desvendar seus elementos constituintes, educar. Educar, sobretudo, para transgredir, como nos convida bell hooks. (2017).

E para transgredir, a gente precisa sonhar. Precisa vislumbrar uma possibilidade qualquer. Quando meu aluno diz "estão deixando a gente sonhar" porque uma colega se reconheceu como mulher negra, reivindicou seu direito de cotas e entrou na universidade, significa que funcionaram a luta política de séculos, a educação pública, as políticas públicas. Significa que, nesse gesto, foi driblado o discurso meritocrático, a negação de si sugerida ou imposta às pessoas negras, a necropolítica.

bell hooks descortina para nós que o tipo de relação que estabelecemos com a teoria pode funcionar como cura. "Quando a experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada à processos de autorrecuperação, a teoria não se separa da prática. Uma capacita a outra." (HOOKS, 2017. P. 85). O racismo penetra nas subjetividades e é naturalizado pela sociedade. Compreender a dimensão social do problema e despersonalizá-lo pode servir como refúgio. Conhecer a origem da dor pode concorrer para sua superação. O conhecimento pode ser remédio porque me arranca da solidão, me contextualiza, me insere no processo histórico, explica como se deu a construção conjunta dos meus limites.

Ela não era minha aluna. Era aluna da escola, não minha. Eu a conheci numa visita à Fundação Oswaldo Cruz. Saímos muito cedo e eu não tomei café para evitar o atraso. No ônibus comentei com um grupo de alunos – nossa minha vontade de tomar café é tanta que estou até sentindo o cheiro. Riram muito da minha dedução prepotente de que meu desejo criou o aroma. "Tem café, professora, quer?". Ela tinha levado uma garrafa térmica e alguns copos plásticos. Tinha café, o mundo podia ser um bom lugar. A aluna do primeiro ano levou uma garrafa térmica cheia de café. Aquele seria o segundo passeio pedagógico mais produtivo da minha vida.

Além de levar café, ela era divertida. Foi na viagem cantando as músicas da Mc Carol e com regularidade algum colega gritava o bordão "a Mc Carol táaaaaa diferente!".

Estávamos exultantes. Ela tinha uma voz potente, preenchia o ônibus inteiro. Na FioCruz, participou com entusiasmo de todas as atividades interativas. Ao experimentar um aparelho de propagação de som, segurou o objeto pelo lado contrário e gritou em vão, sem esconder seu desapontamento. “É do outro lado”, interveio o instrutor. As gargalhadas explodiram e precisamos de muita concentração para concluir a exploração daquele espaço sem crises descontroladas de risos, que nos acometiam toda vez que algum aluno lembrava e repetia “é do outro lado”. Ela ria junto, gostosamente. Na semana seguinte, ela entrou na sala onde fazíamos a reunião do grupo. A culminância e exposição dos trabalhos estava próxima, já era final do ano. “Eu sou uma garota preta, gorda, LGBT e quero participar desse projeto aí”. “Seja bem-vinda, meu bem. Será uma honra”. O grupo tinha ganhado mais uma jovem fascinante.

Sou negra sim!
E tenho meu cabelo armado.
E mesmo antes deu nascer denominaram:
Meu trabalho, caráter, banheiro e armário.

Me chamaram de furta trecos.
De ratinha e macaca!
Minha mente se enrolava e minh' alma só chorava.

Mãezinha me dizia:
Tome cuidado meu amor.
O mundo lá fora é frio!
E os homens, um terror.

Papai foi humilhado pela 13° vez no Supermercado.
Meu irmão saiu da escola.
Dizem por lá que todo nego preto deve se mandar para Angola.

Eu queria vê-los uma vez em nosso lugar.
Eu lhes asseguro que nem um dia iriam suportar.

Eu só tenho 15 anos.
Mas vivi uns 34!
Pois eu não aceito resumir meu sofrimento amargo e solitário!
Em 15 anos "descartados".

Conheci o grupo quando foi se aproximando o mês de consciência negra, no meu primeiro ano de ensino médio. Foi um projeto, uma ideia na qual me apaixonei, me encontrei. Porque a gente não tem, pelo menos não no mundo aqui fora, de alguma maneira, estruturas que nos apresentem de maneira digna ao real contexto da nossa história. De raça, de vida, de amor, de ódio, passado, presente e futuro. É muito triste saber que, por conta de um cabelo, de um nariz ou de uma cor da pele, somos privados de coisas que não deveríamos. E, ainda assim, às vezes, ter que ouvir comentários que de alguma maneira menosprezam toda uma vida, toda uma história de um povo que tanto sofreu. Sou completamente apaixonada por esse grupo. Desde o meu primeiro ano até o terceiro estive presente nos eventos. Falando, através de poemas ou conversas. As excursões que fizemos juntos foi incrível. Por exemplo, ir no Instituto Pretos Novos foi incrível pra mim, foi maravilhoso. Eu tive acesso também ao porto, que de alguma maneira trouxe as nossas raízes de pensamento ao coração. A gente fica emotivo com tudo o que recordamos naquele lugar. Aprender um pouco mais da história. O guia que estava lá conosco também foi um cara sensacional! Foi muito boa a conversa que eu tive com aquele moço. O grupo ainda continua presente na minha vida né. Mesmo não pessoalmente, mas na minha trajetória acadêmica. Atualmente eu estou cursando direito e eu não poderia deixar de citar a importância que esse curso tem na minha vida, somado a esse grupo de pesquisa que eu tive no ensino médio, com a professora Carla e os demais. Ano passado a professora Carla chegou lá no Euclydes, fizemos como se fosse uma despedida pra ela. Eu tive o privilégio de falar um pouco, como ex-aluna, fui convidada pra falar um pouco com os alunos. Esse ano vamos fazer novamente, dessa vez eu não vou sozinha, vou com um grupo de pesquisa da Unifeso. Também trataremos sobre o racismo, a legislação atual, contexto histórico. Mas, isso não é o mais importante agora. O importante é dizer que eu tive uma professora que acreditou em mim, acreditou nos meus amigos, nos meus colegas e nos deu um lugar de fala, nos deu um microfone,

isso foi extremamente importante pra minha vida porque é desde criança você, de alguma maneira sofrendo uma discriminação velada né. Aos olhos de muitos é uma coisa nada a ver. Mas, que machucava. E através do grupo eu tive acesso ao remédio. E força pra falar com mais autoridade sobre a minha história, sobre a minha vida e sobre o meu povo. Nesse grupo também eu pude conhecer pessoas no qual eu pude me aprofundar um pouquinho melhor nas religiões de matriz africana porque a gente sabe que muito preconceito. As pessoas, elas não sabem nada e automaticamente querem dar palpite e conceito em coisas que elas não entendem e nem tem a vontade e interesse de entender. Elas só querem criticar e apontar, então nesse grupo eu também pude conhecer pessoas que mostraram uma outra ótica. O que é o candomblé, o que é a umbanda. E também fez parte, e faz, da minha formação. É algo extremamente importante porque eu creio que aprender nunca é demais. Então a palavra pra definir minha fala é gratidão a todos que passaram e, de alguma maneira, permanecem nesse grupo. Vocês são extremamente importantes, extremamente especiais, creio que não só para a minha vida. Cada um de vocês tem um pedacinho da minha formação. Eu espero que através do curso que estou fazendo eu possa ajudar pessoas e histórias que precisam de mim e do meu auxílio".

Nesse trecho é descrito um encontro que acontece depois da tristeza de privações impostas pelo tipo de cabelo, formato de nariz ou cor da pele. A frase "me encontrei" veio entre duas pausas. Encontrou-se no grupo? Encontrou-se consigo mesma? Fez ou está fazendo a travessia do "retorno a si", como a já apresentada aqui ideia de Franz Fanon? Encontrou o "real contexto de sua história"? esses elementos do início de sua fala nos levam a pensar, mais uma vez, nas escolhas que o currículo faz. Como suas seleções e omissões podem afetar a "dignidade" – palavra utilizada pela estudante e pronunciada com ênfase – de um povo.

Destaca-se também a materialidade do conceito de memória com o qual trabalhamos e que explicitamos na introdução deste trabalho. Vai muito além do suporte biológico que registra nossas experiências individuais. É construída ao longo gerações e toma a forma de uma narrativa que incide sobre a formação de nossas subjetividades. "A gente fica emotivo com tudo o que recordamos nesse lugar". Individualmente, ela não poderia recordar nada, era a primeira vez que estava ali. Porém, socialmente, culturalmente, mobilizou a memória produzida acerca da trajetória de seus ancestrais.

"Desde o meu primeiro ano até o terceiro estive presente nos eventos. Falando, através de poemas ou conversas". A força da presença que não se satisfaz apenas em estar, mas que se manifesta falando. Conversando ou escrevendo, mas precisa se expressar, se afirmar, existir. Essa expressão acontece depois de questionar uma narrativa, apropriar-se de suas intenções e refazê-la. Posso, então ressignificá-la. Daquilo que fui privado, enxergo que não deveria ter sido. Foi um erro, uma violência. Reconheço-me como sujeito de direitos e escolho atuar a partir dessa posição: "Eu espero que através do curso que estou fazendo eu possa ajudar pessoas e histórias que precisam de mim e do meu auxílio".

Materializa-se, também, nessa fala, a teoria como cura, o desvendar das faces da opressão como forma de recuperar-se dos efeitos dela, ou, pelo menos, neutralizá-los. "Aos olhos de muitos é uma coisa nada a ver. Mas, que machucava. E através do grupo eu tive acesso ao remédio.". o grupo é, deliberadamente, comparado à medicação. Nesse caso o tratamento parece ser compreender, "aprender um pouco mais da história", saber.

Conhecer pode não ser a garantia total da reorganização, mas não conhecer parece imobilizar. Lembro de um dos primeiros encontros que tive com a diretora negra do Ceec. Imponente, voz grave, exalava liderança na fala serena e no olhar sempre interessado no que tínhamos para mostrar. As pessoas ao redor falavam com animação sobre a época em que ela havia sido radialista e sobre o quanto ela cantava bem. Pediram para que ela cantasse, era um momento de descontração na sala dos professores. Com uma pequena, porém, charmosíssima timidez, ela escolheu "vim, tanta areia andei..."[17]. Que linda, pensei. Que corajosa. Minha avaliação dela se reforçou quando em uma reunião de abertura de ano letivo ela iniciou cantando "tá escrito"[18]. Sim, ela abriu a reunião cantando.

Aquela mulher sabia ouvir. Escutava, pacientemente, as demandas de estudantes e professores. Circulava pelos diversos grupos da escola sempre com muita calma. Por onde passava, compartilhava sabedoria. Entretanto, ser era boa em ouvir, melhor ainda era sua potência ao falar. Nas reuniões ela tinha a fala final e nós esperávamos sem pressa esse momento. Não fazia diferença o quanto a reunião estivesse cheia ou quantos assuntos

[17] Andança, composição de Danilo Caymmi, Edmundo Souto e Paulinho Tapajós. Gravada por Beth Carvalho em 1968.
[18] Tá escrito, composta por Xande de Pilares e Gilson Bernini, sucesso com o grupo Revelação em 2009.

polêmicos tivéssemos abordado. Tudo era atenção quando ela falava e todos saíamos acolhidos das suas considerações finais.

Um dia ela contava que uma pessoa a havia perguntado se ela nunca pensou em fazer uma cirurgia plástica no nariz, com o intuito de afiná-lo. “Sei muito bem de onde vem esse nariz. Meu nariz é igual ao do meu pai. Toda a família do meu pai tem esse nariz e eu não pretendo modificá-lo”. Fiquei muito tempo pensando nisso. A vontade de modificação não se colocava porque ela sabia de onde vinha a característica que ela carregava e gostaria de mantê-la. Era importante mantê-la, afetiva e historicamente. Ela só respondeu assim porque sabia. Também porque era sensível, consciente e gentil. Mas, sobretudo, porque sabia de quem e de onde vinha seu nariz. O conhecimento, definitivamente, nos tornando donos de nosso nariz.

O projeto consciência negra do Colégio Estadual Euclydes da Cunha envolveu diferentes setores da escola, fazendo com que o projeto fosse além, acredito, daquilo que se imaginou a princípio. Nós tivemos a oportunidade de, por alguns anos, revisitar nossa história sob uma outra ótica, sob um ponto de vista crítico e entender nossa própria realidade e aí eu estou me incluindo, por fazer parte da comunidade negra. Mas, também tivemos oportunidade de ver como essa sociedade se organiza nos dias de hoje, o que está acontecendo para que ela se estabeleça, quais são os projetos para que a gente consiga obter uma cidadania verdadeira e o que está sendo feito nesse momento. Conhecer a história dos nossos antepassados de maneira a perceber quão rica ela é e entender que a gente não é só um povo que passou pela escravização, mas que há muita história para ser contada, muitas descobertas científicas, muita cooperação feita pelos povos africanos ou de origem africana ao longo dos séculos. Entender como a gente pode ressignificar isso e como a escola pode criar um ambiente antirracista. O trabalho, que foi feito por anos e deixou frutos na escola, trabalhou bastante com a juventude. Não só a juventude dos alunos, do corpo discente, mas com a comunidade no entorno. E, por isso ele foi muito proveitoso, muito frutífero. Eu acredito que, embora sem a presença da professora Carla não venha sendo exatamente o mesmo, mas, estamos nos esforçando para que a ideia dessa semente continue e frutifique”.

“Entender como a gente pode ressignificar isso e como a escola pode criar um ambiente antirracista”. Penso que esse era o objetivo primordial e final. Conhecer a história de um povo “sob outra ótica”, que não a da opressão, mas da potência de criação, era uma ferramenta, um método para alcançar a construção de um espaço antirracista, no qual o jovem negro encontrasse sentido no que estudava e que não fosse interpretado a partir de padrões referenciais outros.

“Ir além daquilo que se imaginou, a princípio”, significa que o projeto não dispersou seu intuito inicial na aplicação do método. Não paramos na difusão dos conteúdo sobre história africana e afrodiaspórica por meio de uma narrativa afrocentrada. Esse já teria sido um grande feito. Já seria transformador e importante. Mas, sem esperarmos, passamos pelo método, executamo-lo, mas não permitimos nos esgotar ali. A narrativa afrocentrada que contraria a lógica da dominação e da história da África que é apenas relacional à europeia, foi, de fato, uma ferramenta para que novos papéis fossem delineados na escola ou que novas figuras exercessem papéis antigos, como o de falar compropriedade sobre um tema, organizar um evento, ser apontado pelos corredores como a pessoa a quem se pode direcionar uma pergunta sobre o projeto porque está vestindo a camisa que carrega o nome dele.

Não ser exatamente como era quando eu coordenava parece ótimo. Reforça a ideia de que os sujeitos se misturam com suas circunstâncias e deixam suas marcas dentro das possibilidades que encontram. Novos sujeitos, novas circunstâncias, novas marcas. E o projeto é vivo por si mesmo, não está personalizado na figura de ninguém. Reinventa-se. Encontra caminhos para manter suas características e propostas, ainda que para isso seja necessário se modificar.

Lembro que as camisas ficaram bonitas. Cores fortes contrastando com o fundo branco. Personalizadas com nomes próprios ou entidades da mitologia africana conforme o apreço dos estudantes. Mas, um ou dois anos depois, não nos organizamos a tempo para confeccionar as camisas. Estávamos envolvidos com atuação em diferentes frentes – culinária, música, poesia, artesanato. Perdemos o prazo para encomendar as camisas que estilizaríamos. Falei com o grupo que naquele ano não teríamos camisas. “Mas, professora, tem que ter alguma coisas pra indicar que a gente é que tá organizando tudo!”. Percebi que não era só o prazer de fazer a camisa. Era importante assumir e anunciar a

participação em tudo o que foi produzido ao longo do ano e que seria exposto de forma organizada e criativa durante uma semana, aproximadamente.

"Professora, vamos dar um jeito, vamos usar pelo menos as cores...". Uma das alunas tinha ficado depois que a reunião terminou e não aceitava que não tivéssemos nada nas nossas roupas indicando que nós éramos o grupo consciência negra. E que cores eram essas, que eu não me lembrava? O preto, o verde e o vermelho. Falamos sobre a bandeira panafricana e combinamos que todos os cartazes teriam alguma coisa com essas três cores para que quando fossem conectados na parede, formando um painel, produzissem uma sensação de continuidade harmônica e trabalho conjunto.

"Já sei! Pode me arrumar fitas? Uma verde, uma preta e uma vermelha? Uns alfinetes também". Providenciei o material, mais para que ela não sentisse que a colaboração dela não era importante ou que não havia empatia para a inconformidade que a ausência de camisa tinha lhe provocado. Mas, não via jeito de substituir a camisa assim tão em cima da hora, nem, muito menos, o que improvisar com fitas. Porém, não importava o que eu via ou pensava. Aquela aluna sabia tão bem da importância daquele detalhe de identificação quanto sabia o que estava fazendo para solucionar a falta dele.

Ela recortou e prendeu as fitas, formando um laço simples, desses que se utiliza em campanhas como o setembro amarelo, outubro rosa, novembro azul. A nossa tinha três fitas, uma preta, uma verde e uma vermelha. Deixou uma mensagem no nosso grupo do aplicativo de telefone. "Quando chegarem na escola segunda-feira, me procurem por favor. Vou deixar todo mundo devidamente trajado". Óbvio que o traje era importante. O é em qualquer ritual. Óbvio que aquela distinção era importante. Que ficasse bastante evidente que aqueles jovens estudantes organizaram programação diversa e de qualidade para falar de seu povo. Além disso, o tanto que se perguntou sobre o porquê daquelas três cores no peito de quem era do grupo deu bastante visibilidade ao movimento panafricanista. Foi genial em muitos aspectos.

Da onde eu vim

da onde eu vim a paz nunca foi branca e a segurança nunca vestiu farda
é que da onde eu vim meu senhor…. nunca deram moral pra morador!
lá no morro…. a coisa é diferente

aqui vocês são gente, lá pro Estado, somos o que sobrou
a maioria trabalhador…. mas ele estava vindo com o guarda-chuva na mão pra ajudar a esposa na condução
Mas me pergunta se o policial entendeu? NÃO
atirou, e logo depois
parecia um fuzil ele dizia...
mas o que iriam dizer pra mãe da menina Agatha quando morta no seu colo sua filha ela trazia?

perguntas sem resposta!
pro estado não tem solução!
não dão oportunidade pras crianças, mas no jornal dão ênfase quando aparecem com fuzil na mão!

é estrutural esculachar os pretos de favela
mas esse jogo vai virar
antes que eu morra vou deixar muitos, mas muitos motivos pra vocês quererem me matar.
e no num futuro bem distante ou logo ali vocês vão ter que se acostumar porque pretos no topo é tudo o que vai existir

Espero que entenda!

Mais uma mãe que chora
Uma família se pergunta
Uma escola de luto
E um noticiário cheio de insulto!

O sangue derramado,
Mais um corpo preto, se torna alvo
Nos Estados Unidos, Floyd morreu sufocado

E sem direito de falar “somente na presença do seu advogado”

No Brasil, o treinamento policial
É fazer criança preta de mira de fuzil.
Há 400 anos meu povo é dilacerado,
Morto, torturado

E você vem me dizer que o movimento tá vandalizado
Vitimizado?

Nos chamam de vitimista por querer igualdade
Não vou explicar para marmanjo o que é desigualdade,
Ainda mais pra você que tem acessibilidade.
Eu faço questão de explicar aos meus irmãos,
Que são filhos dessa calamidade.

BUUUUM, mais um corpo no chão
Quem será? Pode ser um dos meus irmãos
CORRE PRA VER
Mas o caveirão já levou, para depois passar a nota na televisão
Que não foi a instituição que disparou

Chora mais uma Dona Maria,
O filho foi morto,
O único que tinha
Tadinha, da Maria!
COITADINHA!

Passou agorinha, que o filho levava uma quentinha
E um guarda-chuva, caso pegasse uma chuvinha!
COITADINHA!

Dona Maria, nem a justiça recorreu
E sabe pq? Filho de preta não tem e nunca teve a justiça ao seu favor
“Vai neguinha, reclame com o sinhô’’

ISSO POR AQUI JÁ É ANTIGO MEU SENHOR

Seu capataz, entenda: enquanto o genocídio do meu povo acontecer
E uma família sofrer, nem que seja em poesia a minha dor, irei transcrever

Seu capataz, estamos nos juntando,
Rincon Sapiência, disse: ‘’pretas e pretos estão se amando’’

Eu prefiro dizer que nosso povo tá se levantando,
e como nossos ancestrais estão lutando,
pois na revolução dos Alfaiates
não vi preto cantando
nem pacificando!

Os textos dos estudantes expressam algumas ideias fundamentais para quem começa a estudar os meandros do racismo no Brasil. Logo no início aparece a noção de desumanização na frase “aqui vocês são gente”. Então, há quem não seja gente. E é esse processo de desumanização que possibilita o genocídio que se segue. Esses textos foram produzidos após algumas atividades de reflexão sobre violência policial e racismo. Os estudantes pareceram identificar que a ideia que abre espaço para todas as outras formas de violência é a desumanização de um povo. Depois disso, são executadas diversas formas de destruição. No caso da violência, falamos diretamente sobre a aniquilação dos corpos, mas, também refletimos sobre as destruições e aniquilamentos simbólicos, culturais, epistemológicos.

Os textos demonstram que os estudantes identificam também esses aniquilamentos nas narrativas produzidas pela grande mídia, pois os dois textos observam criticamente como esses acontecimentos são noticiados – “não dão oportunidade pras

crianças, mas no jornal dão ênfase quando aparecem com fuzil na mão!" / "Mas o caveirão já levou, para depois passar a nota na televisão Que não foi a instituição que disparou".

A associação dos corpos negros com ameaça à "ordem", provocando uma expectativa temerosa, aparece nos dois textos, quando mencionam a pessoa assassinada por portar um guarda-chuva que foi confundido com uma arma de fogo. Sustentando essas múltiplas formas de desumanização e violência, uma política de Estado: "aqui vocês são gente. Para o Estado somos o que sobrou" / "Dona Maria, nem a justiça recorreu. E sabe pq? Filho de preta não tem e nunca teve a justiça ao seu favor".

Por fim, a vontade de expor e passar adiante que esses acontecimentos se articulam com as estruturas sociais construídas por séculos de colonização, evidenciando que nada há de natural nessas violências. "Eu faço questão de explicar aos meus irmãos, que são filhos dessa calamidade". Assim, coletivamente, a luta – que é entendida como necessária inclusive por exemplo histórico, conforme explicita a menção à não existência de pacifismo, nem passividade na revolta dos alfaiates - se organiza: "seu capataz, estamos nos juntando, Rincon Sapiência, disse: "pretas e pretos estão se amando"".

3.2 – "Crespos tão se a (r) mando. Faço questão de botar no meu texto que pretas e pretos estão se amando"

Eu queria escrever uma carta de amor para você. Quando você me conta de você, eu consigo ouvir todas nós. Quantas vezes conversamos sobre os significados de afirmar que "o pessoal é político" e o quanto era importante para nós podermos pensar na nossa condição sob a perspectiva da politização do cotidiano. Sinto amor por ti. Sinto vontade de te falar desse amor. O amor que bell hooks (2020) explica, defende, vive. O amor que só pode existir quando se transforma em ato composto por respeito e justiça.

Eu queria saber escrever bem bonito para poder te explicar o que o racismo, o patriarcado, a misoginia quase fizeram com o nosso amor. Quase, então não se preocupe. Todos os dias, todas nós nos amávamos, apesar de tudo. Porque o amor são as atitudes concretas que expressam nosso posicionamento em relação à maneira como somos inseridos na realidade (HOOKS, 2020). E nós agimos diariamente para transformar nossas dores em crítica sociorracial e converter o medo em desejo.

Quando nos amamos, alimentamos nossas potências. Aprendemos a como nos auto agenciar e, consequentemente, interferir de outro modo na agência coletiva.

Entendemos que existem múltiplas formas de dominação e que uma delas é destruir o nosso amor-próprio, pois assim, não sabemos quem somos, quando sabemos, odiamos e acabamos por acreditar na lógica que nos inferioriza e, a partir da qual, somos tão oprimidas e feridas.

Passamos tanto tempo nos questionando o porquê de nos sentirmos tão inadequadas, nos culpando por isso, que não conseguimos enxergar sozinhas que somos socializadas para o auto ódio e a aceitação da nossa aniquilação. Uma vez, uma amiga me disse que seria mais feliz se tivesse o cabelo liso. Senti culpa por me sentir da mesma forma. Hoje é tão evidente o porquê de pensarmos que seríamos mais felizes. Do que é feita a felicidade? É possível separá-la de nossas condições materiais concretas? Quase nos perdemos na ilusão de nos julgar acima das estruturas sociais. Mas, foi quase, não se preocupe.

Nosso encontro foi catalisador para compreendermos que fomos socializadas exatamente para essa finalidade: para entregarmos à sociedade nossa submissão. A minha vida na escola foi um pouco diferente. Fiz essa travessia sozinha, em um momento em que não problematizávamos tão frequente e profundamente o racismo e o patriarcado. Não fui capaz de contextualizar o que vivi. Interpretei individualmente minhas humilhações e não consegui ressignificar o que me foi atribuído. Quando "gritaram-me negra! eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia e retrocedi / e odiei meus cabelos (...) e mirei apenada minha carne tostada". [19]

Mas, pude te ver fazendo diferente. Rompendo a solidão, fazendo a transição, a afirmação, a aceitação. A inspiração. Amar é ação. Eu te vi amar tão intensa e revolucionariamente, que amei junto. Todas nós experimentamos a potência do amor. Trançamos cabelos, histórias, confidências e muita coragem. A tesoura que cortou meu cabelo comprido alisado arrancou, também, os últimos vestígios de dominação. Você, muito mais forte e ousada, fez sua transformação devagar, afrontando diariamente, por muito tempo, o padrão da branquitude. No seu processo, você lembrava à branquitude que sua escolha por se despojar do gosto dela era diária. Quando "gritaram-me negra! (...) e de que cor / negra / e como soa bem"[20]. Você subverteu tudo. Essa você, que você disse nem saber existir. Você, que é você e que é todas vocês, todas nós. Quase conseguiram.

[19] Versos do poema "gritaram-me negra!", de Victória Santa Cruz (1960).
[20] Idem, ibidem.

Foi quase, não se preocupe. Na minha trajetória, foi você que inseriu esse quase. A todas as meninas e mulheres que passaram pelo grupo consciência negra Ceec, muito obrigada por esse amor que é teoria, razão, ação, afeto e que, sobretudo, cura.[21]

O que me marcou muito nesse projeto, com certeza, foi eu me reconhecer como mulher preta. Sem isso soar como o ato de ofender. O ano de 2019 foi muito decisivo na minha vida. Me transformou, na verdade. Me deu uma virada de chave. Foi aí que eu comecei a fazer a transição capilar, através desse projeto de consciência negra lá no Euclydes, regido pela professora Carla, entre outros que estavam envolvidos. Foi um projeto que deu uma virada de chave na minha vida. A Carla foi uma pessoa que me ajudou a me reconhecer como uma mulher preta, eu até falei isso na formatura. A gente fez uma viagem pro rio de janeiro onde a gente pôde reconhecer todo esse, não todo, né, mas uma parte da nossa ancestralidade que foi queimada naquele lugar chamado pretos novos, né. Ali eu vi meu sobrenome. Eu entendi o porquê de, muitas vezes ter "de Souza", "da Costa". Por que a gente pertencia a uma família. Uma família que nos escravizava,

[21] Esta dissertação tem alguns de seus conceitos fundamentais amparados na produção intelectual de Sílvio Almeida. O texto foi integralmente redigido antes de se tornarem públicas as acusações envolvendo o professor. Essa pequena seção, escrita especialmente para as mulheres negras do nosso grupo de estudos, tinha o objetivo não só de expressar minha gratidão pela oportunidade de conviver, aprender e me transformar junto com elas, mas, também, evidenciar a potência gigantesca de suas escolhas e ações, visto que dentro de uma dinâmica complexa de hierarquias de poder, mulheres negras ocupam um lugar de vulnerabilidades múltiplas. Portanto, seus posicionamentos têm uma força transformadora profunda e profícua. Então, quando aconteceu a exposição dos assuntos envolvendo o tema de assédio contra uma mulher negra, optei por inserir aqui esta nota para compartilhar algumas posições sobre o caso. No momento em que escrevo esta nota, o processo corre em segredo de justiça, ainda sem desfecho, nem veredictos. Gostaria de reafirmar que a escolha teórica deste trabalho foi feita antes da publicização das notícias sobre o crime e devido ao reconhecimento de que a obra do professor traz uma contribuição inegável para qualquer debate ou reflexão sobre o racismo no Brasil. Gostaria também de falar da tristeza e da angústia. Da tristeza porque sou mulher. Conhecemos bem essa dor e é perturbador pensar que com tantos avanços conquistados devido à muita luta e esforço das mulheres, ainda estamos suscetíveis ao mesmo tratamento que pressupõe nossa objetificação. Da angústia porque, também, apesar de tantos avanços conquistados devido à muita luta e esforço do povo negro, mais uma vez, o suspeito é um homem negro. Conhecemos bem nossas estruturas e sabemos que, para além do sistema de justiça, um homem negro pode ser condenado *a priori* pela sociedade. O acontecimento é complexo e desafiador para nós, gente preta, mulheres negras, povo negro. Passamos por esse episódio dolorido, que dá a sensação de instabilidade aos nossos avanços e traz receios de que nossa luta possa perder seus créditos. Entretanto, nos faz, também, ficar atentos aos procedimentos de uma justiça que, na história do nosso país, embora se proclame dessa forma, nunca foi cega. Ao mesmo tempo, esse caso escancara a necessidade de discutirmos o assédio sexual contra mulheres. Nós, do grupo Consciência Negra Ceec, repudiamos toda e qualquer forma de assédio e nos solidarizamos com as mulheres que passaram por essa violência tão naturalizada em nossa história, na mesma medida em que desejamos uma justiça que trabalhe com transparência e respeito aos direitos, dores e humanidade de todos os envolvidos. Na mitologia africana iorubá, a divindade ligada à justiça possui uma ferramenta que é afiada em suas duas pontas. Interpreta-se que o motivo é, às vezes, a necessidade de cortar os outros, às vezes, a necessidade de cortar os seus, cortar na própria carne. Com respeito, aguardamos esse equilíbrio.

então aquilo foi uma virada de chave muito forte. Eu comecei a transição capilar depois disso. Teve algumas ações, também, que a gente fazia, que eu acho que enaltecia muito, foi muito importante pra fazer minha transição. Foi o ato dessas ações que a gente fazia, que enaltecia, né. Porque, muitas das vezes a gente vê na televisão cabelo liso, a maioria das pessoas na escola também. E essas ações que a gente fazia sobre ressaltar as tranças, o cabelo cacheado, reconhecer as nossas raízes me ajudou muito durante a transição porque aí eu cortei meu cabelo, deixei ele crescer natural, botei tranças, fiz tranças no meu cabelo, conheci outras mulheres pretas naquele grupo, como a Carla, a Lívia e outras mulheres pretas que estão na minha vida até hoje, direta ou indiretamente sempre comentando uma coisa assim pra enaltecer nossa beleza. É o que me fortificou na época, hoje eu me reconheço como uma mulher preta. uma mulher preta de força, de garra. Eu não sou mais aquela Giovana que, antigamente, se perguntava: cara, eu sou parda? Sou branca? morena? Quê que eu sou? Não, hoje eu sei. Eu sou uma mulher preta e eu tenho esse lugar de pertencimento. Aquele projeto, com certeza, mudou minha vida. A gente, se não me engano, lá na Praça XV, onde os navios negreiros chegavam, a gente pôde estar lá né, o que foi uma coisa pra mim... eu lembro que um dia depois tinha um folhetinho que eles deixaram lá no pretos novos com a gente, eu chorava, vendo aquele folhetinho. Um dia depois da viagem parece que assim, a gente, eu sentei com aquele folhetinho e falei "meu Deus, é verdade. Isso tudo aconteceu. Teve sangue da minha gente naquele lugar". E aí é a virada de chave na tua cabeça né, você visualizar. Foi muito importante a gente saber que, mais do que na teoria, teve isso mesmo, de verdade. Tem isso até hoje. Mais velado, talvez, mas, foi muito importante a gente ver. Esse projeto trouxe muito isso, as coisas mais palpáveis, entendeu? Mais conversas, a vivência de muitas as vezes, igual, cabelo black eu era chamada de macaca, cabelo duro, de bombril. E, eu ver, conversar com outras pessoas negras, outras pessoas pretas, ver que não era só eu que passava aquilo, entendeu? Aquela angústia, sabe? Ver que, não era confortável você ouvir, mas era poxa, eu tô aqui também, sabe? Eu também passo por isso. Você não é uma esquisita, você é uma mulher preta, você só precisava de outra pessoa pra te valorizar, entendeu? Uma outra pessoa preta pra entender o que você tá falando. E foi essa a virada de chave, transformou mesmo minha vida. Também tem a parte de religião né. Hoje eu sou muito, muito, muito devota à minha fé. Hoje eu sou de uma religião de matriz africana. Antigamente eu tentava me encaixar, tentava me enturmar em outras religiões e sabe

quando aquilo não é para você? Hoje eu me enxergo onde que eu estou é isso que eu posso falar. É muito bom você se ver em um lugar e se sentir em paz. É isso que eu sinto. Eu vejo o meu povo, a minha gente, assim, a minha fé. São coisas pra mim que mudaram depois desse projeto. Depois do (grupo) consciência negra. Eu tive uma outra percepção. Eu pude ser mais eu. Uma eu que eu não sabia que tinha dentro de mim. Que eu, muita das vezes, não conseguia ver. Foi uma época turbulenta da minha vida. Eu realmente estava fazendo a transição capilar, né. Eu fui pra lá eu tinha acabado de sair da antiga escola, onde eu estava passando realmente por um transtorno. Porque eu não consegui me ver naquela escola. Justamente porque tinha muitas pessoas padrões, sabe? E eu sempre me sentia inferiorizada numa escola em que eu não me sentia uma pessoa bonita. É engraçado dizer isso, né? Escola não é um lugar só pra isso. Mas, sabe, eu não tinha gente que me contava esse lado da história e o Euclydes eu senti totalmente diferente. Foi professora, os alunos que faziam parte ali, me abraçaram totalmente. Então eu falei, quando eu chegava em casa, eu falava, "mãe, eu tava precisando disso, eu precisava reconhecer que o meu cabelo é bonito" porque onde eu tava era só aquele padrão e eu não me identificava de jeito nenhum. Foi eu mudar a escola. Em consequência disso, aumentaram minhas notas. É até engraçado falar, como a autoestima, ela mexe com a nossa cabeça. Eu tirava notas baixas, não conseguia interagir. No Euclydes eu me sentia popular porque eu conhecia todo mundo. No outro colégio eu me sentia inferiorizada, então não me abria muito, sabe? Eu acho que essa foi a importância, foi a virada de chave. Tanto na minha adolescência quanto na minha vida adulta. Eu lembro daquele projeto. É um projeto, assim, que, se Carla me chamar hoje, eu quero. Eu quero estar participando porque foi uma coisa que mudou a minha vida. Completamente. A mulher que eu sou hoje é fruto desse projeto, com certeza.



Figura 17: Visita à Zona Portuária do Rio de Janeiro – dezembro de 2019.
Foto: Arquivo pessoal.

3.3 – “Isso mudou alguma coisa, entendeu?” - Eis... o malandro na praça outra vez

As visitas técnicas ou trabalhos de campo são experiências enriquecedoras no processo de ensino/aprendizagem. Sair do ambiente rotineiro, mobilizar todos os sentidos na apreensão da realidade, a modificação da postura corporal, a descontração que é permitida no deslocamento da escola até o campo, todos esses são fatores que tornam os “passeios” experiências produtivas que consolidam os saberes arregimentados em sala de aula.

A visita ao centro histórico do Rio de Janeiro (ver figuras 17, 18 e 19), realizada em dezembro de 2019, foi um marco, de acordo com as avaliações dos estudantes que participaram. Frequentemente foram citados elementos como sensação de pertencimento, (re)encontro com sua própria história e subjetividade, emoção, orgulho, tristeza, superação. Essa visita não foi apenas a culminância ou encerramento de um processo pedagógico. Caso fosse, já seria o bastante para validar sua realização. Mas, além disso, ela foi, para nós, a restituição de um território, a reapropriação de uma história e o reconhecimento das rupturas e permanências que atravessam nossa existência ao longo do tempo.

Ocupar aquelas ruas em outra posição. Andar livres e juntos por elas. Fazer lanche coletivo no Museu do Amanhã. Sentar-se nas escadarias do antigo cais do Valongo, dessa vez para estudar, numa aula aberta, na rua. Dava para sentir o peso do respeito no ar, que ia se tornando cada vez mais denso ao falarmos de nós. A densidade de identificar a continuidade do desafio. O peso de reafirmar o compromisso com a luta pelas novas rupturas. A admiração perplexa diante do tanto que foi vivido e conquistado.

No final, foi tudo silêncio. Mas, não o silêncio da opressão. Era o silêncio da reverência, da reflexão. O silêncio que se apresenta no momento da revelação, quando a consciência se manifesta por meio de inúmeras e inesperadas ilações e *insights.* Depois disso, foram se levantando, devagar. Ajeitaram suas mochilas no corpo como quem se prepara para uma longa caminhada e não se intimida mais com a distância porque sabe o quanto já foi capaz de percorrer.



Figura 18: Visita técnica à zona portuária do Rio de Janeiro – dezembro de 2019.
Fonte: arquivo pessoal

Eu posso dizer que um dia muito marcante pra mim, pra minha personalidade e inteligência étnica, foi a viagem pro Rio de Janeiro no Museu dos pretos novos. Foi surreal. A gente viu escavações de corpos negros, porque ali, antigamente, ao redor, era um cais, como foi explicado, e chegavam os navios negreiros e os corpos não sobreviventes eram jogados ali em volta e enterrados ali mesmo. Tipo, a gente viu isso ali! A gente viu as escavações! E eu me recordo que a escavação era uma janela né, uma janela no chão, com uma madeira no meio. Eu vi que tinha muita gente em volta e eu não tava conseguindo passar pelas beiradas. Então, pra sair daquele desconforto que eu senti olhando pro chão, olhando pros ossos dos meus antepassados eu, tipo, eu pus o pé em cima da janela, entendeu? E saí. Tipo, eu passei por cima do negócio, por cima do vidro, da única segurança de não cair lá dentro. E eu sei que foi um tremendo desrespeito. Foi uma atitude muito irresponsável. Deus me livre, se eu caísse ali dentro! Nem sei qual seria do meu psicológico! Mas, eu vi que foi um sinal de desrespeito. Quem percebeu, entendeu como um sinal de desrespeito. Eu fiquei me sentindo bobo. Até que o choque veio quando eu lembrei que tudo o que eu fiz foi pisar em cima de ossos, não ossos... como eu posso dizer? Foi pisar em cima dos meus antepassados, entendeu? Como se

fosse um solo sagrado. Mas, só tinha aquela escavação ali pra gente o olhar, mas o que a aula, o tour queriam dizer, é que aquele redor todo ali, era assim. A gente só, as pessoas só não têm o direito de sair cavando, mas se fosse cavar ao redor todo dali, encontraria muita coisa. Então desde o início do passeio, todo mundo já tava fazendo o que eu fiz. Só não estavam sentindo o que eu senti quando eu fiz quando tava exposto. A nossa escola, a nossa escola, cara, ela fica em cima de um cemitério de escravos. E não é mentira porque o Tio Victor[22], do ponto de luz, tem um livro que mostra que aquela igreja ali, aquela igreja católica que tem do lado do Euclydes, ali era um cemitério de escravos. Então, foi engraçado e chocante perceber que o que eu fiz ali, sobre o vidro exposto, não foi só um sinal de desrespeito. Foi o que acontece de verdade, entendeu? Sobre a sociedade de verdade. Quando as pessoas dizem que a sociedade é feita em cima dos meus antepassados. Quando... não é um exagero quando figuras dizem foi feito e construído com o sangue preto. Não é exagero. Então, foi muito chocante ter essa sequência de raciocínio no ônibus, voltando de lá. Tendo aquele raciocínio pra mim, me dando conta de como o mundo é. Isso mudou alguma coisa, entendeu?



Figura 19: Visita à zona portuária do Rio de Janeiro – dezembro de 2019
Foto: arquivo pessoal.

[22] Tio Victor coordena um coletivo chamado "Ponto de Luz", no qual jovens promovem projetos e intervenções artísticas, culturais e sociais nas comunidades de Teresópolis. O coletivo incentiva também a pesquisa sobre grupos historiograficamente silenciados no município. Membros do coletivo prontamente aceitam convites para visitar escolas e propor ações educativas. Tio Victor esteve presente em diversas oficinas do projeto consciência negra Ceec, contribuiu com a montagem de exposições, além de oferecer palestras sobre a história local.

“A gente viu isso ali!”. Essa exclamação denota o quanto as visitas técnicas podem dar materialidade aos aprendizados teóricos e realizar a inversão da dicotomia que a ciência moderna estabeleceu entre teoria e realidade. Parece que o que se estuda, teoricamente, na escola, pode carregar, constantemente, a possibilidade do questionamento e da dúvida. O que é observado, visitado, visto, não. Porque é o verificar sozinho, sem tutor, o que diminui as chances de manipulação. Essa fala se conecta, também, com os silêncios e seleções do currículo. Indica que o estudante pode não conseguir identificar exatamente o que está sendo omitido, mas consegue perceber que há lacunas no conhecimento abordado na escola devido à uma visão de mundo hegemônica que foi produzida em um contexto específico, também passível de interpretação, análise e crítica. Os estudantes, obviamente, possuem potencial de metacognição.

Interessante observar como essa constatação de uma face da história que estava silenciada, até então, funciona como um elemento de autoconhecimento e autocrítica quando, ao nomear a área de exposição das escavações o estudante usa o termo “uma janela para o chão”, remetendo a uma descida, um mergulho, um encontro com as raízes, com aquilo que está encoberto, submerso, mas que nem por isso, deixa de ter suas incidências sobre o que está visível.

Junto com a autocrítica vem a crítica coletiva. “Pisar em cima dos meus antepassados”. Mas, ele se dá conta de que fez literalmente o que toda uma sociedade vem fazendo metaforicamente por séculos. E ele faz para tentar aliviar o “desconforto” que a constatação daquela realidade lhe causou. Quantas vezes repetimos atitudes que observamos a vida inteira por não conseguirmos conduzir a realidade que vemos de modo a romper com ela e transformá-la?

Ainda assim ele relata que “alguma coisa mudou”. Ele sai da visita com percepções diferentes daquelas que tinha quando chegou. Esse é o objetivo maior da educação. A realidade que ele vivenciou não permite que ele deixe de analisar as relações étnico-raciais ao seu redor. Ele não pode mais apreciar essas relações acriticamente. Uma vez qu a educação realiza seu objetivo em um ser, ele não pode mais ser retirado ou revertido. Esse jovem elaborou um outro olhar sobre a questão racial. Ele mesmo chamou esse novo conjunto de referências e saberes de “personalidade e inteligência étnica”.

Agora ele tem uma nova consciência sobre si e sua interação com as condições históricas objetivas. Percorreu o caminho mencionado por Habermas: entrou em contato com uma construção discursiva e para falar sobre ela reelabora criticamente os conhecimentos acumulados socialmente. O estudante comunica seus pensamentos porque pôde ressignificá-los subjetivamente, ao mesmo tempo em que sua comunicação afeta objetivamente o conjunto da sociedade.

Jovens negros pisaram novamente a zona portuária do Rio de Janeiro. Dessa vez, estavam na condição de estudantes. Estudantes buscando respostas que a sala de aula por muito tempo não pôde produzir. Estudantes refazendo o caminho feito por seus ancestrais e compreendendo seu aporte cultural e histórico. Estabelecendo conexões diretas com suas circunstâncias sociais. Pisando com firmeza o caminho que leva à reelaboração de interpretações e a apropriação de um espaço que sempre foi seu, posto que foi erigido e vivido por seu povo.

Eu estava muito cansada e me sentei por um instante em um banco, em alguma praça, enquanto os alunos, em pequenos grupos conversavam, circulavam, apontavam as artes nos muros, os bares, "qual daquelas entradas era a do morro da providência mesmo?". O morro da providência que era o do Machado de Assis, não é?". E a juventude ria. Tiravam fotos nas quais ficava evidente a liberdade. O riso de quem não teme mais a angústia e a violência de ser atirado naquele local estranho a si e ao seu mundo, tendo que articular uma luta a partir de poucos elementos, pois não se conhecia, ao certo, as artimanhas daquele complexo e grandioso projeto de escravização.

Agora, é o riso de quem se apropriou e ressignificou aquele lugar, conhece seus meandros, dispõe de recursos e saberes necessários para a luta (luta da qual se tem forte consciência de que está muito longe do fim). Recursos e saberes que lhes foram deixados por aqueles que vieram antes e acessados pelos jovens por meio de suas vivências sociais e políticas, culturais e religiosas e, desde 2003, por meio da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura de seu povo na escola.

Ali, sentada no banco da praça, não saíam da minha mente os versos *"eis... o malandro na praça outra vez / caminhando na ponta dos pés / como quem pisa nos corações / que rolaram dos cabarés / entre deusas e bofetões / entre dados e coronéis / entre parangolés e patrões / o malandro anda assim de viés"*. No meu olhar, aqueles jovens caminhavam de viés, com gingados e com sorrisos que afrontavam a lógica da

dominação. Reconfiguravam a relação com o espaço. Tornavam-se donos de sua história, tornavam-se negros, tornavam-se donos de seus espaços num movimento complexo e bonito de reterritorialização, que afirma e consolida sua consciência racial.

Jovens negros pisaram a zona portuária do Rio de Janeiro com a razão e lucidez de quem pesquisa algo novo e com a emoção de quem reconhece o lamento e a força dos seus. São velhos e novos passos. Os velhos passos alcançam a consciência do que se foi, enquanto os novos passos informam aos jovens de que eles são a vitória dos seus antepassados e que isso significa muito.

Mas, não é só o Rio de Janeiro que é (re)conhecido. Os estudantes voltam para Teresópolis sabendo que sua presença no município é, também, resultado de um processo histórico. Buscam esse processo, falam sobre ele e o afirmam, difundindo informações e narrativas sobre a existência de um quilombo na serra, de uma mulher negra que teria se casado com um dos maiores proprietários de terras do local, do primeiro prefeito negro do país ter sido eleito em Teresópolis e de inúmeras outras presenças que posicionam o município como um território negro, onde esses jovens transitam se entendendo como donos de suas histórias.

Considerações Finais

Conforme estas memórias eram escritas e interpretadas, era evidenciada a dimensão crucial do papel da educação nos movimentos da sociedade e para a sistematização de suas demandas e formulações políticas. Desde o início de sua construção como instituição, a educação é inseparável da política. Observamos como os movimentos políticos pensam, anseiam e precisam de projetos educacionais, na mesma medida em que projetos educacionais não podem ser desenvolvidos sob a ilusão da neutralidade política. A educação é resultado, sempre, de um contexto que dialoga, incentivando ou tolhendo, seus objetivos.

Educar é político nos mais diversos âmbitos. Nas relações privadas e nas mais variadas instituições. Não é possível que o movimento de educar (ensinar/aprender/refletir/criticar) aconteça fora dos pilares estruturais, conceituais, contextuais e circunstanciais de uma sociedade. É uma atividade coletiva, na medida em que saberes são produzidos em grupo, transmitidos e legitimados em grupo e só adquirem sentido dentro de um grupo. Saberes produzidos coletivamente e que precisam, necessariamente, estar amparados em suportes teóricos, encontram na escola o ambiente com as condições para sua análise, aprimoramento, crítica e, a partir daí, sua perpetuação ou ruptura.

O período no qual esse trabalho foi realizado na escola, assim como o momento durante o qual ele foi rememorado e redigido, foram marcados pela intensificação da tentativa de deslegitimar a luta do movimento negro. Tornou-se muito comum, nos últimos anos, a popularização de expressões como “descansa, militante”, “lá vem o mimimi”, ou o uso de vigorosas e irônicas afirmações cheias de sarcasmo, como “isso é racismo!” em situações que servem apenas para esvaziar e debochar do tema.

Na dialética da luta, tornou-se ainda mais importante tensionar a discussão e afirmar sua perigosa e dolorosa dimensão real, concreta, que provoca impactos de profunda desigualdade racial em nossas vidas. Torna-se ainda mais necessário e urgente, falar sobre a luta por igualdade racial e seus fundamentos históricos, destacando o que precisa ser combatido, destruído, refeito. Torna-se imprescindível que a escola se posicione diante da questão e que ela também fale, por meio de seus sujeitos, que expressam suas inconsciências, inconsistências, denúncias, consciências e propostas

sobre o que poderíamos ser. Porque a escola, talvez, seja uma das poucas instituições que consegue dialogar com todos os tempos: mobiliza saberes acumulados ao longo do passado, conecta esses saberes com as questões do presente e deve, também, apontar um caminho à frente, sendo propositiva com o que está sendo construído para o futuro.

A escola é uma grande protagonista na sociedade a ser construída. Por esse motivo, é atravessada pela tensão entre os diferentes grupos sociais. A escola se movimenta entre o fortalecimento ou a desconstrução do hegemônico. Portanto, a importância de conquistar uma lei que garanta a possibilidade de abordar o não-hegemônico é um marco bastante forte da relação intrínseca entre educação e política.

Na abordagem do não hegemônico, aquele que foi historicamente silenciado fala. Fala de diferentes formas: com o olhar, as gargalhadas, as músicas, as roupas, os penteados. Mas, fala, sobretudo, narrando sua trajetória de acordo com sua própria perspectiva e interpretação. Narra com as intervenções que lhes são social e culturalmente peculiares. E, ao narrar, afirma a si mesmo em sua humanidade e potência.

O jovem estudante negro da escola pública foi convidado a falar livremente em nossa pesquisa. Portanto optamos pelo método da análise de discurso como procedimento de investigação dos relatos produzidos pelos jovens. Observamos e contextualizamos suas falas. Também seus sorrisos, suas testas contraídas, seus constrangimentos e incômodos, os momentos em que ficaram muito à vontade e gargalharam, os momentos em que não sabiam se o que diziam respondia à pergunta, sem se dar conta de que, juntamente com suas falas tão articuladas, generosas e reflexivas, as suas posturas, suas posições, seu gestual, eram as respostas sobre o que discutimos ao longo de toda a dissertação: sim, a lei 10.639/03 / 11.645/08 funciona, transforma e produz continuidade em suas transformações.

Sim, um projeto pedagógico de reflexões e ações antirracistas pode promover impactos imediatos nos mecanismos de produção e reprodução de ideias racistas e relações de poder na escola. Pode modificar o olhar de um aluno negro sobre si mesmo. Pode modificar o olhar de professores e alunos brancos sobre os colegas negros. Pode problematizar com efeito os papéis historicamente impostos, questionando sua naturalização.

Estabelecemos as ligações entre a fala dos estudantes e as circunstâncias mais diretas do contexto do município, bem como o lugar social ocupado pelo jovem de forma

mais ampla. O método pareceu ser bastante produtivo ao conectar as várias camadas atravessadas pelo lento, denso, complexo e, muitas vezes, doloroso processo de construção da consciência racial.

O ato da fala individualiza o ser, demarcando suas memórias e percepções sobre um acontecimento e a maneira que esse ser escolhe para descrever o que ele decide, conforme sua subjetividade, ser mais marcante. Ao mesmo tempo, situa esse ser em um grupo, em um posicionamento que é referendado socialmente. O que um ser fala pode ser indicativo de como ele está situado no quadro social. A possibilidade de falar, também.

Reconstruir essas memórias colocou todos nós no lugar social daqueles que possuem história e refletem sobre ela. O lugar social daqueles que atravessaram o longo e tortuoso caminho que leva a tornar-se negro, entendendo que esse conceito vai muito além da autoidentificação étnico-racial. Significa estar consciente de sua condição histórica e das marcas que essa condição vai imprimir em todas as esferas de suas interações sociais. Significa estar consciente do que a sociedade possui de expectativas sobre si e da importância de se posicionar rompendo com essa expectativa, quando necessário for.

O método contemplou a pesquisa, também, por me permitir assumir com convicção esse lugar de observadora participante que está diretamente implicada na pesquisa e cujas escolhas de enfoque informam tanto sobre a investigação quanto os discursos produzidos. Numa sociedade marcada pela opressão do povo negro, escolhemos falar sobre a negritude, o avanço, a conquista, a afronta, os crespos, os batons e a poesia. Pedindo, respeitosamente, licença aos mais velhos ao mesmo tempo em que comemoramos os caminhos dos mais novos. Escrevo sobre os tempos que me atravessam, considerando as permanências, porém atenta para não perder de vista os rompimentos.

Eu também exerci o ato da fala ao narrar e dialogar com cada relato. Eu também percorri o caminho mapeado por Habermas de reelaborar minhas vivências e reflexões para depois poder verbalizá-las, sem qualquer pretensão de dominar o assunto, mas sendo profundamente transformada por ele.

Os relatos indicaram que, conforme os movimentos sociais vislumbravam, a educação pode dar forma aos anseios de transformação de um povo. É um setor que deve ser reivindicado pelo campo da luta política, dada sua centralidade na construção de um projeto de sociedade. Os relatos indicaram que, embora seja comum circular a ideia de

que a lei não se consolidou nas práticas institucionais escolares e que está sendo ignorada, ela tem um forte potencial de respaldar a luta contra o racismo, até mesmo garanti-la.

As narrativas dos estudantes demonstram que é possível refazer o caminho que leva de volta a si mesmo e dar outro significado ao seu pertencimento e identificação étnico-racial. Mudanças acontecem na autoestima individual e de grupo. A negação pode ser convertida em afirmação. *Baco Exu do blues canta "levei 25 anos pra me achar lindo"*[23]. Eu levei mais de 40. A intenção é que levemos cada vez menos tempo, até que essa questão não se coloque mais.

Observamos que quando os jovens podem se olhar dentro de uma estrutura e de um contexto, quando se reconhecem em uma coletividade preenchida de história e sabem quem são seus pares, a reelaboração da rota ou o olhar opositor dentro da rota (quando as condições concretas de dominação se impõem de modo a impossibilitar o desvio) fica mais consistente e proporciona a quebra das posições previstas para as pessoas negras.

Houve lacunas. Quantas palavras, robustas ou sutis, ficaram sem análise minuciosa porque o tanto de significados que trazem não caberia aqui. Quantos contatos de estudantes e quantos materiais se perderam por não imaginarmos que sobre o nosso trabalho poderia ser feita uma pesquisa. Falamos sobre nossas experiências na escola, mas não conseguimos falar sobre como as ideias construídas ali reverberam em seus ambientes de trabalho atualmente, quais posições ocupam e como entendem essas posições. Pensamos juntos sobre como o projeto "Consciência Negra" alterou as interações sociais com a comunidade escolar na época, mas não conseguimos refletir sobre os desdobramentos dessas alterações hoje, se esses desdobramentos existem. Pode ficar para uma pesquisa futura. De qualquer forma, fica no olhar racialmente conscientizado de todos que passaram pela experiência de tornar-se negro.

Constatamos a importância do letramento racial na escola, já que as tensões da questão étnico-racial interferem no cotidiano escolar mesmo quando não isso não é declarado. Ausências compõem o currículo tanto quanto presenças e, portanto, devem ser abertamente discutidas. Agora tudo é racismo? Sim. Tudo é racismo desde o início da colonização dessas terras. Cabe a nós enxergar e combater.

[23] Canção *Autoestima*, de Baco Exu do Blues, lançada em 2022.

Concluímos que fazer a travessia do limbo da negação de si mesmo (dentro do qual somos forjados) para a emancipação (da qual é feita a negritude e para a qual ela convoca) demanda tempo, estudo e muito afeto, logo, só pode ser trilhada coletivamente.

Em honra às alunas e aos alunos, em honra a todas e todos que vieram antes de nós – e com o suporte dessas pessoas – mais uma mulher negra, mãe solo, professora e que mora a uma centena de quilômetros da faculdade vai finalizar o mestrado. E “isso muda alguma coisa, entendeu?”.

Referências

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo. Ed. Sueli Carneiro/ Pólen. 2019.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad. Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1958.

ARAGÃO, Lúcia. Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2002.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRAGA, Ruy. A Rebeldia do Precariado: Trabalho e Neoliberalismo no Sul Global. São Paulo: Ed. Boitempo. 2017.

BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

CAPELATO, Maria Helena. Multidões em cena: Propaganda política no Varguismo e no Peronismo. São Paulo: Fapesp/Papirus. 1998.

COSTA, Aline. MARTINS, Carlos dos Santos. SILVA, Heloíse. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. Revista Brasileira de Educação, n. 25. 2020.

COSTA, Joaze Bernardino, TORRES, Nelson Maldonado, GROSFOGEL, Ramón (organizadores). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico - 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018.

DEUSDARÁ, Bruno Análise cartográfica do discurso : temas em construção / Bruno Deusdará, Décio Rocha. – 1. ed. – Campinas, SP : Mercado de letras, 2021.

EVANS, Peter; RUESCHEMEYER, D.; SCOKPOL, Theda; Bringing the state back. Cambridge: Cambridge University Press. 1985. APUD: SOUZA, Celina Maria de. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH. 2003. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/2789

FANON. Franz. Pele negra, máscaras brancas. São Paulo. Ed. Ubu, 2020.

FEBVRE. Lucién. Combate pela História. Rio de Janeiro. Ed. Presença, 1977.

FINLEY. Moses I. Escravidão antiga e ideologia moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1998.

_____, Michel. Microfísica do poder. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____. Michel. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GASSET, José Ortega Y. Meditações do Quixote. Campinas: Vide Editorial, 2019.

GOMES, Nilma Lino. MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: RESSIGNIFICANDO E POLITIZANDO A RAÇA. In Revista Educação e Sociedade, v. 33. Nº 120, julset,2012. http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/0

_____, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador. Petrópolis: Vozes, 2022.

_____, Nilma Lino. O Movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino, TORRES, Nelson Maldonado, GROSFOGEL, Ramón (organizadores). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico - 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto. SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação (artigo)

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In. SILVA, Tomaz. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Ed. Puc – Rio, 2016.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade. São Paulo: Ed. WMF Martins fontes, 2017.

_____, bell. Olhares negros - Raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

_____, bell. Tudo sobre o amor – novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

LUCINDA, Elisa. Parem de falar mal da rotina. São Paulo: Lua de Papel, 2010.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MORGAN, D. L. Focus group as qualitative research London: Sage, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*. 2006. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57

_____, Kabengele. Negritude**:** usos e sentidos - Revista Usp/ FFLCH. 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMIREZ, Juan Antonio. Corpus solus: para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo. Madrid: Ediciones Siruela, 2003.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, D., & DEUSDARÁ, B. (2016). Análise de conteúdo e análise do discurso: o lingüístico e seu entorno. DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, 22(1). Recuperado de https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article

SANDEL, Michael. A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum? Civilização Brasileira. 2020.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 2012.

SCHWARCZ. Lilia M. O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social. In: Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Celina Maria de. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH. 2003. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/2789

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

SOUZA. Jessé de. A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava-Jato. Rio de Janeiro. Ed. Leya, 2017.

SPIVAK, Gayatri. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WEDDERBURN, Carlos M. Do marco histórico das políticas de ação afirmativa. In: SALES. Augusto dos Santos (org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

ANAIS DO XVII ENCONTRO DA ANPUH -Rio, 2026 – Entre o local e o global. PEREIRA, Tainá Cristina. A Fazenda March: um patrimônio fantasma no mito de fundação de Teresópolis.