



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

VINÍCIUS RAMOS FÉLIX DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM AUXÍLIO À CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS
DE CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NA CIDADE DO
RECIFE - PE**

RECIFE

2022

VINÍCIUS RAMOS FÉLIX DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM AUXÍLIO À CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS
DE CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NA CIDADE DO
RECIFE - PE**

**Monografia apresentada ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia,
do Departamento de Educação da
Universidade Federal Rural de
Pernambuco – UFRPE, como requisito
para a obtenção de título de licenciado
em Pedagogia.**

Orientador/a: Prof.^a Dr.^a: Aristeu Portela Júnior

RECIFE

2022

VINÍCIUS RAMOS FÉLIX DE SOUZA

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AUXÍLIO À CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NA CIDADE DO RECIFE - PE.

Data da Defesa: 03/11/202_

Horário: 9:00 horas

Local:

Banca Examinadora:

Aristeu Portela Júnior
Prof./^a Dr/a. - Orientador/a

Fabiana Cristina da Silva
Prof./^a Dr/a. - Examinador/a Interno/a

Adlene Silva Arantes
Prof./^a Dr/a. - Examinador/a Externo/a

Resultado: (X) Aprovado/a () Reprovado/a

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- R175e De Souza, Vinicius Ramos Félix
Educação das Relações Étnico-Raciais: Práticas pedagógicas em auxílio à construção das identidades raciais de crianças negras na educação fundamental na cidade do Recife - PE. / Vinicius Ramos Félix De Souza. - 2022.
64 f.
- Orientador: Professor Dr. Aristeu Portela .
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, , Recife, 2022.
1. Práticas Docentes . 2. Identidades Negras . 3. Racismo . I. , Professor Dr. Aristeu Portela, orient. II.
- Título

CDD

Dedico este trabalho à todos os meus ancestrais negros africanos e negros da diaspóra, pois sem a resistência destes frente não só aos 'senhores de chicote' mas de toda a estrutura destinada a dizimar os negros dessa existência, eu não poderia sequer existir, quiçá ocupar um espaço socialmente produtor de poder, a universidade.

Dentro da filosofia Negra-Ancestrálica, o mais velho come primeiro porquê ele quem plantou a possibilidade do alimento para os descendentes, e dessa filosofia me alimento e sustento neste trabalho.

A dedicação aqui posta é uma oferenda ancestral, registrando o meu eterno agradecimento à todos aqueles que lutaram para que pessoas negras possam ter a dignidade de ocupar e ressignificar espaços tradicionalmente elitizados e engendrados de políticas aniquilação do povo negro. Adupé Egungun (Obrigado Ancestralidade).

AGRADECIMENTOS

Os primeiros agradecimentos serão voltados à aquele que sem a presente permissão nada poderia existir, Olorum, senhor de toda a criação e evolução material e espiritual. E ainda na dimensão espiritual-ancestral, agradeço a minha tríade de sustentação: Iansã, Oxaguiã e Oxum, por serem esses pais que de outro plano me abençoaram e colocaram em meus caminhos pessoas e seres que contribuíssem para a minha resistência de vida e no que tange esse espaço, a acadêmica. Em seguida, agradeço aos sujeitos sem os quais não poderia existir: meus pais. A minha mãe, Cecília Maria Ramos da Silva; ser fundamental em toda minha existência e trajetória, que sempre me amparou e me orientou com toda sabedoria de uma típica filha de Oxum, não medindo esforços para que tivesse condições materiais e emocionais para alcançar tudo aquilo que já sonhei. Ao meu pai, José Félix de Souza Filho (*in memoriam*), o qual também foi fundamental na minha formação integral, sendo amoroso, sábio e honroso como somente sabia ser. Agradeço a minha avó materna, Valdenice Maria Ramos de Barros, por sempre ter cumprido um papel de inenarrável importância, me auxiliando de todas as formas possíveis, sobretudo me incentivando para alcançar mais essa etapa, sendo o primeiro integrante da família a se formar no ensino superior em uma universidade pública. Expresso minha gratidão também à minha irmã caçula, Maria Leticia Ramos da Silva, por trazer a doçura nos dias que fui amargo, me ensinando a essência da inocência como espaço de consciência sadia. A estes meus principais agradecimentos, sem vocês até aqui não poderia existir.

Em seguida dirijo meus agradecimento à todos aqueles que foram sem dúvidas fontes inesgotáveis de apoio e dedicação durante toda essa trajetória, me proporcionando suporte em todas as dimensões, nominalmente cito: Minha Iyalorixá, Elaine Bezerra Torres, de Oyá Igbalé Funan, por sempre ter me motivado a buscar todos os recursos formativos para que pudesse vencer um sistema a qual historicamente objetivou dirimir qualquer possibilidade de haver minha (re)existência. Agradeço honrosamente também ao meu amigo leal, João Vitor Branco Soares, que ininterruptamente esteve ao meu lado por longos anos, me encorajando a alcançar mais essa conquista, me incentivando e me fazendo

acreditar na esperança em meio ao caos, gratidão. Agradeço às minhas colegas graduandas: Ana Carolina da Silva Cabral, por toda a parceria construída, sendo esse farol lúcido e de sensatez me ajudando a manter o foco e expandir as possibilidades; A Bruna Luna Wanderley por ser esse exemplo de dedicação em meio as adversidades, sem esta toda essa trajetória não fosse tão importante; A Jennifer Lima da Silva por criar comigo essa parceria única, estando comigo por todo esse percurso, acreditando em mim, nos meus sonhos e objetivos, sem esta essa conquista também não seria possível. E por último, mas com certeza não menos importante, agradeço a Jessika Maria Vanderlei, amiga-companheira que não mediu esforços para manter todas essas acima citadas unidas, ensinando diariamente sobre a força da unidade e da dedicação, sendo o esforço caminho às conquistas, sem esta muitos saberes ficariam perdidos, e outros deixados ao longo do percurso.

Não poderia deixar de registrar aqui também a minha eterna gratidão ao orientador deste trabalho, Aristeus Portela Júnior, a sua participação foi indescritivelmente importante. A sua parceria e dedicação a este trabalho foram importantíssimas, sobretudo me motivando e acreditando nessa ideia que se tornou uma possibilidade de conhecimento. Obrigado por todas as partilhas e pela preocupação em tornar toda essa construção mais humanizada.

Finalmente agradeço à toda a instituição a qual sediou esta pesquisa e a formação a qual representa, a UFRPE, espaço político-educativo, a qual orientou com maestria a minha graduação, através do departamento de Educação. Este importante departamento da universidade, através do seu corpo docente, que indiscutivelmente fortificaram as escolhas políticas educacionais adotadas ao longo desta pesquisa, tornando-se exemplares agentes fundamentais não somente na dimensão acadêmica, mas também geradores críticos dos códigos morais e civis que ordenam e sustentam a sociedade contemporânea.

A todos aqueles que atravessaram a minha vida nesse período, de forma positiva e negativa, meus eternos agradecimentos, pois na educação toda experiência é de aprendizados, e foi nessas experiências que mais pude aprender. Minha eterna gratidão.

“Ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro.” (Neusa Santos Souza)

RESUMO

O presente trabalho discute como as identidades raciais são constituídas nos contextos escolares, e como podem ser impactadas (positiva e negativamente) pelas práticas docentes. Enquanto objetivo geral da pesquisa, buscamos investigar como as escolas, através das práticas docentes, constroem práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo e de valorização da pluralidade étnico-racial de estudantes pretos e pardos. Esse anseio nos auxiliou a construir um quadro de objetivos específicos, são eles: a) Investigar o domínio que docentes da educação fundamental possuem acerca das relações étnico-raciais e como utilizam dos referenciais teóricos, sociais e documentos constitucionais e regulamentadores da educação básica para planejar suas atividades, executá-las e construir uma cultura pedagógica antirracista e de valorização das identidades afrobrasileiras; b) Como os professores buscam romper com a folclorização da temática e quais os recursos metodológicos que buscam adotar a fim de construir identidades raciais positivas. Para constituir a pesquisa, nos inspiramos metodologicamente na Análise de Conteúdo, a qual foi utilizada para desenvolver um sustento analítico em referência aos discursos produzidos em entrevistas semiestruturadas com professoras da rede pública de ensino, numa escola periférica da cidade do Recife. No contexto que analisamos, observamos que não se desenvolvem ativamente ações pedagógicas que tragam práticas de valorização das identidades raciais, e muito menos autonomia e autoestima das crianças negras. Analisamos como o racismo, trazido numa perspectiva histórica, ocasiona implicações nesse processo, promovendo distorções das noções diretamente ligadas à construção das identidades negras positivas. Concluimos que, por mais que haja uma positiva intenção em auxiliar o desenvolvimento identitário das crianças no ambiente escolar, esta só tem validade significativa quando amparada pela devida apropriação do conteúdo teórico e histórico das relações étnico-raciais no Brasil.

Palavras Chaves: Práticas docentes. Identidades Negras. Racismo.

ABSTRACT

This work discusses how racial identities are constituted in school contexts, and how they can be impacted (positively and negatively) by teaching practices. As a general objective of the research, we seek to investigate how schools, through teaching practices, build pedagogical practices to confront racism and value the ethnic-racial plurality of black and brown students. This helped us to formulate a framework of specific objectives, which are: a) Investigate the domain that elementary education teachers have about ethnic-racial relations and how they use the theoretical, social and constitutional and regulatory documents of basic education to plan their activities, carry them out and build an anti-racist pedagogical culture that values Afro-Brazilian identities; b) How teachers seek to break with the folklorization of the theme and what methodological resources they seek to adopt in order to build positive racial identities. To constitute the research, we were methodologically inspired by Content Analysis, which was used to develop an analytical support in reference to the discourses produced in semi-structured interviews with teachers from the public school system, in a peripheral school in the city of Recife. In the context that we analyzed, we observed that pedagogical actions that bring practices of valuing racial identities, much less autonomy and self-esteem of black children, are not actively developed. We analyze how racism, brought from a historical perspective, causes implications in this process, promoting distortions of notions directly linked to the construction of positive black identities. We conclude that, as much as there is a positive intention to help children's identity development in the school environment, it only has significant validity when supported by the proper appropriation of the theoretical and historical content of ethnic-racial relations in Brazil.

Keywords: Teaching Practice. Black identities. Racism.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – A HISTÓRIA DO PROBLEMA | 7 |
| 1.1 - TRAJETÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES DE RACISMOS | 7 |
| 1.2 - O RACISMO E SEU PERCURSO NO BRASIL | 10 |
| 1.3 - O RACISMO NA CULTURA ESCOLAR | 13 |
| 1.4 - LUTAS E REIVINDICAÇÕES: LEIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE CONTRA O RACISMO NA EDUCAÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E IDENTIDADE NEGRA | 21 |
| 2.1 - BREVE QUESTÕES SOBRE O FENÔMENOS DA EDUCAÇÃO | 21 |
| 2.2 - ALGUMAS NOÇÕES ADOTADAS SOBRE IDENTIDADE | 23 |
| 2.4 - EDUCAÇÃO RACIALIZADA | 26 |
| CAPÍTULO III: ELABORANDO ESCOLHAS | 29 |
| 3.1 - NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA. | 29 |
| 2.2 - UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA | 31 |
| CAPÍTULO IV - INTERPRETANDO PARA COMPREENDER | 34 |
| 4.1 - ANÁLISE DE CONTEÚDO - CAMINHOS PARA A INTERPRETAÇÃO | 34 |
| 4.2 - DISCUSSÃO E ANÁLISES | 35 |
| 4.2.1 Documentos Orientadores | 36 |
| 4.2.2 - Identidades Raciais na Escola | 39 |
| 4.2.3 - Mediações, Reflexões e Distorções | 42 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 45 |
| REFERÊNCIAS | 49 |
| APÊNDICES | 52 |
| APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA | 52 |
| ANEXOS | 53 |
| ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO | 53 |

INTRODUÇÃO

O racismo, fenômeno-problema central desta pesquisa, é um conceito sociologicamente amplo e que precisa de definições que alcancem suas dimensões diversas para que assim possamos descortinar suas articulações e superar esse regimento ideológico. O racismo, por natureza constitutiva, se retroalimenta de suas próprias produções, ou seja, se constrói ao mesmo passo em que se pratica; entretanto, a própria face negacionista do racismo no Brasil nos dificulta acessar suas fontes ao ponto de desmascará-las e por seguinte superá-las.

O racismo, nos seus primeiros protótipos, têm suas raízes fincadas na necessidade que a zoologia e a botânica no século XIV, na Europa, tiveram de classificar espécies distintas. Entretanto, ao longo da história, o que nasceu como necessidade de classificar, culminou em hierarquizar. No percurso da história humana, as primeiras manifestações de racismo, no sentido de segregar com base nas noções científicas de raças humanas, iniciaram através da construção de arquétipos, em que as configurações fisiológicas e morfológicas eram tidas definidoras da essência humana. Em outras palavras, as características físicas, como formatos de elementos faciais, como olhos e bocas, o formato do crânio etc., determinavam as capacidades de caráter, resultando num pré-conceito das pessoas a partir de suas características físicas (MUNANGA, 2004).

Com o avançar das discussões, e a superação das pseudociências, como a craniometria, que se detinha a discutir essas questões, buscando determinar o caráter através das falsas medidas dos homens (GOULD, 2014) foram superadas. Entretanto, em algum momento da história, buscou-se relacionar esses aspectos essencialistas a outras características físicas, sendo dessa vez a medida as aquarelas de melanina. Ao migrar das métricas fisiológicas, passou a cor a ser fundamental no conceito de raça, e assim surgiu o que temos como definição mais ampla de racismo moderno. (MUNANGA, 2004).

No que tange o fenômeno do racismo no contexto do Brasil, podemos compreendê-lo ainda mais articulado e complexo, dada a própria historiografia do país. Os processos de escravização dos negros africanos provocaram uma marca para além das cicatrizes que se inscreveram nas existências corpóreas

afrodiaspóricas, incidindo também em feridas simbólicas, ideológicas, políticas, culturais, sociais e econômicas que ecoam até o presente momento. Em função desses miasmas históricos que impactam diretamente o cotidiano social – sobretudo para aqueles que carregam em seus corpos a marca da sua ancestralidade: a Negritude, e que de imediato, num jogo de luz e sombras, faz com que alguns sejam pseudo aceitos, outros aceitos, outros rejeitados e outros assassinados –, surgiu a necessidade de se instaurar leis e políticas públicas que buscassem superar os resquícios coloniais das políticas discursivas da democracia racial, a qual ainda se faz presente nas estruturas de relações de poder, principalmente na forma de negar a existência do racismo, dos seus mecanismos e suas implicações.

Um dos maiores avanços de combate contra o racismo no Brasil foi a promulgação da Lei 10.639/2003, a qual destina-se à educação, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, tendo as disciplinas de história, literatura e arte como espaços de melhor aproveitamento para essas discussões, segundo o próprio texto. Tal marco construiu uma base inicial para a compreensão de direitos à dignidade, tornando-se factual nas realidades escolares a possibilidade de compreender e estudar a historiografia dos sujeitos forçados à uma diáspora vinda da África, mas cuja participação sobre a terra está para além do contato com o homem branco, e que produziu em diversas áreas do conhecimento heranças intelectuais das quais nos valem até a contemporaneidade.

Outra conquista na esfera das discussões étnicas e raciais no Brasil foi a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial no ano de 2010, conhecido também como Lei 12.288/2010, fruto de muita luta política e de mobilização social de diversas entidades ligadas à militância antirracista. O Estatuto da Igualdade Racial também faz ordenamentos que alinham numa perspectiva antirracista as práticas de diversos setores que compõem o quadro social, sejam eles das esferas públicas ou privadas.

Tal dispositivo legal, de forma inédita, não traz o caráter punitivo, mas a ressignificação do papel do Estado em relação à sua intervenção nas questões raciais do país. Ou seja, não cabe ao Estado apenas a punição dos atos de

racismo, mas o fomento e acompanhamento de práticas do convívio social através de mecanismos adequados às circunstâncias¹.

Já no que diz respeito às contribuições do Estatuto da Igualdade Racial na Educação, podemos verificar que se faz presente o reconhecimento que a educação exerce importante papel na construção de uma sociedade para superar o racismo - sobretudo num modelo de educação antirracista - na construção de uma sociedade para superar o racismo. A exigência, por exemplo, da oferta do estudo da história geral da África e descendentes de africanos no Brasil, em consonância com a Lei 10.639/03, ajuda a construir espaços de reflexão educativa que contribuem não somente para compreender a história humana em todo o globo, mas que também dialogam com questões subjetivas como as identidades. Afinal, compreender as origens e dinâmicas de seus ascendentes/ancestrais desencadeia a sequência de elementos que construirão a autocompreensão identitária.

Entretanto, a existência desses mecanismos institucionais não garante que as realidades escolares se baseiam nesses princípios e se proponham a revisar a filosofia educacional empregada na construção pedagógica da escola, e a partir dessas reflexões instaurar modelos de educação que sejam favoráveis à superação das tecnologias dos racismos, sobretudo na dimensão da violência simbólica, caráter mais presente nos cotidianos escolares.

Diante desta discussão, acessamos um dos problemas chaves desta pesquisa: a construção das identidades. “Graças” às heranças coloniais doadas pelo difuso discurso da democracia racial e o mito da mestiçagem, se estabeleceram no imaginário coletivo abrandamentos discursivos da própria prática do racismo. Em outras palavras, buscou-se deslegitimar ou negar a existência de violências em função da raça através da ruptura das identidades negras, criando uma infinidade de termos como “mulato” e “moreno”, por exemplo, para minimizar a aparente repulsa e distanciar o negro da sua própria origem, assim como discute Munanga (2004).

A construção das identidades é um processo altamente complexo, pois a mesma se constrói nas dinâmicas das relações, ora em contato com o outro, ora

¹ Depoimento de Hédio Silva Jr. no programa Ver TV, da TV Brasil, em 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nMw-M73lh6s>>.

consigo mesmo; no seio familiar, na comunidade, nos espaços de educação formal ou informal, nos templos religiosos, nos espaços esportivos etc. A todo o momento as identidades estão em mutação; entretanto, as identidades raciais alcançam um certo grau de complexibilidade de compreensão, pois necessitam de mergulhos reflexivos e leituras antropológicas mais minuciosas. Sobretudo para o sujeito negro, esse percurso se torna mais sacrificado, tendo em vista que este terá que atravessar uma série de barreiras para acessar essa compreensão, e uma das mais difíceis de superar talvez seja o próprio racismo, o qual pode tirar desse sujeito a sua dignidade durante o percurso.

Mais importante que a busca pela compreensão e construção de uma identidade, é o cuidado de construir uma identidade positiva, neste caso uma identidade negra positiva. A construção de uma identidade positiva diz respeito à construção de uma identidade que valorize os aspectos de seus construtos identitários. Se entender como negro não basta, tem que se compreender enquanto negro mergulhado na plena certeza das riquezas que sua ancestralidade lhe proporciona. E um dos caminhos que atravessam esse processo são as escolas, que formalmente configuram espaços conflitantes para as identidades, entretanto irão dar suporte a algumas identidades, desenvolvendo e oportunizando o estudo e valorizando o histórico e a estética de alguns ancestrais, e negligenciando de forma folclórica e preconceituosa outros.

Assim surge o objetivo geral da presente pesquisa: investigar como as escolas, através das práticas docentes, constroem práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo e de valorização da pluralidade étnico-racial de estudantes pretos e pardos.

Esse anseio nos auxiliou a construir um quadro de objetivos específicos, são eles: a) Investigar o domínio que docentes da educação fundamental possuem acerca das questões das relações Étnico-Raciais e como utilizam dos referenciais teóricos, sociais e documentos constitucionais e regulamentadores da educação básica para planejar suas atividades, executá-las e construir uma cultura pedagógica antirracista e de valorização das identidades afrobrasileiras; b) Como os professores buscam romper com a folclorização da temática e quais recursos metodológicos buscam adotar a fim de construir identidades raciais positivas.

É em função de todas essas questões aqui introduzidas que reforçamos a relevância desta pesquisa tanto para a universidade, contribuindo com toda a comunidade acadêmica, quanto, e sobretudo, para o curso de Pedagogia e todas as outras licenciaturas, tendo em vista que pensar e produzir educação não só diz respeito aos aspectos cognitivos da aprendizagem, mas atravessa todas as dimensões constitutivas do desenvolvimento do ser, entre as quais a identidade Étnico-Racial se faz presente. Sendo assim, esperançosos, acreditamos que as discussões aqui propostas poderão contribuir fundamentalmente com docentes já dispostos no chão da escola, e também para aqueles que ainda estão em formação e que necessitam despertar ou expandir o olhar sensível às questões aqui expostas.

Esta pesquisa também está pautada nos anseios e experiências pessoais, tendo consciência da minha identidade preta, somada à minha trajetória, foi indiscutível a minha necessidade de produzir conhecimento no nível superior sobre o que em minha vida escolar foi uma fissura formativa sem precedentes. Apesar de ter sempre construído um carinho e admiração por aqueles que até então eram vistos como mestres dos saberes, não conseguia me sentir valorizado na minha integralidade identitária. E somente diante de um episódio de racismo escolar pude conceber todo o meu desconforto em me sentir fora do panorama de crianças valorizadas, entendendo ainda de forma inocente, as diferenças que foram construídas. E compreendi que essa construção desigual da valorização não se deu em função da experiência do episódio, mas sim que aquela vivência era fruto de valores compartilhados diariamente na escola, sobretudo na forma do silenciamento.

E não acreditamos que a pesquisa aqui apresentada possa contribuir somente com a academia, mas com toda a sociedade civil. Uma vez compreendido que o racismo é estrutural, é imprescindível a leitura de que o racismo atravessa todas as dimensões da sociedade, inclusive a educação, e para a sua superação antecede-se a compreensão do fenômeno. E é essa nossa proposta.

Para efeito da construção da pesquisa doravante apresentada, organizamos a monografia em 4 capítulos, além da introdução do escrito. Os capítulos I e II são dedicados à discussão teórica do racismo e das identidades

raciais na educação, respectivamente. Assim buscamos contribuir para que os(as) leitores(as) deste trabalho possam estar inseridos ao máximo na discussão, deixando evidente as opções e correntes ideológicas desta pesquisa.

O capítulo III é destinado à construção metodológica, em que são apresentados os construtos teóricos-metodológicos que sustentaram o desenvolvimento da pesquisa. Este capítulo busca aproximar o(a) leitor(a) do universo no qual foi realizado o estudo, para que esteja ao máximo consciente da realidade de onde foram geradas as reflexões aqui compartilhadas.

O capítulo IV foi destinado à análise dos dados coletados na pesquisa, seguida de suas análises. Este capítulo retrata a temática a partir das subjetividades dos sujeitos que a compõem, assim como do cenário possibilitado. Fica salientado aqui essa especificidade para que esteja posto que tal pesquisa não dá conta de discutir o fenômeno e as tecnologias do racismo nos ambientes escolares de forma nacional; mas, a partir dos estudos aqui abordados, nos encaminha à compreensão do todo, nos preparando, mesmo que minimamente, para reinterpretar diversas noções e conceitos deficientemente desenvolvidos sobre as noções escolares, sociais e políticas que estão envolvidas na produção das identidades raciais nas escolas.

Em seguida, são apresentadas as considerações finais, as quais buscam também rememorar algumas questões desenvolvidas ao longo da pesquisa articulando-as aos objetivos estabelecidos para o desenvolvimento do estudo. Este capítulo configura um importante espaço para o trabalho, pois traz em seu conteúdo a tentativa de construir um panorama reflexivo que exponha a essencialidade dos estudos da temática projetadas na realidade de investigação analisada.

CAPÍTULO I – A HISTÓRIA DO PROBLEMA

Este capítulo busca construir um quadro de reflexões que vá além das justificativas teóricas para alinharem o desenvolvimento do estudo. Possibilitar uma construção teórica implica em tentar fazer um posicionamento, dizer quais são as perspectivas que sustentam as ideias, e intrinsecamente as preocupações éticas do pesquisador com a temática.

Neste capítulo será desenvolvida uma série de reflexões, sustentadas na revisão bibliográfica sobre a temática, que irá nos orientar na compreensão do fenômeno investigado. Serão discutidos: 1.1) algumas possibilidades do surgimento do racismo, em algumas perspectivas históricas e geográficas; 1.2) e a trajetória do racismo no percurso histórico do Brasil. Além destes tópicos, construímos também 1.3) reflexões pautadas em alguns teóricos que discutem a presença do racismo nas realidades escolares; e, para auxiliar a compreensão do contexto das discussões raciais no Brasil, encaminharam-se 1.4) reflexões acerca de alguns movimentos institucionais, refletindo questões políticas e suas reverberações no seio nacional.

Este construto teórico esboça o tom da importância da pesquisa. Afinal, discutir as questões raciais no Brasil, sobretudo no tempo em que está sendo produzido o estudo, não apenas revela um ato acadêmico, mas de coragem ancestral, pois estudar um dos processos mais desumanos deste planeta é se expor a todas as patologias psíquicas deste país.

1.1 - TRAJETÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES DE RACISMOS

Para compreendermos o racismo de fato, precisamos direcionar nossos olhares à sua formação desde as primeiras manifestações no curso da história humana, pois só desta maneira conseguiremos ler tal mecanismo e desarmar suas engrenagens de forma a superar essa mazela retrógrada que assombra algumas existências humanas. Nesse sentido, Gould (1981) nos faz grandes partilhas ao discutir teses das pseudociências existentes durante meados do século XIX, através do seu escrito “A falsa medida do homem”, obra dedicada a esclarecer de forma consistente como se deu os processos históricos que

desencadearam as estruturas que deram sustento e origem ao que concebemos como racismo moderno. Gould (1981) aponta que possivelmente os primeiros protótipos do racismo se iniciaram através das teorias teológicas na antiga Grécia sob a regência de Sócrates, onde supostamente originaram-se os primeiros moldes em forma de fábulas.

Segundo Gould (1981), afirmou Sócrates:

[...] sois todos irmãos, mas Deus vos deu formas diferentes. Alguns de vós possuem a capacidade de comando e em vossa composição entrou o ouro, e por isso sois os merecedores das maiores honras; outros foram feitos de prata para serem auxiliares; outros, finalmente, Deus os fez de latão e ferro para que fossem lavradores e artesãos; e as espécies em geral serão perpetuadas através de seus filhos. (p.15)

A partir desse fragmento, podemos observar que já há nessa lógica elementos simbólicos que tentam expressar a ideia de hierarquia, sendo essas classificações estruturadas na lógica de valoração mercantil dos metais na época, e que futuramente serão alterados por outros elementos que o substituirão. Na obra de Gould, ele encara esse mito perpetuado por Platão numa perspectiva científica, apresentando esse conto na lógica do determinismo biológico, a qual segundo o autor pode ser encarada “através da medida da inteligência como quantidade isolada” (GOULD, 1981, p. 16). E essa medida pode ser consultada mediante duas possibilidades, segundo a tese do determinismo biológico: testes psicológicos específicos e a craniometria (estudo do tamanho do crânio).

Por volta dos séculos XVI e XVII, segundo Munanga (2004), o contato do branco europeu com os africanos e os nativos brasileiros criou uma ruptura imensa no conceito (eurocêntrico) de humanidade até então estabelecido. Afinal, segundo o autor, validar a humanidade alheia demandava justificar que todos os povos tinham consigo uma mesma origem histórica, por mais que distanciada por diversos fatores. Munanga (2004) nos explica que a justificativa apresentada era através da filosofia teológica cristã, em que a explicação para a diversidade racial recaía sob a mitologia dos três reis magos que visitariam o próprio Jesus Cristo no dia de seu nascimento. Entretanto, a própria fábula trazida pela Igreja Católica apresentava um furo lógico: afinal, sendo Baltazar o mais escuro e por consequência o representante dos negros, os outros dois consequentemente

representando os brancos e os semitas, quem representaria os povos nativos dos territórios que viriam a ser chamados de “América”?

No século XVIII, “a cor da pele foi considerada como critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças” (MUNANGA, 2004, p.3). Essa nova métrica foi constituída pelos então filósofos iluministas, que buscaram através do prestígio científico construir teorias que buscavam justificar a ligação direta entre a raça e as capacidades morais e sociais, coligação muito semelhante à lógica da craniometria.

A fim de consolidar ainda mais o contraste racial no século XIX, segundo Munanga (2004), foi adicionado à relevância discriminatória o conjunto de características fisiológicas e morfológicas, dando início ao racismo voltado à desvalorização estética dos sujeitos não brancos.

Porém, em 1912, o antropólogo Franz Boas observara nos Estados Unidos que o crânio dos filhos de imigrantes não brancos, por definição braquicéfalos, apresentavam tendência em alongar-se. O que tornava a forma do crânio uma característica dependendo mais da influência do meio, do que dos fatores raciais (MUNANGA, 2004, p. 4).

Chegado o século XX, com os avanços da genética, pôde-se observar que, distante sob o ponto de vista genético, “os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes à uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes” (MUNANGA, 2004, p. 4). Ou seja, foram refutadas ainda no século XX as hipóteses que as antigas pseudociências pretendiam sustentar; então, resta apenas compreender que o racismo não é uma determinação biológica-genética, divina ou de outra ordem, mas sim uma produção puramente ideológica. Afinal, “como todas as ideologias ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.” (MUNANGA, 2004, p.6). O racismo, como bem se sabe através de sua própria cultura de conduta, tem em seus princípios fundamentais, talvez nem o extermínio (apesar de ser uma consequência do processo imposto pela lógica racista), mas sim o controle total, dominando todos os aspectos das relações de poder, assim como experienciado nos séculos ditos coloniais aqui no Brasil.

1.2 - O RACISMO E SEU PERCURSO NO BRASIL

O racismo no Brasil foi o fenômeno ideológico que sustentou inicialmente as próprias práticas da escravização dos negros africanos das mais diversas pertencas étnicas, assim como dos nativos que aqui já existiam. Compreender esse princípio rompe com o paradigma estabelecido nas mais diversas camadas do tecido social, onde acredita-se que o racismo, quando se admite existir, é fruto da histórica prática de escravização, quando na verdade o percurso é o inverso. Segundo Domingues (2005, p. 118), as “ideologias são imagens invertidas do mundo real e as relações sociais de dominação as produzem para ocultar os mecanismos de opressão”. A partir deste conceito apresentado por Domingues, podemos compreender que a escravização se fundamentou na crença da hierarquia de raças através das supostas superioridades morais e intelectuais expressas na racialidade. Entretanto, nos alerta Domingues de que esse fenômeno ideológico ocorre em função apenas do objetivo de domínio e controle através da deturpação da realidade (racial).

Após a postulação social da crença do racismo, os seus derivados, ou seja, suas produções, aqui chamados de “o mito de democracia racial” e a “mestiçagem”, são caminhos-fenômenos imprescindíveis para compreendermos a perpetuação do racismo através dessas estruturas ideológicas e discursivas que ainda continuam ecoando nas dinâmicas das relações sociais e na protocolização das políticas do racismo institucionalizado. Domingues (2005), através da conceituação apresentada por Abdias Nascimento, nos diz que:

[...] devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.(NASCIMENTO, 1978 *apud* DOMINGUES, 2005, p.116).

Essa passagem nos esclarece muito bem como se comportou a própria dinâmica imposta por essa crença. Ainda segundo Domingues (2005), essa prerrogativa narrava que do “ponto de vista do discurso legal, cidadãos negros passariam a desfrutar de uma igualdade de direitos e oportunidades em relação

aos brancos em todas as áreas da vida pública: educação, emprego, moradia, terra, saúde, lazer, etc.” (DOMINGUES, 2005. p. 116). Entretanto, é sabido que essa posta utopia não se efetivou tal qual era presente no discurso de seus defensores, afinal após a “oficial” abolição foi iniciada essa estrutura das relações raciais, a fim de dirimir qualquer possível revolta ou reivindicações, dado que os negros escravizados “saíram” do processo de escravização sem nenhum tipo de amparo oferecido pelo Estado ou pelos antigos senhores. (DOMINGUES 2005).

Domingues (2005) nos esclarece alguns motivos para que essa estrutura tenha sido rapidamente efetivada socialmente e tenha ganhado tantos seguidores tão largamente, sobretudo os antigos senhores de engenho e o próprio Estado. Domingues enumera três motivos para adoção dessa ideologia que trazia "alívio" para esses setores:

Primeiro, desarticulava e/ou evitava a luta de qualquer movimento de retaliação dos manumitidos contra os ex-senhores, uma espécie de acerto de contas derivado do acúmulo de ódio racial. Segundo, minou qualquer possibilidade de o Estado brasileiro implementar políticas compensatórias em benefício dos ex-escravos e seus descendentes, como forma de reparo às atrocidades, aos danos e à expropriação causados pelo regime escravista. Terceiro, isentava o ex-senhor de qualquer responsabilidade sobre o destino dos manumitidos, nas condições em que se construiria um mercado livre de trabalho(p. 118).

Esses motivos elencados por Domingues justificam por si só o termo “mito” empregado anteriormente na nomenclatura da teoria, pois a mesma não configura uma democracia real, mas sim estabelece instrumentos sociais, políticos e discursivos que abonam as responsabilidades dos culpados das atrocidades produzidos por séculos neste país, ao invés de realmente produzir políticas de reparação, suporte factual nas áreas de saúde, moradia, educação entre os outros aspectos conferidos por direito, como preconiza uma verdadeira democracia.

Outro fenômeno que intensificou a concretização estrutural das políticas do mito da democracia racial foi a mestiçagem, fenômeno a grosso modo conceituado por Munanga (2020, p. 23) como “uma troca ou fluxo de **gêneses** de intensidade e duração variáveis entre a população mais ou menos contrastadas biologicamente”. Essa passagem de Munanga traz uma compreensão introdutória do que realmente é a vasta dimensão do fenômeno, entendendo que no percurso

da história do Brasil, sobretudo no período pós-abolicionista, este foi carregado de definições e interesses genuinamente ideológicos. A mestiçagem, no contexto do Brasil colonial, foi o fenômeno que gerou entre os ancestrais da opressão e os ancestrais dos oprimidos sujeitos que “pertenciam” simultaneamente a essas duas linhagens. Fruto desse encontro surgiu o “mulato”, figura emblemática na historiografia racial do país, tendo em vista que o mesmo interseccionava a polarização racial (negros e brancos).

Mas anterior à discussão do que seria o mulato propriamente dito, faz-se a necessidade de expor a sua origem, não de ancestralidade, mas da sua fecundação. Como aponta Munanga (2020, p. 35), a existência do mulato revela “uma dupla opressão racial e sexual, e o mulato como símbolo eloquente da exploração sexual de mulheres escravizadas pelo senhor branco”. Essa compreensão nos possibilita superar a concepção da proposta da harmonia racial, onde se tentou justificar o mulato como fruto da inexistência da repulsa contra negros - mulheres negras, vistas sob a perspectiva de gênero e sexual.

Apesar do mulato carregar a valorativa ancestralidade branca, não ocupa o status social dos brancos; e apesar de carregar a ancestralidade negra era visto por muitos negros como uma aberração de sua raça. Nesse processo dúbio, o mulato ficou em suspensão de pertença. Entretanto, dentro da lógica do mito da democracia racial, viu-se pela população branca uma função prática na existência do mulato, onde esse poderia operar como um apaziguador das distâncias engendradas pela própria lógica racial. Ou seja, o mulato se torna um totem para que a população branca utilize-o como referência nos marketings da pseudo aceitação social, ascensão econômica entre outros modelos cabíveis aos interesses da branquitude.

Sendo o mulato pertencendo central à questão do antagonismo racial, lhe foi conferido apenas o espaço de sofrimento do racismo à brasileira (Figueredo, 2009); afinal, este não tinha a possibilidade de ser visto exclusivamente com bons olhos devido à sua ancestralidade negra e, parafraseando Munanga (2020), na lógica racial branca, para ser negro precisa-se ter o mínimo da negritude, mas para ser branco precisa sê-lo todo.

São essas duas lógicas raciais, a da democracia racial e a da mestiçagem, frutos do mesmo processo ideológico, que sistematizam e perpetuam o racismo

através das suas próprias tecnologias, principalmente as discursivas. O racismo consegue se manter sobretudo pela falta da compreensão histórica do desenvolvimento e participação desses fenômenos nas estruturas sociais, que por fim acessaram os modos de produção cultural, social e educacional, sobrevivendo e se reinventando até os dias atuais.

1.3 - O RACISMO NA CULTURA ESCOLAR

Assim como os outros núcleos formativos da sociedade, as realidades escolares carregam em suas constituições valores historicamente racistas, e apesar da insistência em negar esse fenômeno - mecanismo típico do racismo - há diariamente relatos de práticas racistas vivenciados por diversos agentes escolares, sobretudo professores e alunos, em específico este último grupo.

Segundo Enguita em citação à Kreutz nos diz, “a escola não é apenas um lugar a mais em que se repetem os prejuízos e as tensões étnicas” (ENGUITA, 1995 *apud* KREUTZ, 1999, p.79). Essa fala, possível de ler em tons de gritos de protestos, nos expressa a retardada hora de rompermos com os ciclos de reprodução dos conceitos e valores racistas no tecido social. Brandão (2006) nos diz que “a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedades.” (p.10). Se a escola produz e reproduz ideologias e práticas racistas, que tipo de sociedade estamos construindo?

Assim como discutido nos tópicos anteriores, o racismo se impregnou nas estruturas dos valores civilizatórios do Brasil, ou melhor, o Brasil se construiu sob os valores do racismo. Portanto, levando em consideração a historiografia do país e as perspectivas que o constituíram no engatinhar colonial, e seguiu nos passos mais adultos da independência, fica evidente que a luta contra esse sistema ideológico é uma batalha que exigirá muita dedicação não somente individual, mas também e sobretudo coletiva.

Segundo Santos em citação à Almeida e Sanchez nos diz: “É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos” (SANTOS *apud* ALLMEIDA E SANCHEZ, 2001, p. 57). Essa

prerrogativa vai de encontro às realidades curriculares presentes em muitas escolas, onde a história - entendida aqui não como a história disciplinar, mas o contexto das narrativas históricas - é reproduzida através de um mesmo prisma, não coincidentemente, um prisma que valoriza e centraliza a cultura do sujeito branco, construindo o que na literatura concebemos como educação etnocêntrica. É em função dessa centralidade que gera e reproduz o racismo que surgiu a já discutida pela lei 10.639/03.

A principal face do racismo que nos dificulta acessar suas engrenagens, talvez seja a negação da sua própria existência, afinal não dá pra combater aquilo que não é admitido existir, e talvez seja por essa lógica que:

O tema não é considerado relevante, por isso, na filosofia da escola não existe nenhuma menção sobre a diversidade étnica e racial e a falta de preparo dos professores para lidar com a questão, o que indica a ausência de aportes pedagógicos que possibilitem um processo de ensino e aprendizagem comprometido com o combate das ideologias que até então preservaram o racismo na cultura brasileira (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 2).

Essa reflexão colocada pelos autores revela aquilo que buscamos compreender. Afinal, diante de uma extensa exigência do desenvolvimento da temática, tornando obrigatório o ensino e a valorização da pluralidade étnica e racial, o que leva os educadores a não tomarem posse dos arcabouços teóricos, políticos e culturais que podem contribuir com o desenvolvimento dessas obrigatoriedades?

Buscar compreender o racismo implica no saber de que nem toda manifestação, no caso que nos interessa, racista, é declarada. A ausência, ou o silêncio, assim como anunciado por Orlandi (2007), é uma produção discursiva, portanto ideológica, e uma das formas de manutenção da existência do racismo na dinâmica brasileira é se contradizer: existindo e se renegando, falar sob o silêncio simbólico, e agir sob dissimulação.

1.4 - LUTAS E REIVINDICAÇÕES: LEIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE CONTRA O RACISMO NA EDUCAÇÃO

As políticas públicas no Brasil constituem estruturas legais de garantia de direitos que resguardam seguridades nas mais diversas dimensões. Entretanto, muitas delas não são frutos de processos puramente filosóficos, acordos socialmente harmoniosos; muitas políticas públicas presentes na atual realidade do país são frutos de muitas lutas regadas a sangue, suor e sacrifícios concretos e simbólicos.

Segundo Fernandes (2007), compreender políticas públicas implica num duplo esforço de compreensão, dada a sua duplicidade constitutiva, sendo a primeira face a característica técnico-administrativa, a qual diz respeito “a eficiência e o resultado prático para a sociedade” (p. 204). O segundo esforço compreensivo trata do caráter político (não necessariamente partidário, mas que de certo modo tem ligação direta), ao qual vamos dar mais ênfase nesse momento de discussão. Ainda segundo Fernandes (2007): “política pública é uma forma de intervenção nas relações sociais em que o processo decisório condiciona e é condicionado por interesses e expectativas sociais” (p. 204)

Seguindo a linha reflexiva inspirada por Fernandes (2007), projetada no contexto das relações Étnico-Raciais no Brasil, somada à história do país, podemos interpretar que as políticas públicas surgem com o objetivo de intervir nas práticas das interações raciais. Ou seja, as políticas públicas constroem instrumentos de suporte, amparo e diretrizes de funcionamento, mas nem sempre conseguem acessar as causas fontes dos problemas originários, embora contribuam para a resolução desses paradigmas. Em outras palavras, as políticas públicas no contexto das relações Étnico-Raciais concretizam espaços legítimos de superação e reparação social e histórica; entretanto, não conseguem superar definitivamente as mazelas primárias, estas podem ser significativamente resolvidas a partir de mudanças nas estruturas dos valores morais civilizatórios, e a escola é um dos espaços fundamentais para caminhar em direção a revisão desses princípios.

O quadro de políticas públicas com foco na educação no Brasil é um conteúdo muito extenso, por este motivo vamos nos deter a visitar as políticas públicas voltadas às questões Étnico-Raciais, aspecto central desta pesquisa. A saber, vamos aqui discutir a relevância e os impactos da lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08; a lei 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial); assim como

também pretendemos construir discussões paralelas com alguns documentos norteadores da educação, tais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os PCN's (Parâmetro Nacional Curricular).

A priori, vamos partir da Constituição de 1988, mote central para compreendermos a dinâmica das construções de políticas públicas, suas efetivações e seus respaldos constitucionais, elemento fundamental para existência e criação de qualquer política. E assim criarmos uma compreensão histórica das passagens das construções das políticas que resultaram no cenário a qual nos encontramos nesse momento.

As constituições brasileiras têm uma história relativamente extensa. Estamos na vigência da sua sétima versão desde a proclamação da República, sendo a atual finalizada no ano de 1988, também conhecida com Constituição Cidadã, devido ao seu caráter distinto das anteriores, a qual reconhece os três princípios de direito: A Social, a Civil e a Política. Da sua promulgação até os dias atuais, foi sendo revisada e acoplada diversos dispositivos de emendas constitucionais, houve revogação de alguns artigos dentre outras dinâmicas de revisão da carta magna. Essas alterações foram em sua grande maioria resultantes das tensões e demandas geradas no próprio seio das relações sociais, em função do encontro com as disparidades ou disfunções perante a grupos ou correntes filosóficas, ideológicas ou políticas.

E um dos primeiros avanços na construção de políticas de combate ao racismo foi a lei 7.716/89, conhecida com “Lei Caó”, nomeação em função de seu proponente: Carlos Alberto Oliveira dos Santos (1941-2018), conhecido popularmente como “Caó”. Essa lei foi sancionada por José Sarney, então Presidente da República. Este marco constitucional alavancou os primeiros passos à busca pelo desmonte da ideologia da democracia racial, ainda muito presente nas construções das estruturas sociais na época.

Mais à frente, na atual LDB (1996), no artigo três, destinado aos princípios da educação, já nos é apresentada a primeira referência à construção de uma educação preocupada com as questões Étnico-Raciais, através do décimo segundo princípio, sendo ele a “consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 1996). Eis a primeira referência a qual temos por base para garantir que os princípios educacionais se preocupem com todos os aspectos formativos:

afinal, a educação formal constitui uma série de preocupações, dentre elas, a formação global dos sujeitos. Como bem ponderam Gomes e Jesus (2013), a implementação deste dispositivo “sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar” (p.22).

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são apresentados à população brasileira no ano de 1997, com a finalidade de oferecer suporte às equipes escolares no desenvolvimento de suas práticas, assim como na construção de seus currículos. Neste dispositivo não encontramos discussões que garantam a fundamentalidade da presença das discussões da educação das relações Étnico-Raciais de uma forma explícita, infelizmente. Mas, em um de seus objetivos gerais para a educação fundamental, encontramos o seguinte objetivo:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997).

Neste objetivo fica implícito que já na educação fundamental, nos anos iniciais, deve haver a promoção de ações pedagógicas que se detenham não somente em promover a compreensão da existência da pluralidade nos mais diversos aspectos da existência humana; como também se inteirar moralmente de que as práticas que se proponham a vilipendiar pessoas em função das características físicas, sociais, de gênero, étnicas e/ou raciais sejam atos abomináveis de suas condutas morais.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento global da educação brasileira, também não apresenta de forma consistente e substancial os critérios fundamentais para formação numa perspectiva da educação das relações Étnico-Raciais, mostrando em certo nível o descompromisso que se há de forma concreta com as questões. Dentre os achados que se aproximam de forma sutil da questão das identidades étnicas e raciais, está presente a seguinte amostra:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos

humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017).

Esse fragmento está presente no quadro de competências gerais da educação básica na BNCC, sendo o nono objetivo enumerado. Segundo Orlandi (2007), o silêncio (ou, neste caso, o silenciamento) é um fundante, ou seja, a autora nos diz que por natureza o silêncio é produtor de sentido e/ou significado, o que nos ajuda a compreender qual a posição política e ideológica desses documentos ao poupar-se nitidamente das discussões as quais pretendemos expor.

É em função da falta de objetividade da construção de uma lógica educativa presente nos documentos norteadores da educação que surgem reivindicações tão significantes como a Lei 10.639/03. Da maneira que o racismo se dá, de forma tão extensa e densa em diversas dimensões e sob diversas formas, para desarmar essa estrutura ideológica deve haver nas práticas educativas articulações pedagógicas e metodológicas muito bem estruturadas para que formemos nos espaços de educação formal sujeitos conscientes das suas identidades, assim como conscientes da importância do antirracismo e da valorização da diversidade étnica e racial.

Almeida e Sanchez (2015) nos sinalizam que a lei 10.639/03 constitui uma ação afirmativa, tendo em vista que seus objetivos são:

[...] induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores.” (p.57)

A partir dessa compreensão, vemos que a alteração que a lei 10.639/03 provoca sobre a LDB é mais que circunstancial, ela é primordial, pois reformula de forma estrutural a perspectiva da educação presente na literatura pedagógica. Entretanto,

[...] a lei não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos. Ela se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas as contradições, conflitos e embates

que ali se dão, sejam produzidos os significados e os valores em torno de seu conteúdo. (ALMEIDA; SANCHEZ, 2015, p. 58).

Como dito anteriormente, políticas públicas, como as ações afirmativas, não constituem a resolução definitiva das problemáticas objetivadas a superar, mas além de buscar trazer propostas interventivas, possuem o caráter de ganho territorial no âmbito político, social e ideológico. A alteração da Lei 10.639/03 para a Lei 11.645/08 é um excelente modelo dessa ideia, pois no ano de 2008 foi instituída, junto à valorização da história africana e afro-brasileira, a história dos indígenas brasileiros, sujeitos que construíram e constroem diariamente todo o arcabouço cultural, histórico e social do Brasil, assim como contribuem diretamente no desenvolvimento deste país. Esse avanço político constitui mais um ganho na dimensão da valorização da pluralidade Étnico-Racial, tendo em vista que, somada a luta indígena com os afrodescendentes, a educação é potencializada na perspectiva do desenvolvimento dessas identidades historicamente flageladas e negadas no curso de toda a história e das realidades sociais contemporâneas.

Outro ganho fundamental, apesar de seu conturbado histórico constitutivo, é a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial, também conhecida como Lei 12.288/10, o qual passou dez anos no congresso nacional até sua efetivação durante o governo Lula. Tal documento constitui um marco importante nas dimensões políticas e sociais, haja vista que ele tem implicações nas diversas esferas que compõem o quadro social, sobretudo nas duas últimas citadas. No que diz respeito à educação, o Estatuto reserva a seção II para discuti-la. Neste, é elaborada no artigo 11, o qual expõe a seguinte obrigatoriedade:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Brasil 2020).

Tal documento compõe o quadro de referenciais legais norteadores das práticas educativas. Pode ser através destas que os educadores tomem ciência de suas obrigações sociais e pedagógicas. Tendo em vista que, apesar de toda essa literatura deixar explícito o caráter obrigatório desses conteúdos, cabe ao educador assumir o compromisso com essa temática para que esta seja

oportunizada e desenvolvida numa perspectiva formadora e edificante, não apenas numa abordagem folclórica ou rasa no sentido da profundidade da dimensão das dadas discussões.

Este panorama aqui apresentado são os norteadores, ou deveriam ser, das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas através das práticas da gestão e coordenações, e sobretudo nos desenvolvimentos produzidos em sala de aula, espaço mais ocupado e socialmente legítimo na produção de conhecimentos e valores na escola.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E IDENTIDADE NEGRA

Este capítulo teve por objetivo construir teoricamente algumas 2.1) noções fundantes das questões da educação, enquanto fenômeno cultural e histórico. Foram desenvolvidas também 2.2) discussões sobre algumas noções de identidade, sobretudo no contexto escolar e os atravessamentos imbricados neste cenário. Por fim, foram desenvolvidas 2.3) reflexões sobre educação racializada, onde buscou-se expressar o resultado da articulação fenomenológica entre raça e educação.

Este capítulo constituiu, assim como os demais, um importante espaço de discussão para que realizássemos uma maior aproximação com o fenômeno investigado. No presente espaço foram discutidas de forma elementar as questões centrais da pesquisa, a fim de estabelecer não somente a compreensão teórica, mas em igual esforço desconstruir noções equivocadas que implicam na inserção mais profunda com as discussões.

2.1 - BREVE QUESTÕES SOBRE O FENÔMENOS DA EDUCAÇÃO

A educação, na perspectiva sociológica e antropológica, é produto cultural e visa a inserção de seus sujeitos nos contextos e realidades sociais. Obtendo, através desse aspecto social e antropológico, domínio sobre os códigos culturais e civis os quais a educação pretende perpetuar e/ou problematizar. Dito em outras palavras, a educação tem por objetivo central disseminar a carga de saberes e modos de 'ser' através deste processo engendrador dos papéis individuais, coletivos, ideológicos, sociais, históricos, políticos e econômicos.

Segundo Brandão (1997), "A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam" (p.10; destaque do original). Ou seja, o autor nos leva a compreender que a educação é mais um aspecto da formação civilizatória, tal qual como são produzidas as crenças, as estruturas econômicas, hierárquicas etc. É a educação, dentro de uma estrutura civilizadora, que tem o papel de garantir que o modo de produzir aquela estrutura

social se perpetue durante as gerações, repassando os códigos morais e os saberes historicamente produzidos.

Essa possibilidade apresentada por Brandão (1997) parece até ser “bem intencionada” quando apontada apenas essa face do fenômeno; entretanto, o autor também nos garante que, para além do caráter de perpetuação dos modos de vida e produção, a educação também pode estar a serviço de objetivos de controle e domínio. Uma experiência exemplar dessa versão é a historicamente rememorada invasão portuguesa, quando através do contato entre os portugueses e os indígenas do Brasil, no século XV, buscou-se obter ganhos, obviamente por parte dos invasores europeus, e para efeito de domínio, após a tomada a força e fogo dos territórios indígenas, buscando escravizar os corpos nativos, para que servissem de mão de obra escravizada; em seguida, os educaram, para que houvesse o controle cultural, buscando dirimir possíveis revoltas.

Essa lógica pode ser conferida na fala do referido autor, Carlos Brandão (1997), quando ele diz que:

[A educação] pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e símbolos. (p.10).

Sob esse aspecto conceitual podemos começar a refletir que devemos estar atentos aos modos de se produzir educação, tendo em vista que essa é construída sob perspectivas ideológicas, e que, por tanto, existe em função de algo com determinados objetivos.

Além de compreender a educação em espaços formais de ensino, temos que estar atentos para entender que a educação ocorre também nos mais diversos cenários sociais, e o primeiro espaço de educação que temos é a família, núcleo primeiro de formação. É a família a primeira instituição que garante à criança as experiências formativas iniciais, desde a própria configuração de família - deixando evidências dos valores morais daquele núcleo - até os padrões

sociais professados por seus integrantes, assim como enunciado por Gomes (2002).

Ou seja, quando as crianças chegam na escola, espaço socialmente entendido como lugar formal de educação, já possuem verdades desenvolvidas nos seus espaços outros, como a família, mas também em outros espaços como templos religiosos, espaços comunitário e afins. Então quando se deparam com o contexto escolar, se põem em conflito todos os modos de educação experienciados por todos os integrantes daquele cenário, gerando conflitos físicos e simbólicos e em tese a escola é o espaço democrático de mediação desses conflitos.

Por fim, podemos entender que a educação é um fenômeno altamente complexo e, que não muito diferente de outras manifestações sociais, está atrelada a uma série de flexões articuladas com uma outra infinidade de atravessamentos políticos, sociais, históricos e ideológicos.

2.2 - ALGUMAS NOÇÕES ADOTADAS SOBRE IDENTIDADE

Muitas discussões e pesquisas nas mais diversas áreas científicas, tais como a sociologia, antropologia, psicologia e psicanálise, buscam construir conceitos e noções acerca da identidade; entretanto em função da própria vastidão da questão, não há um consenso universal do que ela viria a ser, mas ao longo de muitas jornadas e pesquisas, foi se cunhando na história várias definições e abstrações do que seria a identidade.

Stuart Hall (1997), grande expoente das questões identitárias, nos faz uma apresentação desse panorama histórico de “tentativas” de estabelecer o conceito de identidade. O autor, no seu trabalho intitulado “A identidade cultural na pós-modernidade”, nos apresenta três correntes da noção de identidade: a Iluminista; a sociológica e a Pós-Moderna. A primeira retrata a identidade como uma unidade essencialista, centrada, desconexa do mundo externo e que, por consequência, possui uma essência imutável. A identidade lida sob essa perspectiva “consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando

o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo [...]” (Hall, 1997, p.10). Intuitivamente sabemos que essa já foi superada, dadas as experiências que desenvolvemos, concluímos que nossas identidades estão num certo grau de mutação durante nossa existência. Já a segunda leitura, a sociológica, retrata a identidade como um construto que se desenvolve a partir da relação com terceiros, sobretudo com aqueles que fundamos laços afetivos. Essa leitura era simpatizante da perspectiva teórica interacionista, a qual influenciou sua postulação, em que essa identidade simbólica, vista como não autônoma, era mediada pela relação e pelas trocas simbólicas e culturais estabelecidas nesses contatos, como nos aponta Stuart Hall. Essa perspectiva sociológica, segundo o autor, preencheu o “vazio” simbólico que havia entre o “eu” subjetivo, essencialista, até o “eu” social, e é nesta relação que se estreitava a interiorização de seus significados e valores (Hall 1997).

A terceira corrente, a pós-moderna, nasce em função do que Stuart Hall (1997) chama de crise da pós-modernidade, na qual as constantes mudanças dos cenários sociais e institucionais vão exigindo mudanças identitárias mais frequentes, ou que ao menos os sujeitos ocupem mais versões identitárias. Hall (1997) vai dizer que “Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.” (p.11). Esse paradigma pós-moderno é o mais aceito e usado nas discussões identitárias, haja vista os princípios das noções de identidade encontrados em diversas discussões teóricas. Além do mais, essa pragmática busca atender o fenômeno dos conflitos identitários geridos no âmbito das contradições subjetivas, onde mais de um fragmento da identidade é acionada sob uma mesma identidade “global”; ou seja, esta tese busca dar conta do drama de uma espécie de “liquidez”, em termos de Bauman (2001).

No âmbito das discussões das construções das identidades étnicas e raciais, Nilma Lino Gomes (2002) nos traz grandes contribuições. A autora nos diz que “a identidade negra [é] uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos.” (p.39). Assim a autora se aproxima muito do que é apresentado por Hall (1997), mais uma vez nos reforçando que as

identidades são construtos desenvolvidos em diversos campos da existência concreta, e que ela se dará a partir do que tangencialmente se convencionou chamar de essência, somadas às articulações sociais tensionadas nas mais diversas esferas da sociedade. Ou seja, as identidades podem partir de uma essencialidade, entretanto se organizam na medida que o sujeito vai interagindo com os meios externos, a qual através desses contatos irá internalizar valores e produzir influência sob o outro.

Gomes (2002), afirma que “Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros.” (p.39). Essa concepção expressa por Gomes (2002) nos reforça o processo constitutivo das identidades numa perspectiva da pós-modernidade; entretanto, devemos estar reflexivamente atentos a essa colocação, afinal admitir que “a identidade é negociada com o outro” não é afirmar que depende de outro para ser legítima. O sujeito negro, por exemplo, não precisa do sujeito branco (ser antagônico no sistema racista do Brasil) para afirmar sua identidade racial, mas o contraste produzido no contato entre este produz na dimensão da diferenciação a existência de uma identidade ‘única’ que difere do outro. Essa questão do contraste como elemento para a construção da identidade é também desenvolvida por Ciampa (2007) quando o autor afirma que “Diferença e igualdade”. É uma primeira noção de identidade” (p.62), o autor exemplifica “Nosso primeiro nome (prenome) nos diferencia de nossos familiares, enquanto o último (sobrenome) nos iguala a eles.”.

No que tange à construção da identidade negra, processo central desta pesquisa, a preocupação com essa sensível questão deve ser redobrada; afinal, tendo em vista a compreensão de que uma identidade é construída também na dualidade do diálogo do diferente e com os semelhantes, como as crianças negras passam por esse processo a qual, em muitas realidades escolares, não há referências positivas de identidade negra?

2.4 - EDUCAÇÃO RACIALIZADA

A educação é um fenômeno racializado, ou seja, que é atravessado e constituído também pelas tensões raciais. É nesta encruzilhada, atravessamento entre educação e raça, que buscamos compreender como o fenômeno das identidades está imbricado na constituição das noções de raça, sobretudo de forma positiva. A escola é reconhecida por Gomes (2002)

[...] como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (p.39).

Neste sentido, podemos mais uma vez lançar mão da reflexão do quanto as noções e posicionamentos ideológicos, discursivos e práticos interferem direta ou indiretamente nas construções das identidades, tanto de forma individual quanto coletiva. Como discutido no item anterior, as identidades são constituídas numa relação dinâmica através de diálogos declarados ou simbólicos. E no que tange esses princípios perceber a ausência de estruturas pedagógicas que não deem suporte positivo à construção das identidades negras, constituindo notoriamente uma questão política. Segundo Gomes (2012):

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é necessário negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as).” (p.43)

Essa reflexão desenvolvida por Nilma Lino Gomes nos aproxima de uma questão mais ampla, mas que necessita ser lida para que compreendamos o fenômeno o mais próximo possível da realidade observável. Quando tratamos da negação dos sujeitos em função de qualquer ordem, sobretudo no contexto da educação formal, entramos em questões mais complexas que aqui precisam ser apresentadas. Esse processo - o de negação (das identidades) - pode estar

atrelado ao conceito de Etnocentrismo, tratado por Gomes (2012) como uma estrutura que

acredita que seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a idéia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo em potencial.” (p.53)

Essa lógica explicitamente nos ajuda a compreender esse processo de exclusão de algumas identidades, ou mesmo da negação da diversidade das identidades, nas mais diversas categorias identitárias. Se uma criança, neste caso negra, não é parte do padrão valorizado dentro da estrutura, sua existência será renegada nas mais diversas possibilidades. Fanon (2017) nos socorre na compreensão deste processo quando lemos sua obra intitulada “Pele Negra, máscaras brancas” a partir da perspectiva da alienação das identidades, fenômeno que ocorre nos contextos escolares quando, através do etnocentrismo, a diversidade é invisibilizada, negando a possibilidade das existências (neste caso as negras) e, como recurso para a manutenção desta lógica, produz uma educação que valoriza a cultura branca. Nesta educação, quem fenotipicamente não pertence à categoria branca, será submetido a processos que retirem de suas crenças a possibilidade de se ver como parte do plural, e se insiram num processo de padronização, buscando alcançar um lamentável status de branquitude através da reprodução dos padrões comportamentais, culturais e estéticos brancos. Em função desse processo, Fanon (2017) nos diz: “Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva.” (p. 32). Essa metáfora construída pelo autor busca elucidar justamente o processo aqui discutido, em que, através do “abandono” dos elementos identitários negros, e da apropriação dos referências brancos, que se promove a morte das identidades e da cultura negra. Vargas (2020), através do conceito de antinegitude, nos diz que “Antinegitude faz com que o nascimento da pessoa negra seja o início da morte social; a morte física prematura define sua não existência”(p.23). Esse conceito traz o caráter mais primitivo dos processos de retirada do direito à existência. Essa sentença afirmada por Vargas, no contexto da educação, expressa que, pelo

fato da criança nascer negra, carrega estruturalmente seu veredito final, o lugar da não existência.

Enfim, as identidades negras, cuja construção ocorre também no cenário escolar, estão sujeitos a serem constantemente agredidas e negligenciadas, muito provavelmente em razão dos conceitos aqui apresentados, assim dificultando e negando a possibilidade de que crianças negras, dentro do espaço de educação formal, possam se constituir integralmente, tendo que vestir máscaras brancas, sendo nascidas de pele negra. Para amarrar esta discussão num sentido resolutivo, recorreremos ainda a Fanon (2017):

[...] é importante dizer ao negro que a atitude de ruptura nunca salvou ninguém; e se é verdade que devo me libertar daquele que me sufoca, porque realmente não consigo respirar, permanece a evidência de que é insalubre enxertar num substrato fisiológico (dificuldade mecânica de respiração) um elemento psicológico (impossibilidade de expansão)” (p. 43).

Esse fragmento reflexivo nos expõe que a solução não é necessariamente o desligamento físico do oprimido com o opressor, quando na verdade as amarras são psicológicas; ou seja, a emancipação identitária negra só poderá ocorrer quando as crianças negras forem ensinadas das suas autonomias através da historiografia de seu povo, pois é só através do arcabouço ancestral negro que se dará a liberdade verdadeira dos referenciais de embranquecimento identitário.

CAPÍTULO III: ELABORANDO ESCOLHAS

O capítulo doravante desenvolvido é um espaço fundamental no desenvolvimento do estudo aqui elaborado. Ele objetiva construir os arcabouços metodológicos que dão sustento às diretrizes da pesquisa. Discutimos a natureza da pesquisa, os instrumentos e meios de coleta de análise dos dados. Para além das discussões técnicas, foi construído e apresentado o universo no qual se desenvolveu esta pesquisa, afinal, não há como compreender o fenômeno distante, ou alheio, ao entendimento do seu contexto (GODOY, 1995).

3.1 - NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.

Dada a natureza da pesquisa, a abordagem aqui adotada para subsidiar o prisma de leitura sob a investigação aqui apresentada, constituiu-se um cenário potencialmente produtivo para a constituição de uma pesquisa de natureza qualitativa. Não somente em função da essencialidade do objeto de investigação, mas também pela busca da coerência entre a metodologia proposta somada ao quadro de objetivos escolhidos. Cabendo aqui lembrar os objetivos da pesquisa, sendo eles: objetivo geral: investigar como as escolas, através das práticas docentes, constroem práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo e de valorização da pluralidade étnico-racial de estudantes pretos e pardos.; e nos objetivos específicos: a) Investigar se e como docentes da Educação Fundamental incorporam, em suas práticas pedagógicas, referenciais teóricos e documentos orientadores voltados para a construção de uma educação antirracista e b) Como os professores buscam romper com a folclorização da temática e quais os recursos metodológicos buscam adotar a fim de construir identidades raciais positivas.

A fim de orientar nosso percurso conceitual acerca da noção de pesquisa qualitativa, adotamos uma reflexão proposta por Godoy (1995), em que a autora nos diz que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que

ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.” (p.21). É essa concepção expressa por Godoy (1995) que sustentou a decisão da escolha do tipo de natureza investigativa que seria adotada. Afinal, compreender o fenômeno no seu espaço-origem é potencialmente enriquecedor na busca pela compreensão integral do objeto investigado.

Outra categoria que sustentou a adoção da natureza qualitativa da pesquisa foi a preocupação da amplitude das discussões viáveis a partir das possibilidades de análise. E como afirma Godoy (1995):

A pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir eventos estudados, nem emprega referencial estatístico na análise de dados, os interesses vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Ainda, do ponto de vista metodológico, acredita-se que a melhor possibilidade para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro (p.58)

Esta noção desenvolvida por Godoy (1995) nos possibilita não nos determos a propostas engessadas dos cientificismos clínicos, em que a busca por uma perfeição métrica nos distancia de uma compreensão mais profunda das questões, nos atendo, ao invés, à riqueza de conhecimento possíveis através da compreensão que as subjetividades podem apresentar nesta pesquisa. Como o próprio nome da natureza da pesquisa sugere, refere-se e menciona a qualidade, podendo ser essa qualidade referente ao próprio grau de satisfação com a produção e os resultados, assim como a qualidade de desenvolvimentos e análises possíveis devido à vastidão de elementos que podem enriquecer o quadro investigativo.

Diante dessa busca por alcançar a qualidade preconizada na terminologia da natureza da pesquisa, associada ao compromisso ético ao rigor aqui buscado, escolhemos, como técnica de coleta de dados, fundamentalmente a entrevista semiestruturada, na busca de, por meio dessas coletas, reunir conteúdos consistentes para que possamos analisar o mais próximo da realidade.

Como elucida Lima (2016), a entrevista semi estruturada objetiva:

[...] obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas. O entrevistador tem um papel ativo na busca de lembranças e reflexões, mas isso deve ser feito sem que haja uma indução em busca da resposta que se quer ouvir. (p.26).

Nesse sentido, construímos nossa utilização dessa técnica metodológica a fim de registrar os relatos instigados pelas questões propostas, sem que os mesmos fossem previamente deturpados pela necessidade de respostas convenientes.

André e Lüdke (2013), em conformidade com a citação anterior, nos sinalizam também os ganhos qualitativos que podemos obter na adoção dessa técnica, destacando o caráter orgânico que essa possibilidade oferece. Neste sentido refletem: “a entrevista semiestruturada [...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (p.40).

Em conformidade com a citação anterior, fica evidente as possibilidades de possíveis adaptações a serem tomadas diante de possíveis necessidades encontradas na execução da entrevista sem se distanciar do compromisso, do rigor ético e moral assumido tanto com a pesquisa e os resultados dela a frente produzidos, tanto quanto com os sujeitos participantes desse processo, até os(as) leitores(as) deste trabalho.

Em contraponto ao aparente alcance que a entrevista semiestruturada pode possibilitar, fica aqui registrada a consciência dos possíveis desvios da realidade passíveis de serem encontrados. Lima (2016) nos alerta que: “Em muitos casos os entrevistados podem tentar criar empatia ou dar respostas consideradas por eles adequadas ao que o entrevistador supostamente espera” (p.27)

Para buscar driblar esse possível cenário, buscou-se entrevistar professores da rede pública de ensino da cidade do Recife (PE), visando construir um panorama que se aproxime da realidade através dos cruzamentos das informações obtidas nesse processo. Mas antes de detalhar o perfil desses sujeitos, que será desenvolvido no tópico posterior, faz-se necessária a compreensão do universo da construção da pesquisa, que também se desenvolverá da discussão seguinte.

2.2 - UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA

O universo em questão é uma escola localizada no bairro do Vasco da Gama, na cidade do Recife. Este espaço escolar está inserido num bairro periférico da cidade, onde há uma notória expressividade do desenvolvimento do comércio formal, mas sobretudo informal. Este espaço de ensino abrange cerca de 1015 alunos divididos em diversas etapas da educação, sendo elas: Educação Infantil, contendo 02 turmas; Educação Fundamental - Anos Iniciais, 04 turmas; Educação Fundamental anos finais, 06 turmas; e Educação de Jovens, Adultos e Idosos, 02 turmas. A escola em questão funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. Conta com um quadro de colaboradores de 22 pessoas. Sendo esses, 02 professores da Educação Infantil, 14 da Educação Fundamental, e 06 da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Sendo também 06 colaboradores administrativos. A escola também conta com o espaço AEE (Apoio à Educação Especializada), atendendo cerca de 25 alunos presentes em todos os turnos abrangidos pela instituição.

No que tange ao perfil dos participantes da pesquisa, foram inicialmente três professores que se dispuseram efetivamente a participar. Um dos professores, o único professor da educação fundamental dos anos iniciais da escola, até a conclusão deste estudo não retornou com a devolutiva do questionário elaborado para se adaptar à sua disponibilidade de tempo, então não foi incluído nas reflexões que seguem.

A professora Maria [Nome Fictício] é uma professora do 5º ano, branca, com 59 anos de idade e, aproximadamente, 30 anos de experiência docente. Ela tem sua formação inicial no Magistério, em seguida se graduou em Letras, e posteriormente se especializou em EJA.

A segunda professora, identificada na pesquisa como Ana [Nome Fictício], educadora do 3º ano, igualmente branca, tem 62 anos de idade, sendo 27 anos de ensino. Ela tem sua formação inicial na graduação em Pedagogia e Psicopedagogia.

Vale salientar aqui que os nomes das entrevistadas foram substituídos por nomes fictícios visando garantir o anonimato, assim preservando a integridade dos sujeitos da pesquisa e garantindo o rigor ético do processo da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em dois dias, 19/08/2022 e 22/08/2022, respectivamente, na ordem da apresentação das participantes. As entrevistas foram realizadas na própria escola, em suas salas de aula no intervalo de suas atividades, momento organizado pela escola para que os(as) professores(as) tenham tempo de aula para fazerem seus planejamentos.

Com auxílio de um aplicativo de gravador para telefone, foi possível registrar o conteúdo das entrevistas, para que adiante este material pudesse ser transcrito, levando à concretude da Análise de Conteúdo. As entrevistas foram de caráter semiestruturado, ou seja, havia um roteiro de questões lineares (disponibilizado no Apêndice), entretanto na dinâmica na conversa, nem todas as questões foram feitas, à medida que obtivemos algumas respostas em articulação com outras questões já suscitadas.

Não houveram grandes percalços na realização das entrevistas, sem contar a triste ausência de participação do professor, e a interrupção ocorrida na segunda entrevista em função do tempo esgotado da professora, e por consequência o retorno rápido dos alunos para a sala de aula.

Acerca do quantitativo de professoras entrevistadas, compreendemos ser de fato um número pouco expressivo, mas que se deu por dois fatores: O não interesse pela temática nas 6 (seis) escolas solicitadas, quando procuradas para o convite a sediação da pesquisa e a 'resistência' pelos(as) professores(as) na instituição que sediou a pesquisa, como já dito, a qual inicialmente apenas três professores se propuseram a participar, mas apenas duas professoras se efetivaram no processo. Portanto, não pretendemos generalizar os resultados encontrados para além do universo de pesquisa escolhido, mas apenas construir reflexões pertinentes à educação a partir dele.

CAPÍTULO IV - INTERPRETANDO PARA COMPREENDER

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as noções teóricas que sustentaram os caminhos desenvolvidos para a realização das análises desta pesquisa; bem como a promoção da discussão das análises propriamente dita. E para efeito da realização desse processo, sustentou-se aqui a utilização de uma metodologia inspirada na Análise de Conteúdo, haja vista que o percurso aqui adotado é baseado no modelo de Análise Conteúdo expressa na literatura clássica. Essa técnica nos ajudará através de seus procedimentos a realizar de forma mais consistente as leituras a partir das coletas realizadas.

Com intenção de estruturar e otimizar as discussões aqui pretendidas, organizou-se este capítulo nos seguintes tópicos: 1) Análise de conteúdo - caminhos para a interpretação; o qual irá expor de forma sucinta as bases teóricas que deram sustento à configuração metodológica inspirada na Análise de Conteúdo. O seguinte tópico, 2) Discussões e Análises; com suporte das categorias de análise, reflete concretamente as repercussões geradas no contato das ponderações teóricas frente aos conteúdos registrados. Esta organização não se deu por questões estéticas da pesquisa, mas essencialmente em função da logicidade da metodologia de análise aqui adotada. Parte desse processo de organização dos dados para a realização das análises, foram construídas categorias de análise, aqui definidas em: A) Documentos Orientadores; B) Identidades Raciais na Escola e C) *Formação e Intervenção* sobre a questão racial. Elas surgem em função da necessidade metodológica de organizar os conteúdos a serem analisados dentro das categorias estabelecidas, viabilizando qualitativamente as leituras e análises dos dados coletados.

4.1 - ANÁLISE DE CONTEÚDO - CAMINHOS PARA A INTERPRETAÇÃO

Como já apontado, a técnica de análise de dados aqui servida de inspiração, foi a Análise de Conteúdo. Tal percurso analítico foi constituído sob a concepção de Laurence Bardin , a qual define a Análise de Conteúdo como um

[...] conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 1979, *apud* Gomes, 2019. p.76).

Somada a esse conceito expresso por Bardin, Gomes (2019) acrescenta à análise a possibilidade de "uso de inferências que partem da descrição dos conteúdos explícitos da comunicação para se chegar a dimensões que vão para além da mensagem." (p.76) Ou seja, articulando as duas exposições, compreendemos que a Análise de Conteúdo nos permite a compreensão do conteúdo para além do que está explicitamente no registro. E a presença desta abertura analítica se deu nitidamente nas interpretações dos conteúdos discursivos apresentados pelos entrevistados desta pesquisa.

Além das questões teórico-conceituais, a estrutura metodológica necessária para o desenvolvimento de uma metodologia apoiada na Análise de Conteúdo também foi desenvolvida e aplicada. Esta etapa foi iniciada desde a coleta de dados, a qual foi possibilitada através das entrevistas. Seguente às entrevistas, foi iniciado o processo de transcrição das mesmas, a fim de viabilizar uma leitura mais ampla das respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Em seguida foram estabelecidas as categorias de análise, em diálogo com o referencial teórico e histórico apresentado nos capítulos anteriores, a fim de estruturar sistematicamente os elementos discursivos e as implicações destes para os objetivos desta pesquisa.

4.2 - DISCUSSÃO E ANÁLISES

A partir das categorias a frente apresentadas, iremos desenvolver as leituras e reflexões acerca dos conteúdos produzidos nas entrevistas realizadas. A categoria A) *Documentos Orientadores* é entendida aqui como uma categoria de análise para produzir reflexões acerca de como esses agentes educadores utilizam de referenciais teóricos e jurídicos para subsidiar as suas práticas pedagógicas no que diz respeito às questões importantes para esta pesquisa. Já

a categoria B) *Identidades Raciais na Escola* é utilizada aqui como dimensão de análise para ler como as questões de identidade são desenvolvidas na sala de aula, seja na dimensão conceitual, ou no modo como elas são fortalecidas (ou não) nos contextos da sala de aula. Já a terceira categoria C) *Formação e Intervenção sobre a questão racial* é um recorte analítico para que possamos nos aproximar de como a questão racial é posta na realidade escolar é investigada, refletindo sobre os impactos de uma educação formativa ou de caráter interventivo.

4.2.1 Documentos Orientadores

Esta categoria, como já mencionado, nos ajudará a propôr um recorte analítico sobre como os educadores, dentro de nosso universo de pesquisa, se valem ou não de quaisquer referenciais para orientar suas práticas, ou orientar suas práticas, seja para propor experiências ou para lidar com tensões emergentes no dia a dia da sala de aula. As análises aqui desenvolvidas serão construídas fundamentando-se nas formulações teórico-conceituais trabalhadas ao longo desta pesquisa, e melhor apresentadas e desenvolvidas nos capítulos I e II.

E no que tange a centralidade da categoria, foi questionado se as entrevistadas utilizavam de algum recurso teórico ou documental para se apropriarem das discussões, e/ou para orientar suas práticas sobre a questão do racismo, e a resposta foi categórica: Não. Apesar do reconhecimento da existência de documentos que exijam o cumprimento de discussões com foco no combate contra o racismo e no fortalecimento das identidades étnicas e raciais através da promoção de atividades e projetos pedagógicos, não há por parte das entrevistadas esse cumprimento, como é possível de constatar no fragmento da entrevista realizada com a professora Maria: “Não... nunca. Pesquiso muitas vezes tem dúvida, é como eu digo a eles: minha gente, eu não sei isso, vou pesquisar. Mas assim um documento, essa lei, de ler, de trabalhar, na verdade

nunca houve isso.” Já a segunda professora, Ana relata: “Não, às vezes eu trago algumas reportagens de jorna...!”.

Esse posicionamento afirmado por ambas as professoras vai de encontro com o que preconiza e orienta alguns documentos normativos da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases (1996) que estabelece a seguinte obrigatoriedade: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.”(p.21).

As Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, também contribuem na gestão direcional das práticas pedagógicas na formulação de um perfil institucional e docente que também esteja preocupado com as questões étnicas e raciais. Para efeito da efetivação, as diretrizes afirma no Art. 3º que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores [...]” (BRASIL, 2013, p.512)

Em contraste do que podemos observar na dimensão teórica, acadêmica e jurídica podemos constatar que a não utilização destes documentos, como suporte orientador das práticas pedagógicas, podem ser o reflexo de uma formação deficitária. Essas ausências podem representar de uma certa maneira um sentimento de descompromisso com a questão, tanto pela falta do contato com as discussões em seus processo de formação, e/ou por ocuparem um espaço de privilégios raciais. Entretanto, esse descumprimento das exigências mencionadas, não apenas impacta no conhecimento cognitivo dos estudantes, mas principalmente afeta globalmente a formação destes sujeitos. E, ao afetar globalmente a formação dos sujeitos, impacta consequentemente nas identidades, entendidas nesta pesquisa como também sendo uma bússola psíquica, política e cultural de compreensão e autocompreensão e de compreensão da civilização em que se está inserido.

A folclorização da temática, é um outro elemento preocupante e importante de ser revisado. Ao analisarmos a entrevista com a professora Ana, percebemos esse fenômeno: “Mas geralmente é quando surge alguma coisa, aí quando chega uma data, 13 de maio que é aquela data da... da... da libertação dos escravos, ou qualquer outro assunto que tiver a gente, eu vou entro no assunto.” Essa prática, de desenvolver a temática sem a apropriação de documentos orientadores, somada a cultura de apenas desenvolver o “estudo” do tema em momentos de culminação folclórica só reforça os estereótipos, ou não problematizam o senso comum, e muito pobremente contribui para uma formação identitária positiva pois, dentro desses discursos, são encontradas idéias de negros submissos, vítimas circunstanciais de problemas sociais e econômicos, afastando os alunos das reais questões centrais, banalizando as implicações históricas, velando as origens e as consequências desse cenário histórico.

É indiscutível que o estudo teórico e/ou o contato com normativas jurídicas pertinentes, em qualquer que seja a área do conhecimento, é imprescindível para que haja apropriação do conteúdo, e assim se tenha uma maior destreza no desenvolver do tema, o que ajuda a distanciar-se de incorrer em equívocos ou de comprometer os processos de construção identitária de educandos, no que diz respeito à problemática da nossa pesquisa. Entretanto, foi percebido o pouco contato formativo de maneira consistente com a temática do racismo. A professora Maria relata que

No... quando a gente tem formação, é que eles colocam botam uma música, e fala e tal, faz um engajamento, aquele gancho todinho. Mas eu nunca peguei essa lei pra ler não. Não vou mentir, não vou dizer, porque se você me perguntar: Me diga da lei? entendeu?”

Esse cenário reforça a continuidade de um processo deficitário, que começa de uma má formação docente que implica diretamente na qualidade formativa dos estudantes.

Então construiu-se no panorama geral da pesquisa, dentro da categoria, uma leitura contraditória, em que se admite saber da existência de documentos que ordenam a obrigatoriedade da abordagem das temáticas do racismo e das identidades raciais, mas que não há uma preocupação em exercitar essas

formações. Este cenário aponta o posicionamento político das entrevistadas, onde a omissão pedagógica produz aquilo que Orlandi (2007) desenvolve, onde o silêncio ou silenciamento é um produto da dimensão ideológica e política.

4.2.2 - Identidades Raciais na Escola

Esta categoria, como já apontado, visa propor um recorte de análise que evidencie como as educadoras entrevistadas compreendem as identidades raciais, e como, a partir dessa compreensão, promovem práticas pedagógicas que edifiquem (ou não) positivamente as identidades das crianças, sobretudo as crianças pretas e pardas.

Ao analisarmos as entrevistas, ficou latente no teor das respostas as concepções desenvolvidas pelas entrevistadas sobre as compreensões de identidades raciais:

[...] na verdade, Vinícius, a gente não pode classificar quem é branco, quem é negro e quem não é; Porquê a gente é uma mistura, então... eu, eu, professora [Maria], eu não posso dizer que sou branca, por uma cor branca que meus avós, maternos eram brancos, descendentes de portugueses, espanhol, lá prá trás, do pessoal de mamãe, mas a família do meu pai, minha avó era negra. Tinha um primo de meu pai que era índio. Então quando junta esse povo todinho, eu vou dizer que sou branca? Eu sou branca só na cor, mas se for investigar, eu tenho uma irmã que é morena, do cabelo cacheado, entendeu? Então, assim, umas era uma branca do cabelo liso, eu era loira quando era pequena, coisa que a gente não pode.

Ao nos depararmos com essa fala, naturalmente recorreremos às noções de classificação racial no Brasil, afinal há uma latente distorção de conceitos. A entrevistada utiliza de uma noção de ascendências étnicas e raciais para justificar uma espécie de mestiçagem e se esvair de uma responsabilidade histórica enquanto sujeita branca. Para inferirmos uma heteroidentificação, precisamos recorrer aos fenótipos ou, nas palavras de Hall (2003), significantes corporais. Fenótipos são, numa leitura biológica, uma manifestação física dos componentes genéticos de um sujeito, ou seja, o popular conceito de 'traços'. Num outro contexto da fala da entrevistada ela é imperativa a um aluno: "Olha aqui na sala, veja a quantidade de pessoas [Negras] que tem". Então, afinal, conseguimos

saber quem é negro? Ou, como ela havia afirmado antes, “a gente não pode classificar quem é branco, quem é negro e quem não é”?

Esta noção expressa pela educadora apresenta uma forte ligação ideológica com o conceito de mestiçagem apresentado por Munanga (2020). Segundo o autor, essa concepção de mistura das raças, historicamente no Brasil, contribuiu para neutralizar os impactos do próprio racismo, na medida em que dificultou a identificação dos sujeitos vítimas dessa violência (ao afirmar que não podemos identificar quem é branco e quem é negro) e, consequentemente, dificultou o reconhecimento da necessidade de se pensar na superação das suas condições precarizantes. Essa idéia de mestiçagem apresentada pela professora exibe também uma grande aproximação com a noção do mito de democracia racial, a qual vai tentar postular, como nos aponta Domingues (2005), que não há diferenciações entre sujeitos em função da racialidade, que todos democraticamente terão os mesmos direitos, e que a possível ascensão será alcançados através de seus méritos.

Construir um discurso tal qual a professora Ana compartilhou conosco enquanto educadora, nos atenta a refletir: Se não ela enquanto branca não assume as responsabilidades enquanto ocupadora dos privilégios raciais no Brasil, como ela intervém qualitativamente nas possíveis tensões raciais geridas em sala de aula ? Como está identifica os casos de racismo se “não há como definir quem é negro e quem não é”? As confusões conceituais e históricas implicam na produção de um cenário a qual nos deparamos: discursos contraditórios e superficiais.

Durante a entrevista com a professora Maria, pudemos perceber uma outra possibilidade discursiva, em que se emprega uma posição generalizante das questões raciais, na qual a falta de discussões mais aprofundadas não traz avanços formativos para os alunos.

Aqui, entendemos como generalizante a abordagem que não desenvolve as especificidades das problemáticas de cada questão. Quando se desenvolve a temática Diversidade, por exemplo, sem traçar os objetivos da problematização, as questões centrais passam tangenciadas, sem trazer conteúdo crítico. Falar de

inclusão sem dizer quem são os excluídos e quais são as suas pautas, não colabora com a discussão, apenas reforça o discurso do senso comum.

Quando questionada sobre os planejamentos voltados à valorização das identidades raciais em sala de aula, a professora em questão explana sobre as conquistas alcançadas pela população negra, exemplificando com a ocupação em algumas profissões originalmente ocupadas apenas por brancos, e acrescenta:

Então chegou a hora deles [os negros] dizerem: eu estou aqui. Porque eles eram invisíveis pra sociedade, ninguém gostava deles, então vamos valorizar, vamos amar essa cor, porque é importante.

Apesar da aparente positiva intencionalidade, essa inconsistência discursiva apresenta uma grande problemática: o silenciamento das especificidades carregadas pela população negra, e as violências produzidas sobre esses corpos. Durante esta colocação da professora, em primeiro momento, pareceu ser uma tentativa de produzir um cenário, apesar de tímido, de autovalorização das identidades, entretanto como tentado apontar aqui, esta discussão produzida no palco da noção vaga de diversidades implica numa docilidade, ou adormecimento dos corpos, como bem desenvolve Foucault (2014). Segundo o autor nos leva a compreender, na sua obra intitulada *Vigiar e Punir*, que os processos não somente concretos, mas também os simbólicos e discursivos, podem ideologicamente adormecerem os corpos dos sujeitos vítimas do processo, e um desses mecanismos é a repetição institucionalizada, neste caso representado pela figura docente.

Quando se aborda a temática tal qual é abordada pela professora, gera na compreensão das crianças uma suavização dos problemas centrais, colocar todas as pautas de reivindicação num mesmo discurso, invisibiliza as dores, adormece o combustível das revoluções. Ao diminuir o tom da discussão, retira de cena os questionamentos centrais, que sobretudo contribuem à compreensão do próprio fenômeno, o racismo, no nosso caso.

Produzir um discurso no teor que a professora Maria professa, implica numa postura de formação da tolerância, segundo Menezes (1997) tolerância é “uma atitude neutra de quem não quer aceitar e muito menos amar o outro, mas apenas ‘tolerar’, permitir, como um favor de condescendência, que ele exista” (p.

40). Esse reflexão proposta pelo autor, ilustra bem o cenário a qual investigamos, afinal a professora não gera nos aluno uma compreensão da diversidade, num sentido multiculturalista, ela apenas prospera a idéia da aceitação, uma postura distante da humanização e mais próximo do condicionamento, o que pode, se mal gestado, resultar num ódio (racial) futuramente concretizado.

Na contra mão dessa lógica, se preconiza a partir das noções apresentadas aqui, produzir cenários pedagógicos que valorizem as identidades, sobretudo a partir de uma perspectiva histórica, onde as crianças entendam a partir da história do seus antepassados a importância político-ancestral do reconhecimento valorativo do povo negro.

4.2.3 - Mediações, Reflexões e Distorções

Esta categoria, como já mencionado, busca ampliar a análise na perspectiva de como esses educadores se posicionam em situações de racismo no contexto da sala de aula, e em função da discussão das questões referentes ao racismo e as questões identitárias. Ao ser questionada se lhe ocorria à memória um caso de racismo mais recente, a professora Ana revisitou um episódio em que um aluno, que segundo a entrevistada era negro, ocorria de chamar uma outra colega, também negra, de “negra”, no tom pejorativo. Após algumas tentativas do aluno negar ter tomado essa atitude com relação à colega, a professora intervém mais concretamente:

Me dê aqui seu braço, ele era da mesma cor da menina, mas ele não aceita, ele sabe que existe todo um contexto [de racismo], e eles mesmos tem racismo entre eles. Aí eu disse porque, porque você... E você ainda que o cabelo dela era de “tuim”, - Eu não disse não, aí eu disse:- disse sim. - Agora, você só tem esse cabelo assim, a gente não vê, (porque o cabelo dele era bem baixinho), porque seu cabelo é baixinho, mas se você deixar seu cabelo crescer, vai ser igual ao dela, então porque você tá dizendo isso dela.

Esta postura adotada pela professora é de caráter interventivo, onde a entrevistada se vale do episódio para proporcionar uma reflexão, mesmo que pouco produtiva, como no caso em questão. O posicionamento da professora não está alinhado com algumas prerrogativas de algumas diretrizes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orienta nestes casos

No momento em que a professora aproxima os braços da criança para constatar a igualdade de cor, ela não está valorizando a pertença racial e identitária, ela ao modo que procedeu os coloca numa categoria de igual inferioridade, prática nitidamente racista. Ao invés da brutalidade interventiva poderia ter adotado uma postura onde houvesse uma maior compreensão dos fatos, onde fosse questionado os motivos que levaram o garoto em questão a se valer desse discurso, qual a finalidade de se ater à questão racial para menosprezar a colega. Só a partir dessa compreensão que a educadora deveria fazer as considerações, fazendo os levantamentos históricos devidos, apontando quais foram as ideias que sustentaram a lógica posta pelo garoto; buscando caminhar num sentido de valorização coletiva, ou seja, fazer entender que: ora, se eu pertenço racialmente ao mesmo grupo que minha colega, o que me leva a discriminá-la? Não seria bem melhor eu reconhecê-la como minha igual, tal qual é, e a partir daí construirmos laços fraternos que nos ajudem?

Entretanto, a atitude da profissional só reforçou todo o constrangimento histórico ali em curso, apontando o cabelo crespo como um elemento que o garoto tem como objetivo esconder. Esta postura nos leva a compreender como a falta de formação, ou uma formação deficitária não só diz respeito à formação docente, mas que pode implicar gravemente na educação dos estudantes. Não há como se preocupar com o mundo, se não nos conhecemos. Então de muito pouco vale se as crianças concluem o ensino fundamental com uma base de conhecimentos escolares, se estes não são capazes de reconhecer violências sofridas ou produzidas pelos próprios.

Na entrevista com a professora Maria, o panorama talvez tenha sido igualmente frustrante. Quando questionada se lembrava de algum episódio de racismo na sala de aula durante toda sua trajetória enquanto professora, ela afirmou categoricamente que não. Entretanto, durante a entrevista ocorreu um episódio que infelizmente não foi possível de ser registrado nas gravações. Durante a entrevista a estagiária (negra) entrou na sala a qual estava sendo realizada a entrevista ora em curso com um dos alunos, o Mário [Nome Fictício]

(negro), dizendo-lhe que ele ficaria sozinho para aprender a não puxar os colegas pela gola da camisa. A criança entra em prantos na sala, provocando uma pausa na entrevista. Logo após o episódio, a professora, ainda na presença dele, em tons de sussurro, fala que Mário está sempre numa constante de ser utilizado como “bode expiatório”, sempre sendo culpabilizado por episódios tumultuosos, mesmo quando não está presente. Nas palavras da professora Maria, já era uma questão cultural. Porém ficou evidente o favorecimento de um contexto racista quando foi observado pelo entrevistador que havia apenas quatro alunos negros na sala de aula, contra 18 alunos passíveis de serem socialmente lidos como brancos. Então esse cenário na lógica do contraste auxilia a evidência de um caso expresso de racismo, gerando uma rotina de perseguição a uma criança negra. Mas, segundo a professora, ela nunca presenciou um caso de racismo na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a trajetória da construção da presente pesquisa, nos deparamos com muitos fenômenos conceituais e metodológicos que estabeleceram importantes parâmetros para investigarmos, dentro da profundidade das possibilidades, os objetos de investigação. Já na construção dos referenciais teóricos, nos deparamos com questões consideravelmente complexas e inseridas numa certa dimensão de abstração. Construir as reflexões teóricas pertinentes à nossa pesquisa implicou, de uma certa maneira, antecipar o que haveria mais a frente - na coleta e análise dos dados -, isto é, que certas questões muito pouco seriam expostas, afinal, vivemos num dos países mais racistas do mundo, sendo um dos últimos a “abandonar” oficialmente a prática da escravização. Uma das principais faces que o racismo opera é a já apontada ‘dissimulação epistemológica’, a qual, em suporte com outras ideologias de acortinamento, nega a sua existência pervertida enquanto opera silenciosamente as engrenagens do maquinário programado para dizimar os alvos: Os Negros.

Ou seja, acessar e intervir nas práticas dos fenômenos racistas produzidos nos contextos brasileiros presume compreender seu molde ideológico e, como apresentado no contexto de análise: é passível de fracasso o esforço quando a leitura não antecede e compreende a prática. Compreendemos a partir da pesquisa que os trâmites operacionais do racismo não estão postos numa estrutura à parte, mas sim ocupam os estratos basilares da sociedade e dão sustento à ela.

Como bem proclamado pelos movimentos sociais antirracistas: “não basta não ser racista, temos que ser antirracistas” essa reivindicação expressa imperativamente a mudança de um paradigma. Essa frase revisionista, no sentido de revisar de maneira crítica, implica categoricamente em produzir um deslocamento político, saindo do modo passivo às questões, e assumindo uma postura ativa, sendo imperativo a temática, se posicionando e promovendo a luta antirracista. Mas, para tal, reforçamos: é necessário se apropriar teoricamente. Trazendo a lógica discursiva de Carla Akotirene (2020), quando nos deparamos com um irmão ou irmã acidentado(as) numa avenida identitária (no nosso caso a

avenida da raça) precisamos trazer a ele(a) o amparo epistemológico, e esse só é adquirido no processo de estudo e aprofundamento, pois se encostarmos nas feridas abertas pelo racismo na violência do acidente, vamos contamina-lo (a) ainda mais com as doenças coloniais.

Em função da operação do racismo, e da ausência da compreensão dos processos imbricados nessa esteira, os modos da construção das identidades étnicas e raciais são comprometidas estruturalmente, e sobretudo numa direção positiva dessa apropriação. Conforme posto no objetivo geral da pesquisa, buscamos compreender como as escolas através das práticas docentes, constroem práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo e de valorização da pluralidade étnica-racial de estudantes pretos e pardos. Infelizmente, no contexto que analisamos, não se desenvolvem ativamente ações pedagógicas que tragam práticas de valorização das identidades raciais, e muito menos autonomia e autoestima dessas crianças, sobretudo em função do desconhecimento teórico e jurídico das implicações que esse desenvolvimento, ou mal desenvolvimento, provoca em diversas dimensões nas crianças presentes nestes processo.

No que foi posto em termos de objetivos específicos da pesquisa, estes também foram alcançados em nossa análise. No que tange ao domínio dos docentes em relação a documentos norteadores da temática, ou documentos construtores de parâmetros para a educação das relações étnico-raciais (primeiro objetivo específico), foi visto que estes não eram utilizados. Segundo o quadro argumentativo estabelecido pelas professoras entrevistadas, estas conhecem a existência de alguns documentos mas não os utilizavam. Como afirmado por uma das professoras: “como é público ninguém quer fazer”, levando a uma possível compreensão de que a inexistência de uma regulamentação interna (como a supervisão por parte da coordenação ou direção) não provoca nas práticas docentes essa obrigatoriedade.

Essa falta de uma possível prescrição leva as educadoras a não se aproximarem das questões e, conseqüentemente, a não se apropriarem da temática. Segundo a entrevistada Maria, nos contextos de formação continuada é trabalhada a educação das relações Étnico-Raciais de forma não muito

aprofundada, introduzindo as discussão a partir de músicas e outros suportes, mas não aprofundando seu teor explicitamente formativo.

Com relação ao segundo objetivo específico - Como os professores buscam romper com a folclorização da temática e quais os recursos metodológicos buscam adotar a fim de construir identidades raciais positivas - pudemos observar que esse processo também não é produzido. Todas as vezes que foi discutido nas entrevistas sobre esse elemento, as professoras, após admitirem saber da existência de documentos com orientações e afirmarem não seguir, admitem que essas temáticas são apenas discutidas em culminâncias folclóricas, como por exemplo no dia 13 de maio e 20 de novembro.

Entretanto, as vivências desenvolvidas nesses períodos não avançam significativamente na formação dos estudantes, haja vista que essas profissionais, além de desconhecerem as normativas de orientações da educação das relações étnico-raciais, não desenvolvem discussões e experiências que otimizem e insiram as crianças num universo de compreensão da diversidade étnica e racial, que podem levar à construção do respeito na sua totalidade, bem como à valorização dos povos constituintes da nação a partir das suas historiografias.

Ainda sobre esse processo de folclorização, para além da análise crítica, é fundamental expormos aqui algumas orientações para que fique posto o distanciamento percebido entre as orientações teóricas e as vividas nas realidades escolares. Para efeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a das Relações Étnico-Raciais orientam que o:

Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. (pág. 21)

Então, posta essa orientação, a qual enfatiza o caráter político de reflexão e denúncia nas datas comemorativas, fica latente o distanciamento preocupante que há entre as noções teóricas, as discussões no campo das ideias e a

concretização dessas orientações. Diante do teor de propriedade apresentado pelas professoras, mesmo havendo a promoção de dias para reflexão sobre a temática, esta muito provavelmente não colabora com o movimento de sair do senso comum.

Diante de todo o cenário aqui produzido e analisado, compreendemos que muito ainda deve ser avançado na educação das relações Étnico-Raciais, sobretudo no que toca à apropriação das discussões como meio para dirimir os conceitos errôneos que sustentam e reproduzem a manutenção das lógicas racistas presentes no cenário educacional. E foi em função da busca por colaborar com a discussão das questões raciais nos contextos escolares que também propiciou a construção deste trabalho; entretanto, sabemos que já há muitas produções acadêmicas que igualmente, ou mais, contribuem formativamente com todos os membros da sociedade civil, e sobretudo para os sujeitos centrais desta pesquisa: os(as) professores(as).

Diante dessa vasta produção de reflexões sobre a temática em paralelo ao desconhecimento de muitos profissionais, expressa na conjuntura educacional uma emergente reformulação tanto nos currículos acadêmicos, quanto na revisão dos conceitos sobre educação desenvolvidos em muitas escolas. Uma ideia de educação, distante da preocupação com a formação integral dos estudantes, não é uma educação, é uma capacitação técnica (de conteúdos). Assim como buscamos desenvolver ao longo do trabalho, uma verdadeira educação deve ser concretizada através das práticas docentes, com auxílio de outros agentes, objetivando integralizar a formação dos estudantes, articulando todas as possibilidades reflexivas fundamentais, para que assim haja verdadeiramente uma formação. E entender e auxiliar o fenômeno da construção das identidades raciais é uma fundamental prioridade, sobretudo num país marcado por uma história racista de inferiorização das identidades negras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social**. Pro-Posições, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017.

ANDRÉ, Marli E LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e universitária LTDA, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo. 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretária de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96**. Brasília: 1996.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2012.

CIAMPA, Antonio da Costa. Silvia Lane: O homem em movimento. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 17-18, 2007.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)**. Diálogos latinoamericanos, n. 10, p.116-131, 2005.

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. Políticas públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In: MARTINS JR., José Paulo; DANTAS, Humber. (Org.). **Introdução à política brasileira**. São Paulo: Paulus, 2007. p. 203-265.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, v. 12, n. 2, p. 223-234, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2004: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria: revista de estudos de literatura, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino et al. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

GOULD, Stephen Jay. **A Falsa Medida do Homem**. São Paulo. Editora wmf martinsfontes, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KREUTZ, Lúcio. Identidade Étnica e Processo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 79-96, 1999.

MENEZES, Faustino. 1997. Tolerância e religiões. In: F. TEIXEIRA (org.), **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida**. São Paulo, Paulinas, p. 39-54.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

VARGAS, João H. Costa. **Racismo não dá conta: antinegritude, a dinâmica ontológica e social definidora da modernidade**. Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea, v. 18, n. 45, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Federal Rural de Pernambuco

Roteiro de entrevista:

Questão 01 - Compreendendo a importância de facilitar e mediar a construção das identidades raciais, sobretudo as identidades negras (pretas e pardas), como a senhora (o), busca contribuir através de seus planejamentos e atividades?

Questão 02 - Você utiliza de algum documento oficial, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para poder orientar suas práticas no que tange o desenvolvimento do fortalecimento das identidades raciais ?

Questão 03 - Você utiliza de momentos específicos - "datas comemorativas" - como o 13 de maio, 20 de novembro para tratar das questões raciais, ou esta é uma preocupação constante, diária nas suas práticas?

Questão 04 - Na sua opinião, a que nível de importância você atribui as discussões étnicas e raciais no contexto escolar na - escola

Questão 05 - Você possui alguma pós-graduação? alguma dessas é voltada para a formação de discussões das educações étnico-raciais?

Questão 06 - No cotidiano escolar, você busca estar atento a possíveis manifestações de racismo ?

Questão 07 - Que tipo de exemplos você poderia mencionar de manifestação de racismo no ambiente escolar

Questão 08 - Diante da sua realidade racial, como você acredita ocupar o status de valorização social - se veem diante dessas questões

Questão 09 - Você se vale de algum autor ou autores teóricos para pautar suas práticas no que tange a educação das relações étnico raciais?

Questão 10 - Você acredita que os princípios pedagógicos desenvolvidos por você estão de acordo com as preocupações de uma educação anti racista?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada Educação das Relações Étnico-Raciais: Práticas pedagógicas em auxílio à construção das identidades raciais de crianças na educação fundamental na cidade do Recife-PE, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE**. A referida pesquisa tem como objetivo principal, **investigar como as escolas, através das práticas docentes, constroem práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo e de valorização da pluralidade étnico-racial de estudantes pretos e pardos**, e será realizada por, Vinícius Ramos Félix de Souza, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de Entrevista, com utilização de recurso de Gravação de Áudio, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

Impressão do dedo polegar caso o/a participante não saiba assinar.