



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

DHEYSA PAULO PARENTE

RACISMO, IDENTIDADE, DIVERSIDADE E DESIGUALDADES: TRAÇANDO
PERSPECTIVAS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO NA
INTEGRALIDADE

Fortaleza - CE

2021

DHEYSA PAULO PARENTE

RACISMO, IDENTIDADE, DIVERSIDADE E DESIGUALDADES: TRAÇANDO
PERSPECTIVAS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO NA
INTEGRALIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Área de avaliação: Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Régis Vieira Alves

Fortaleza - CE

2021

DHEYSA PAULO PARENTE

RACISMO, IDENTIDADE, DIVERSIDADE E DESIGUALDADES: TRAÇANDO
PERSPECTIVAS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO NA
INTEGRALIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Área de avaliação: Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Régis Vieira Alves

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Régis Vieira Alves (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva (Membro Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Kaé Stoll Kolvero (Membro Externo)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

P228r Parente, Dheysa Paulo.
Racismo, identidade, diversidade e desigualdades : traçando perspectivas educativas para a formação do sujeito na integralidade / Dheysa Paulo Parente. - 2021.
224 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Francisco Régis Vieira Alves.

1. Racismo. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Formação Integral. 4. Cidadania. 5. Identidade Racial. I. Título.

CDD 378.013

Aos meus ancestrais, pois quando um (a) de
nós consegue alcançar uma vitória, ela é
coletiva e assim deve ser partilhada.

Aos que lutam por liberdade, direitos e
defendem a democracia.

Aos meus amores e grandes incentivadores,
mãe Rita, filho Lucas e companheiro Vivico.

A todos que acreditam que o mundo pode
tornar-se melhor.

AGRADECIMENTOS

A escrita dessa dissertação representa a conclusão de um ciclo e o vislumbre de caminhos que a criança que um dia fui, não podia imaginar. Inicialmente quero externar minha gratidão a Deus, pois com seu imenso cuidado e amor colocou anjos personificados para me ajudar durante essa caminhada.

Agradeço ao meu grande incentivador de sonhos, meu companheiro há mais de 20 anos, o homem que esteve comigo enxugando cada lágrima e comemorando cada conquista durante esse processo. Meu querido Vivico, esse trabalho seria muito mais difícil sem sua cumplicidade, amor e cuidado. Obrigada por sempre me encorajar a voar!

Ao meu amado filho Lucas, por diariamente renovar minhas forças para lutar por um mundo melhor. Essa conquista também é sua, meu amor! Tenho muito orgulho de você!

À minha mãe, dona Rita, por simplesmente existir e ser quem é, pois nada do que eu tentar escrever será suficiente para demonstrar minha gratidão.

Às minhas irmãs, Dayane e Camilla. Amo vocês!

À minha querida Maria Lara.

Ao meu orientador, professor Dr. Francisco Régis Vieira Alves, pela acolhida da temática e confiança no desenvolvimento do trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, por todo companheirismo nessa jornada acadêmica. Em especial, minha amiga Sheila Teodosio, um verdadeiro presente nessa caminhada, companheira de orientação que sempre estará no meu coração. Obrigada pelas conversas, produções em dupla, pelos encontros no *Google meet*, pelos risos, pelas palavras amigas, pelos conselhos, por estar sempre presente, muitíssimo obrigada por tudo, você é sensacional!

À minha amiga Denise Holanda pela generosidade da partilha, palavras amigas e todas as contribuições nessa pesquisa. O caminho é mais suave quando existem pessoas como você que ajudam a trilhá-lo.

À minha amiga e irmã de coração Erika Mesquita, que sempre torceu pelo meu sucesso e vibrou junto com cada conquista.

Às pessoas que fazem a Escola Estadual de Educação Profissional Comendador Miguel Gurgel, onde fui tão bem acolhida. Obrigada à diretora Humberlândia Granjero, à professora Gracielle Coutinho, pessoa e profissional incrível. E aos estudantes que participaram da aplicação do produto educacional. Os levo no meu coração.

Aos professores do PROFEPT pelos ricos ensinamentos.

“Eles combinaram de nos matar, a gente
combinamos de não morrer”
Conceição Evaristo, 2016.

RESUMO

O racismo é um mecanismo de manutenção das estruturas de poder que tem raízes históricas e faz parte da realidade brasileira reproduzindo desigualdades e afetando subjetividades. No entanto, sua percepção é usualmente limitada à discriminação direta, que é sua camada mais exposta. Enquanto instituição que compõe uma sociedade racista, a escola não é isenta de reproduzir o racismo, porém é um espaço potencial e necessário para superá-lo. Diante do exposto, essa pesquisa teve como objetivo investigar a compreensão de docentes e discentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional acerca do racismo e da importância dada à discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar na perspectiva da formação para o exercício da cidadania. De base qualitativa, essa pesquisa teve enquanto grupo amostral professores e estudantes que integram a Escola Estadual de Educação Profissional Comendador Miguel Gurgel. Os dados foram coletados por meio de questionários eletrônicos e, seguindo os princípios da análise qualitativa de Minayo (2011), foram categorizados, ordenados em gráficos, quadros e tabelas e analisados em articulação com o referencial teórico e as informações adquiridas da análise documental. Os resultados obtidos permitem concluir que para os professores, a educação das relações étnico-raciais e a discussão de temas como racismo é necessária, pois as históricas desigualdades sociais que marcam a realidade brasileira estão atreladas ao racismo. Entretanto, nem todos os profissionais se sentem preparados para tal abordagem em sala de aula. A compreensão dos estudantes acerca do racismo mostrou-se majoritariamente limitada à dimensão individual. Evidenciou-se ainda, a não diferenciação conceitual entre preconceito, discriminação racial e racismo, demonstrando a necessidade de uma abordagem profunda e sistematizada acerca do racismo e das complexas relações étnico-raciais que são vivenciadas no país. Os resultados obtidos subsidiaram a elaboração de um minicurso antirracista que visa contribuir com a educação das relações étnico-raciais e superação do racismo por meio da formação de estudantes críticos e intervenientes a partir de uma abordagem histórica e contemporânea acerca da população negra no Brasil e da compreensão de como e por que o racismo é estrutural na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Racismo. Relações Étnico-Raciais. Formação Integral. Cidadania. Identidade Racial.

ABSTRACT

Racism is a mechanism for maintaining power structures that has historical roots and is part of Brazilian reality, reproducing inequalities and affecting subjectivities. However, its perception is usually limited to direct discrimination, which is its most exposed layer. As an institution that makes up a racist society, the school is not exempt from reproducing racism, but it is a potential and necessary space to overcome it. In view of the above, this research aimed to investigate the understanding of teachers and students of Integrated High School to Professional Education about racism and the importance given to the discussion of ethnic-racial relations in the school environment in the perspective of training for the exercise of citizenship. This qualitative research had as sample group teachers and students who integrate the State School of Professional Education Comendador Miguel Gurgel. The data were collected through electronic questionnaires and, following the principles of qualitative analysis of Minayo (2011), were categorized, sorted into graphs, charts and tables and analyzed in conjunction with the theoretical framework and the information acquired from documentary analysis. The results obtained allow us to conclude that for teachers, the education of ethnic-racial relations and the discussion of issues such as racism is necessary, because the historical social inequalities that mark the Brazilian reality are linked to racism. However, not all professionals feel prepared for such an approach in the classroom. The students' understanding of racism was mostly limited to the individual dimension. It was also evident that there is no conceptual differentiation between prejudice, racial discrimination and racism, demonstrating the need for a deep and systematized approach to racism and the complex ethno-racial relationships that are experienced in the country. The results obtained subsidized the elaboration of an antiracist minicourse that aims to contribute to the education of ethnic-racial relations and the overcoming of racism through the formation of critical and intervening students from a historical and contemporary approach about the black population in Brazil and the understanding of how and why racism is structural in Brazilian society.

Keywords: Racism. Ethnic-Racial Relations. Integral Education. Citizenship. Racial Identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-B	Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
PDT	Professor Diretor de Turma
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TC	Transição Capilar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Localização geográfica da E.E.E.P Comendador Miguel Gurgel.....	76
Figura 2 — Foto da lata de Óleo Pajeú.....	92
Figura 3 — Colação de grau do curso de Medicina UFJ/2020.....	121
Figura 4 — Posse dos garis - RJ/2010.....	121
Figura 5 — Propaganda da cerveja Devassa.....	123
Figura 6 — Princesa Isabel, a Redentora.....	125
Figura 7 — Abolição da escravidão na Turma da Mônica.....	125
Figura 8 — Negros no fundo do porão.....	129
Figura 9 — Camburão e campo de concentração.....	129
Figura 10 — O verdadeiro significado da meritocracia.....	132
Figura 11 — A redenção de Cam.....	135
Figura 12 — Campanha MEC.....	136
Figura 13 — Nuvem de expressões.....	136
Figura 14 — Um jantar brasileiro.....	137
Figura 15 — Depois de Debret.....	138
Figura 16 — <i>Martin Black is King</i>	142
Figura 17 — Captura de tela 1 realizada no dia 24 de maio de 2021.....	199
Figura 18 — Captura de tela 2 realizada no dia 24 de maio de 2021.....	199
Figura 19 — Captura de tela 3 realizada no dia 31 de maio de 2021.....	200
Figura 20 — Captura de tela 4 realizada no dia 31 de maio de 2021.....	200
Figura 21 — Captura de tela 5 realizada no dia 07 de junho de 2021.....	201
Figura 22 — Captura de tela 6 realizada no dia 07 de junho de 2021.....	201
Figura 23 — Captura de tela 7 realizada no dia 14 de junho de 2021.....	202
Figura 24 — Captura de tela 8 realizada no dia 14 de junho de 2021.....	202
Figura 25 — Captura de tela 9 realizada no dia 21 de junho de 2021.....	203
Figura 26 — Captura de tela 10 realizada no dia 21 de junho de 2021.....	203
Figura 27 — <i>Posts para o Instagram- como ser antirracista</i>	217
Figura 28 — <i>Posts para o Instagram- rap contra o racismo</i>	218
Figura 29 — <i>Posts para o Instagram- autoestima negra e resistência</i>	219
Figura 30 — Cartaz digital <i>black power</i>	220
Figura 31 — <i>Design gráfico</i>	220
Figura 32 — Desenho digital- Nelson Mandela.....	221

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Número de matrículas na Educação Profissional no Brasil (2015-2019)	70
Gráfico 2 — Tempo que trabalha como professor.....	83
Gráfico 3 — Tempo que trabalha como professor da rede estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará.....	83
Gráfico 4 — Frequência de formação continuada.....	84
Gráfico 5 — Percentual de discentes de acordo com a idade.....	96
Gráfico 6 — Perfil racial dos discentes.....	96
Gráfico 7 — Número de discentes por localidade de domicílio.....	97
Gráfico 8 — Contribuição com a manutenção da casa.....	98
Gráfico 9 — Prioridades discentes pós-EMI.....	99
Gráfico 10 — Definição de racismo na perspectiva discente.....	103
Gráfico 11 — Racismo presenciado na escola na percepção discente.....	105
Gráfico 12 — Referências negras para os discentes.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — A importância do estudo da temática racial para a formação para a cidadania de acordo com os professores.....	87
Quadro 2 — Assuntos abordados no Ensino Fundamental relativos à História e cultura africana e afro-brasileira.....	101
Quadro 3 — Último assunto abordado no Ensino Médio Integrado relativo à História e cultura africana e afro-brasileira.....	102
Quadro 4 — Metas para elaborar estratégias.....	110
Quadro 5 — Questão racial e Direito.....	130
Quadro 6 — Considerações acerca do produto educacional.....	145

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 COMPREENDENDO O RACISMO BRASILEIRO	21
2.1 Racismo como estrutura	21
2.2 Historicizar, comparar e compreender: especificidades do racismo brasileiro e a formação da identidade nacional e racial.....	29
2.3 Racismo brasileiro e sua negação.....	35
3 POR UMA EDUCAÇÃO QUE ROMPA COM A COLONIALIDADE DO SER, DO SABER E DO PODER	39
3.1 Tecendo reflexões sobre a reprodução de valores coloniais e a necessidade de romper com essa prática.....	39
3.2 Currículo escolar: instrumento de reprodução da colonialidade racista	42
3.3 Articulando decolonialidade e interculturalidade	46
4 ESCOLA, LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, RACISMO E IDENTIDADE: ENTRE A REALIDADE E A NECESSIDADE	49
4.1 Aspectos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	49
4.2 Escola enquanto espaço de construção da identidade racial: Pluralidade e tensionamentos.....	54
5 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	64
5.1 Realidade material racializada e Ensino Médio Integrado: articulando reflexões	64
5.2 A Educação das Relações Étnico-Raciais enquanto uma necessidade para a formação integral no Ensino Médio Integrado	66
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	73
6.1 Caracterização da pesquisa	73
6.2 Local da pesquisa.....	74
6.3 Participantes da pesquisa.....	76
6.4 Procedimentos de coleta e análise de dados	77
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES	81
7.1 Perfil docente.....	81
7.2 Questões gerais acerca das relações étnico-raciais na percepção dos docentes	88
7.3 Perfil discente.....	96

7.4 Questões gerais acerca das relações étnico-raciais na percepção dos discentes.....	103
8 PRODUTO EDUCACIONAL	109
8.1 Avaliação do produto educacional.....	143
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	162
APÊNDICE B – REGISTROS DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL..	199
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMENDADOR MIGUEL GURGEL	204
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES DO 2º ANO DO CURSO DE INFORMÁTICA DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMENDADOR MIGUEL GURGEL	209
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	214
ANEXO A – PRODUÇÕES RESULTANTES DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	217

1 INTRODUÇÃO

Resultante do domínio colonial racista, o Brasil de hoje foi alicerçado sobre o suor do trabalho de africanos escravizados. E, apesar da emancipação territorial a partir de 1822 e da abolição oficial da escravidão em 1888, os valores “civilizatórios europeus” que foram utilizados como justificativa para o domínio colonial se atualizam e continuam a se reproduzir por meio da colonialidade do ser, do saber e do poder. Em outras palavras, os critérios que definem o que é beleza, moralidade, conhecimento, cultura, dentre outros, são pautados a partir de valores racistas que tem enquanto finalidade, manter as estruturas de poder.

De acordo com Almeida (2019), essa estrutura é sustentada por quatro pilares: a Ideologia, o Direito, a Política e a Economia. Ou seja, o racismo faz parte do funcionamento “normal” da sociedade brasileira, moldando o inconsciente, reproduzindo e naturalizando desigualdades. No entanto, o senso comum só reconhece o racismo quando ele é materializado por meio da discriminação direta. Essa percepção que só enxerga vítima, agressor e ato, resume a resolução do problema à punição do racista. Punir o indivíduo é necessário, porém insuficiente. É preciso que a estrutura seja minada, que as raízes do racismo sejam expostas e arrancadas.

Além da visão limitada do problema, é recorrente o discurso que nega a existência do racismo no país. Os que adotam essa fala, evocam a origem miscigenada do povo brasileiro para justificar seu posicionamento. Para esses sujeitos, não é possível dizer quem é negro no país, pois todos têm nas veias, sangue de branco, negro e indígena. No entanto, como alerta Nogueira (2006), o preconceito racial brasileiro é de marca, não de origem. Por aqui, o negro é definido pela aparência, não pela ascendência.

Segundo Carneiro (2005), a miscigenação tem sido utilizada para afastar o negro brasileiro de uma associação positiva com sua identidade racial, que, por sua vez, desmobiliza a luta política em prol da implementação de políticas públicas que visam a correção das históricas desigualdades sociorraciais.

Diante da complexidade e especificidades do racismo brasileiro, sua superação é um grande desafio, sendo necessário um esforço individual e coletivo para tal. Dentre as múltiplas possibilidades que podem contribuir para a construção de uma sociedade antirracista, a educação é, sem dúvidas, extremamente importante.

De acordo com Gomes (2011), após a abolição da escravidão, a educação escolar passou a ser espaço reivindicado pela população negra. E quanto mais a educação ganhava status de construção cidadã, mais os negros se organizavam e pleiteavam escolas que

incluíssem sua história e cultura. Seus anseios se materializaram no ano de 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que modificou a LDB, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Um ano após a promulgação da referida lei, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

A Lei nº 10.639/2003 é um grande passo na construção de uma educação que contemple a diversidade e contribua para a formação de uma sociedade que enxergue a pluralidade e a diferença enquanto construtoras de nossa identidade. No entanto, a efetivação da referida lei é marcada por avanços, tensões e limites, pois não há, em território nacional, uniformidade nos processos de sua implementação, visto que, enquanto algumas instituições escolares e sistemas de ensino revelam avanços, outros são marcados pela lentidão e até descontinuidade de ações (GOMES; JESUS, 2013).

Isso nos permite inferir que apesar da legislação vigente, a materialização de uma efetiva educação para as relações étnico-raciais ainda é um desafio, e lutar por sua concretização se faz cada dia mais necessário, visto que preconceito, racismo e discriminação racial são vivenciados no cotidiano; e a escola, enquanto instituição social, tanto pode reproduzi-los quanto pode ser importante local para desconstruí-los.

O entendimento das implicações do racismo nos diversos aspectos da vida dos sujeitos favorece o engajamento e compromisso com a luta antirracista. No entanto, como exposto, a compreensão acerca do racismo é, de forma geral, superficial. Reconhecendo esse aspecto e a importância da educação na superação do racismo, torna-se fundamental investigar qual a compreensão dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem acerca do racismo e qual é a importância dada à discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Realizada no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), a relevância dessa pesquisa reside no desvelamento da concepção de racismo e da importância dada a discussão da temática racial por docentes e discentes, visto que, ao articular formação geral e qualificação profissional, essa modalidade de ensino busca a formação do sujeito na integralidade. Ou seja, a formação do EMI não deve ser esvaziada pela instrumentalização para o exercício laboral. Ao contrário, deve estar comprometida com uma formação humana que permita aos discentes a leitura crítica da sociedade intervindo para a correção de desigualdades.

Diante do exposto, compreende-se que o EMI não pode prescindir de discutir as relações étnico-raciais, visto que elas são marcadas pelo racismo que molda o inconsciente e

atravessa a vida da população negra brasileira de forma subjetiva, na construção da identidade racial. E, de forma objetiva, na materialidade da vida.

Segundo Gomes (2010), grande parte da população brasileira passa boa parte do tempo na escola e as relações vivenciadas nesse espaço deixam marcas na subjetividade dos sujeitos contribuindo com a forma como enxergam a si e o outro. Para pessoas negras, as memórias escolares são atravessadas pela discriminação racial, levando à diminuição da autoestima, a uma relação negativa com o corpo e ao silenciamento em sala de aula, por exemplo (GOMES, 2003); (RIBEIRO, 2019).

Refletir como o racismo atravessa a sociedade e o ambiente escolar e propiciar a vivência de práticas pedagógicas antirracistas de acordo com a faixa etária estudantil deve ser um compromisso de todos aqueles que almejam a construção de uma educação e uma sociedade antirracista.

As motivações para a realização da presente pesquisa partem de interesses pessoais e profissionais/sociais, pois enquanto mulher negra, o racismo foi/é companhia perene desde que me “entendo por gente”, e, apesar de na infância não saber nomeá-lo, sempre o senti. Filha de um relacionamento interracial (pai branco e mãe negra), as relações familiares eram marcadas por tensões raciais, expressas por meio de “brincadeiras”, ofensas e tratamentos que intencionavam estabelecer uma suposta “superioridade” dos familiares paternos (brancos), sobre mim, negra.

As relações vivenciadas na escola também foram atravessadas pelo racismo. No entanto, foi também na escola que pude ressignificar e fortalecer a construção da minha identidade racial. Esse processo foi iniciado a partir do ano de 2012, quando retorno ao ambiente escolar na condição de professora da Educação Básica e, na tentativa de fazer cumprir a Lei nº 10.639/2003, iniciei os estudos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira. Foi a partir dessa necessidade que passei a fazer um caminho de volta na minha própria história e perceber a ausência de referências negras de forma positiva, o reforço de estereótipos acerca da negritude e que o racismo foi/é presença assídua na escola.

Ao trazer minhas memórias que relacionam racismo, escola, trabalho e identidade, fortaleço a lista de motivos pelos quais o racismo deve ser discutido em sala de aula. Ao escolher pautar experiências pessoais, portanto subjetivas, enquanto um dos motivos que justificam a realização desse trabalho, busco contribuir com a construção de um saber decolonizado.

Esse posicionamento só é possível porque outros pesquisadores negros abriram caminho para tal. Dentre eles, destaco as contribuições teóricas da professora Sandra Petit

(2015), que destaca a importância do “eu” para a produção do conhecimento, aspecto descartado pelas bases eurocêntricas que validam a produção epistêmica, visto que essas afirmam a necessidade de neutralidade na produção do conhecimento por meio do distanciamento entre “sujeito” e “objeto”.

Salientamos ainda, que essa pesquisa é sustentada por uma base teórica comprometida com a decolonização do conhecimento, pois “se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas, citadas” (RIBEIRO, 2019, p.64). Com isso, estamos rompendo com os padrões de produção do saber e tencionando as relações de poder.

Diante do exposto, os seguintes questionamentos nortearam a pesquisa: a Lei nº 10.639/2003 tem sido implementada na escola como instrumento de combate ao racismo? Os professores tiveram e têm acesso à formação para educação das relações étnico-raciais e qual a concepção destes acerca da abordagem da temática racial em sala de aula? Os estudantes tiveram/têm acesso a conteúdos e discussões relativas à educação das relações étnico-raciais e quais suas concepções acerca da temática?

A partir das indagações apresentadas, foi delineado enquanto objetivo geral dessa pesquisa, investigar a compreensão de docentes e discentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional acerca do racismo e da importância dada à discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar na perspectiva da formação para o exercício da cidadania.

Para se alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: verificar se a formação inicial e continuada de professores têm contemplado a educação das relações étnico-raciais na perspectiva do atendimento à Lei nº 10.639/2003; identificar a importância dada pelos professores acerca da abordagem do racismo em sala de aula e relacionar o perfil racial docente com sua autopercepção de segurança para realizar tal abordagem; analisar quais perspectivas acerca da história e cultura africana e afro-brasileira ocupa o imaginário estudantil, como os estudantes percebem as relações étnico-raciais no contexto social e escolar e como definem racismo; e por fim, elaborar um instrumento didático-pedagógico que visa contribuir com a formação de estudantes críticos e intervenientes a partir da compreensão de como o racismo brasileiro opera.

Este trabalho está estruturado em nove capítulos, considerando a introdução e a conclusão. O primeiro capítulo consiste nesta introdução, na qual é realizada a contextualização do tema, a delimitação do assunto, apresenta-se a relevância, justificativa, as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa, bem como a forma como o trabalho está estruturado.

Os quatro capítulos seguintes são destinados à revisão teórica. Assim, no segundo

capítulo, intitulado “Racismo, brasilidade e identidades”, discute-se, a partir da perspectiva estrutural, como o racismo faz parte do cotidiano reproduzindo desigualdades. Em sequência, são discutidas as especificidades do racismo brasileiro e suas implicações na construção da identidade nacional e racial.

No terceiro capítulo, destaca-se a necessidade de uma educação antirracista e emancipatória à luz da teoria decolonial. Para isso, são apresentados conceitos relacionados à referida teoria; discute-se como os valores coloniais continuam a se reproduzir na sociedade em geral e na escola em específico, refletindo a necessidade de um repensar curricular e um refazer pedagógico. Por fim, apresenta-se a interculturalidade crítica como possibilidade de uma educação antirracista e decolonial.

No quarto capítulo são apresentados e discutidos os aspectos legais para a educação das relações étnico-raciais; apresentam-se estudos acerca da efetivação da Lei nº 10.639/2003; discute-se a relação entre racismo e escola na perspectiva da construção da identidade racial, apresentando os impactos do racismo escolar na construção da autoestima e identidade de estudantes negros.

No quinto capítulo, são articuladas reflexões entre a educação das relações étnico-raciais e as bases conceituais do Ensino Médio Integrado, modalidade de ensino na qual a pesquisa foi desenvolvida e que tem enquanto perspectiva, a formação do sujeito na integralidade. Apresenta-se a necessidade de discussão da temática racial enquanto imprescindível para a formação integral, visto que compreender como a desigualdade social é atravessada pela raça, possibilita a formação de sujeitos comprometidos com a superação do racismo e correção das desigualdades.

O sexto capítulo refere-se aos procedimentos metodológicos e é iniciado pela caracterização da pesquisa. Na sequência, são apresentados o local e os sujeitos da pesquisa, e por fim, apresenta-se como foi realizada a coleta e a análise de dados.

No sétimo capítulo são apresentados os resultados e discussões realizadas a partir dos dados coletados dos dois grupos de sujeitos participantes, docentes e discentes da Escola Estadual de Educação Profissional Comendador Miguel Gurgel. Esse capítulo é iniciado com o detalhamento do perfil básico e profissional docente, seguido pela apresentação das percepções desses sujeitos acerca das relações étnico-raciais na sociedade e na escola. Na sequência, é detalhado o perfil pessoal e estudantil dos discentes, seguido por suas concepções acerca das relações étnico-raciais no âmbito social e escolar.

No oitavo capítulo é feita a descrição do processo de elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional. Resultado das reflexões realizadas a partir da análise de dados

coletados, o referido produto cumpre os requisitos exigidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que aponta enquanto objetivo dos mestrados profissionais a capacitação profissional e exige o desenvolvimento de um produto educacional que seja aplicável em condições reais de sala de aula ou em outros formatos de ensino (CAPES, 2019).

No nono capítulo são realizadas as considerações finais do estudo realizado, que versam sobre a formação inicial e continuada docente para a educação das relações étnico-raciais; a relação entre o perfil racial dos docentes, os estudos realizados para a compreensão da temática racial e o sentimento de preparo, ou não, para levar a temática para a sala de aula; a percepção docente acerca do racismo e da necessidade da discussão dessa temática na perspectiva de uma formação para o pleno exercício da cidadania. Ainda são realizadas considerações acerca dos estudos e percepções discentes sobre história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental e Médio; da compreensão dos estudantes acerca do que é racismo; de como a cultura negra atravessa a vida desses adolescentes e do interesse desses sujeitos na temática em questão.

Por fim, são apresentadas as referências utilizadas para a realização desse trabalho, os apêndices e anexos. Nos apêndices constam o produto educacional de forma detalhada, alguns registros fotográficos da aplicação do referido produto e os questionários utilizados na pesquisa. Nos anexos, são disponibilizadas algumas produções realizadas por estudantes que participaram da aplicação do produto educacional.

2 COMPREENDENDO O RACISMO BRASILEIRO

O presente capítulo aborda as características que marcam o racismo brasileiro. Inicialmente apresentamos a perspectiva estrutural do racismo elaborada pelo professor, filósofo e advogado negro, Sílvio Almeida. Essa perspectiva contempla de forma ampla o entendimento dos mecanismos pelos quais o racismo opera a partir da compreensão dos pilares que o sustentam: a Ideologia, o Direito, a Política e a Economia.

Em seguida, destacamos as especificidades do racismo brasileiro relacionando-o com a formação da identidade nacional e racial a partir das ideias do antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga. Também subsidiam as discussões realizadas nesse capítulo, as ideias do sociólogo Oracy Nogueira, da filósofa Sueli Carneiro, da professora Lélia Gonzáles, da historiadora Lilia Schwarcz, da intelectual Carla Akotirene, dentre outros.

2.1 Racismo como estrutura

Ao fazer uma análise sobre o racismo, Almeida (2019) afirma que ele pode ser definido a partir de três concepções: a individualista, a institucional e a estrutural. A primeira é a mais comum, frágil e limitada, visto que associa o racismo às práticas discriminatórias diretas a grupos racializados. Nessa concepção, o racismo é definido enquanto uma prática irracional, uma patologia, um comportamento vergonhoso que alguém ou um grupo manifesta sobre outrem. Visto na esfera da individualidade, aquele que pratica racismo deve ser punido por meio de ações penais, já que agiu em contraposição às regras de conduta social.

A concepção institucional trata o racismo “como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2019, p. 37 – 38). Ou seja, as instituições sociais são hegemonicamente ocupadas por um determinado grupo que se impõe enquanto norma de conduta e impõe seus padrões culturais e estéticos. Diante disso, não é necessário muito esforço para percebermos que as instituições têm como padrão normatizador o branco do sexo masculino.

Apesar de tirar o racismo da ordem da individualidade e da subjetividade, o que representa um avanço, a concepção institucional ainda é incompleta, visto que “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 47). Ou seja, as instituições

fazem parte do tecido social e reproduz as normas, condutas e valores que regem uma determinada sociedade.

Diante disso, o autor defende a tese segundo a qual o racismo é sempre estrutural, ou seja, faz parte do cotidiano, do funcionamento da sociedade. Essa estrutura que materializa relações de poder e reproduz desigualdades está ancorada em quatro pilares: a Ideologia, o Direito, a Política e a Economia. A compreensão dessas dimensões permite o entendimento de como o racismo opera e a partir dela, é possível traçar estratégias para superá-lo.

Assim, a **Ideologia** é uma prática utilizada para reforçar a representação que as pessoas negras ocupam no imaginário social; locais de invisibilidade, subalternização e silenciamento. Desse modo, é naturalizado que os negros realizem serviços braçais, ocupem vagas de trabalho mal remuneradas e precarizadas e que não estejam em espaços de poder. Para exemplificar as implicações da ideologia no cotidiano podemos citar: a cristalização de uma “vocação natural” das mulheres negras para o serviço doméstico ou sua hipersexualização. E aos homens negros, é comum o estereótipo do criminoso, o bandido em potencial.

Ao analisar os estereótipos racistas, Gonzales (1984) aponta que a lógica da dominação destina aos negros brasileiros “a lata do lixo da sociedade”. Esse destino é construído a partir de um discurso que atribui características que atestam uma suposta incapacidade natural do negro prosperar, tais como a irresponsabilidade, inaptidão intelectual, preguiça, infantilidade, malandragem, dentre outros.

Ainda de acordo com a autora, essas caracterizações destinam às crianças negras a adjetivação de pivetes e/ou trombadinhas; aos homens negros, os adjetivos de preguiçosos ou ladrões e às mulheres negras, o “dom natural” de serem boas para cozinhar, limpar ou fornicar.

Estes lugares que as mulheres negras ocupam no imaginário social também são apontadas por Carneiro (2020, p. 156) quando afirma que “no decorrer do século XX, persiste essa visão que limita a mulher negra a ser destinada ao sexo, ao prazer, às relações extraconjugais. As mulheres negras consideradas como destituídas destes atrativos, reserva-se a condição de ‘burro de carga’”. Ou seja, a depender da exteriorização da sua negritude, as mulheres negras eram/são destinadas, no imaginário social, ao sexo ou ao trabalho braçal.

No pensamento de Almeida (2019) esses estereótipos são reforçados pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pela escola. Para exemplificar, podemos citar os papéis representados por pessoas negras nas novelas, a diferença da linguagem utilizada pela mídia ao noticiar um crime cometido por pessoas negras e por pessoas brancas, ou ainda, a

hegemonia dos padrões e valores europeus que norteiam a educação escolar, constatada por meio de um currículo que silencia a história, cultura, memória e as mais diversas contribuições da população negra na formação nacional. Em outras palavras, operando como ideologia, o racismo molda o inconsciente naturalizando espaços de negros e espaços de brancos.

Assim como a ideologia, o **Direito** também é um pilar que permite a sustentação do racismo, e é sobre a relação racismo/Direito que nos deteremos agora. Almeida (2019) afirma que ao ser lançado um olhar histórico sobre o conjunto de leis brasileiras é possível perceber como o Direito atuou para legitimar práticas excludentes e repressoras, como a escravização negra, que estava dentro da legalidade tornando possível uma pessoa ser minorada à condição de propriedade de outra. A coisificação de pessoas negras pode ser observada na consolidação das leis civis realizada por Freitas (2003) que ao apresentar a Lei de 20 de junho de 1774, traz a classificação dos escravizados dentro da categoria de um bem móvel, nesse caso, um bem semovente, ou seja, que se move por si só. Considerados bens, objetos, coisas, os escravizados eram propriedades de outrem.

No contexto pós-abolicionista houve a ausência de políticas públicas que visassem à inclusão dos ex-escravizados na sociedade, e as leis atuaram para marginalizar e criminalizar essa população. Para corroborar a afirmativa destacamos o Decreto-Lei nº 145, de 11 de julho de 1893 e o Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. O primeiro punia com prisão, vadios, vagabundos e capoeiras encontrados na capital federal; e o segundo, criminalizava a capoeira. Por um lado, as leis atuaram para criminalizar os corpos e práticas negras, por outro, havia um desejo latente de branquear a população, o que pode ser comprovado por meio do Decreto Federal nº 528, de 28 de junho de 1890. Por meio dele, o governo federal normatizou a imigração com um recorte racial. Segue o que estipulava o artigo 1º:

É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas (BRASIL, 1890).

É possível visualizar a cristalização do ideário de superioridade racial e institucionalização do racismo por parte do Estado, pois excluía a entrada de asiáticos e africanos. Este decreto regulamentava, dentre outros benefícios aos imigrantes, o pagamento de passagens e facilidades para aquisição de moradias e ferramentas de trabalho. Enquanto isso, os ex-escravizados foram entregues à própria sorte.

Esse breve histórico mostra como o Estado se utilizou do Direito para excluir, marginalizar e subalternizar a população negra, pois a “ascensão ao poder de grupos políticos racistas colocou o Direito à serviço de projetos de discriminação sistemática, segregação racial e até extermínio” (ALMEIDA, 2019, p. 135-136). São relações de poder que hoje se materializam nas abordagens violentas da polícia e no encarceramento em massa da população negra, por exemplo.

A dimensão **Política** do racismo está intimamente relacionada ao Estado, visto que no sistema capitalista, a organização política da sociedade é exercida por ele, que atua para manter a ordem. Numa perspectiva estrutural, o Estado é visto enquanto mediador das relações sociais, que são marcadas por conflitos. Esta perspectiva tem suas raízes forjadas a partir da década de 1930. Nesse sentido, Almeida (2019, p. 107) destaca:

A partir de 1930, a necessidade de unificação nacional e a formação de um mercado interno, em virtude do processo de industrialização, dão origem a toda uma dinâmica institucional para a produção do discurso da democracia racial, em que a desigualdade racial — que se reflete no plano econômico — é transformada em diversidade cultural e, portanto, tornada parte da paisagem nacional.

Com vistas à consolidação de um projeto nacional, é perceptível a transformação da desigualdade em diversidade. Se solidifica, a partir de então, o mito da democracia racial, que parte do pressuposto de que todos os cidadãos possuem plena igualdade, independente de etnia ou raça, pois são o resultado da miscigenação ocorrida entre europeus, indígenas e africanos.

Dessa forma, fundamentado na mestiçagem biológica e cultural, o mito da democracia racial vem “permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (MUNANGA, 2020, p. 83). Isto significa que o mito vem funcionando com eficácia, pois ao evocar uma identidade nacional, desarticula a reivindicação de uma identidade racial e conseqüentemente enfraquece a articulação política da população negra em prol da correção das desigualdades econômica, política e social que a atinge diretamente.

Ao negar conflitos, o mito da democracia racial serve para acalmar as tensões decorrentes das relações étnico-raciais e alimenta a ideia de que não há racismo no país. Isso reflete a eficácia ideológica construída pelas elites nacionais que trataram, por meio de uma suposta diluição das diferenças, apartar a população negra brasileira da sua identidade étnica e racial. Ribeiro (2019, p.18) adverte que “é preciso identificar os mitos que fundam as

peculiaridades do sistema de opressão operado aqui, e certamente o da democracia racial é o mais conhecido e nocivo deles”. Sob o signo da igualdade jurídica, as condições desiguais que marcam as relações étnico-raciais são desconsideradas e ao indivíduo é imputada toda a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

Neste sentido, o discurso da meritocracia é impulsionado, e a população negra, a qual foi negada uma reparação histórica, continua largada à própria sorte. É neste discurso meritocrático que o racismo e a **Economia** se encontram. Falar sobre essa interseção é falar sobre desigualdade e para compreendê-la, é necessário reconhecer os conflitos sociais, que têm raízes históricas e perduram até hoje refletindo-se nas condições materiais de vida da população negra.

Ao analisar a situação da população negra no contexto pós-abolição, Carvalho (2004) afirma que ela foi privada de terra, emprego e educação; realidade que, segundo o autor, continua a se reproduzir, pois os negros permanecem ocupando os piores indicadores de qualidade de vida, sendo a parcela populacional com menor acesso à educação, a que ocupa os empregos menos qualificados, por consequência, mal remunerados, e apresenta os piores índices de ascensão social.

A realidade observada por Carvalho (2004) teve continuidade. Para corroborar nossa afirmativa trazemos o trabalho desenvolvido por Carneiro (2020), que ao analisar os dados da População Economicamente Ativa (PEA) nos anos de 1980, destaca que 50% da população negra brasileira se encontrava em estado de semianalfabetismo, e quando observado o acesso ao nível superior, essa população era praticamente inexistente. Considerando que a instrução é um dos fatores de mobilidade social que reflete na alocação no mercado de trabalho, quanto menor a instrução, mais precarizado o trabalho e pior remunerado. Por outro lado, quanto maior a renda, maior a possibilidade de mobilidade social.

No período em questão, as atividades menos qualificadas e pior remuneradas eram exercidas pela população negra. Ficando, para a população branca e amarela as ocupações administrativas, científicas, artísticas e técnicas, que exigiam mão de obra mais qualificada, maior nível de instrução e que, conseqüentemente, pagavam mais.

A análise ainda revelou que os rendimentos dos homens negros mais se aproximavam aos das mulheres brancas do que das mulheres negras, o que denota o abismo no qual se encontravam as mulheres negras. Ao se referir às desigualdades inter-raciais, a autora aponta que “nascer homem negro, em termos de oportunidades sociais, é menos desastroso do que nascer mulher negra” (CARNEIRO, 2020, p. 39), ou seja, o homem negro tem vantagens que, a despeito da raça, sua condição sexual lhe oferece.

Recentemente, dados publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre os resultados da pesquisa que analisou vários indicadores sociais relativos ao intervalo de tempo entre 1995 e 2015 sobre gênero e raça no Brasil, demonstram a continuidade das desigualdades em 20 anos. Dentre eles, podemos destacar que a entrada de mulheres no mercado de trabalho não demonstrou crescimento. Os cuidados com o lar permaneceram majoritariamente sob a responsabilidade feminina, independente da realização do trabalho de forma remunerada. Ou seja, grande parte das mulheres exercem dupla jornada de trabalho.

Além disso, o emprego doméstico ainda era realizado majoritariamente por mulheres negras. Vale ressaltar que a média salarial das trabalhadoras domésticas em 2015 não chegava a um salário-mínimo, o que demonstra a desvalorização desse tipo de trabalho e a precariedade material a qual estava exposta quem precisava dele para garantir o provento do lar. E apesar da taxa de analfabetismo ter sido reduzida de forma geral no intervalo de tempo analisado, quando os números têm um recorte de gênero e raça, percebe-se que a taxa de analfabetismo das mulheres negras é mais que o dobro das mulheres brancas.

Um panorama ainda mais atual que denota essa continuidade é evidenciado a partir da análise dos dados da Síntese de Indicadores Sociais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que revelam a disparidade das relações de trabalho com base no fator racial, pois a população negra brasileira, somatório de pretos e pardos, correspondem a 56,2% da população e possuem as piores condições socioeconômicas (IBGE, 2019).

De acordo com os dados, a taxa de desocupação dessa população foi de 13,6%, enquanto a da população branca foi de 9,2%. Pretos ou pardos ganham em média 69,3% menos que os brancos por hora trabalhada. O percentual de pretos e pardos que se declararam pobres ou extremamente pobres foi de respectivamente 32,3% e 8,9% superando o percentual de 14,7% da população branca que se declarou pobre e 3,4% se declarou extremamente pobre. Os dados ainda revelam mais um agravante, 39,8% das pessoas extremamente pobres são mulheres pretas ou pardas (IBGE, 2019). Mais uma vez temos um recorte de gênero que evidencia como o racismo atravessa a vida de mulheres negras de modo particular.

A pesquisa também revelou que a maior população empregada com rendimentos inferiores à média salarial do país em 2019, ocupando postos de trabalho que se caracterizam pela informalidade, foi de pretos ou pardos. Desses, 62,7% estavam trabalhando na agropecuária e 66,6% nos serviços domésticos e construção. Já os serviços cujos rendimentos médios são bastante superiores à média, estavam ocupados com uma maior participação de

pessoas brancas (IBGE, 2019).

Os dados apresentados corroboram as ideias de Almeida (2019), que aponta duas conclusões a partir da análise do racismo do ponto de vista econômico-estrutural:

1- O racismo se manifesta no campo econômico de forma objetiva, como quando as políticas econômicas estabelecem privilégios para um grupo racial dominante ou prejudicam minorias. Um exemplo disso é a tributação. Em países como o Brasil, em que a tributação é feita primordialmente sobre salário e consumo - que pesa principalmente sobre os mais pobres e assalariados -, em detrimento da tributação sobre patrimônio e renda, que incidiria sobre os mais ricos – a carga tributária torna-se um fator de empobrecimento da população negra, especialmente das mulheres, visto que estas são as que recebem os menores salários [...]

2- O racismo faz com que a pobreza seja ideologicamente incorporada quase que como uma condição ‘biológica’ de negros e indígenas, naturalizando a inserção no mercado de trabalho de grande parte das pessoas identificadas com estes grupos sociais com salários menores e condições de trabalho precárias (ALMEIDA, 2019, p. 171-172).

Os índices que medem as condições sociais e econômicas da população brasileira são historicamente marcados pela desigualdade, que, por sua vez, é atravessada pela condição racial e ainda tem um recorte de gênero visto que “a mulher negra não participa do processo produtivo em igualdade de condições com homens brancos, negros, e mulheres brancas e amarelas, situando-se, assim, na base da hierarquia social, penalizada em relação à oportunidades e mobilidade na estrutura ocupacional” (CARNEIRO, 2020, p. 56).

Na desigualdade estrutural, a mulher negra é a mais fragilizada, pois a raça branca se sobrepõe ao gênero, visto que mulheres brancas detêm condições de educação e renda superiores aos dos homens negros e esses ainda se encontram em condições menos ruins do que as das mulheres negras.

De acordo com Ribeiro (2021), a pandemia da Covid 19¹ aprofundou as desigualdades, e nesse fosso, as mulheres negras continuam sendo o alvo das mazelas sociais, visto que no Brasil, os cuidados com a casa e com as pessoas da família é um trabalho ligado ao feminino e a população que mais depende do sistema público de saúde, é a negra e pobre.

Diante do exposto, fica demonstrada a permanência da pirâmide social que tem o topo privilegiado ocupado por homens brancos, e a base desvantajosa ocupada por mulheres negras. Diante deste cenário é possível inferir que a vulnerabilidade tem cor, a negra. E nesta situação de fragilidade as mulheres negras são as mais afetadas. Isso denota uma organização

¹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2021).

social que tem a raça enquanto critério determinante no acesso à educação, emprego e rendimentos.

O racismo estrutura e é estruturado pela sociedade, pois há uma ideologia formada acerca do negro que é vivenciada no cotidiano. Essas representações são reforçadas pela mídia, reproduzidas nas relações interpessoais e nas instituições, como escolas, universidades, família, trabalho, igreja e pelo próprio Estado.

Ao especificar o papel da escola no reforço ideológico da posição do negro na sociedade, Almeida (2019) afirma que essa instituição apresenta um mundo no qual os negros foram escravizados e só obtiveram sua liberdade por conta da bondade de brancos conscientes. Ainda de acordo com o autor, nesse mundo, não há contribuições negras relevantes para as diversas áreas do conhecimento, como literatura, ciência, história, dentre outros.

Ao escrever sobre os perigos de uma história única, Adichie (2019) alerta para a necessidade de desconstruir essas narrativas, caso contrário elas se tornam definitivas, visto que “mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (ADICHIE, 2019, p.23). Depreende-se, portanto, que quem domina as narrativas detém o poder, e apresentar outras versões da história é questioná-lo, desestruturá-lo, é minar o sistema racista.

Trazendo a reflexão para a escola, é preciso que essa instituição adote uma postura ativa no combate ao racismo. Para isso, é necessário um olhar autocrítico verificando até que ponto tem contribuído para a reprodução do racismo, que narrativas vêm sendo apresentadas, quais histórias têm sido construídas, contadas e recontadas. A partir desse diagnóstico é necessário traçar estratégias para efetivar uma educação antirracista.

Possibilitar outras narrativas é contemplar a pluralidade étnico-racial que compõe a escola, visto que neste espaço ocorre a formação da identidade racial (GOMES, 2020). Assim, as escolhas pedagógicas, bem como as relações interpessoais estabelecidas na escola contribuem para o afastamento ou aproximação dos estudantes negros de sua racialidade.

Esta questão identitária é apontada por Munganga (2020) como o cerne das questões raciais no país, visto que no projeto de criação de uma identidade nacional negou-se o direito à diferença, pois evoca-se uma origem comum que supostamente uniformiza todos os brasileiros enquanto mestiços, frutos da mistura entre brancos, negros e indígenas. Essa suposta uniformidade molda o racismo brasileiro e a formação das identidades, assuntos que serão discutidos no próximo tópico.

2.2 Historicizar, comparar e compreender: especificidades do racismo brasileiro e a formação da identidade nacional e racial

A colonização do continente americano iniciada no século XV foi forjada a partir do domínio dos nativos e do massivo tráfico humano de africanos escravizados. Inserida dentro das aspirações do capitalismo mercantil, a escravidão moderna possui contornos específicos, e é preciso retomar, nem que seja brevemente, esse trágico capítulo da história para pontuar algumas de suas características.

Uma importante diferença entre a escravidão moderna e a escravidão em outros tempos históricos é que, para atender aos interesses do sistema econômico, a escravidão moderna destituiu pessoas de humanidade. Nesse bojo, seres humanos passaram a equivaler a mercadorias e traficá-los para trabalhar compulsoriamente na América passou a ser um negócio extremamente lucrativo. Estima-se que durante o tráfico negreiro foram transportados entre 11 e 12 milhões de africanos escravizados. Desses, quase 5 milhões tiveram como destino o Brasil (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Atualmente, esse quantitativo se reflete nos números que apontam o Brasil enquanto o país com a maior população negra fora da África.

A partir de uma nova orientação econômica iniciada com a revolução industrial, o capitalismo lançou um novo olhar sobre os escravizados que passaram, de mercadoria a potenciais consumidores. Esses interesses comerciais pressionaram a abolição da escravatura mundo afora e o Brasil, ocupando a derradeira posição americana nesse processo, oficializa a abolição em seu território em 1888, após quase 400 anos de escravidão negra. Ou seja, a quebra oficial das correntes dos cativos é um episódio relativamente recente na nossa história, contando com pouco mais de 100 anos. Porém, essa “liberdade” não foi acompanhada de reparação histórica e as relações de poder continuam a reproduzir a ordem servil.

No século XIX surgiram, na Europa, teorias que trataram de hierarquizar corpos, valores, culturas e saberes a partir da racialização do indivíduo. Essas teorias trataram de validar cientificamente a superioridade da raça branca e a inferioridade dos demais grupos raciais. Produto do Ocidente, o racismo científico ganhou corpo a partir da adesão de profissionais de diversas áreas, tais como medicina, direito e criminologia.

De acordo com Schwarcz (1993), nesse cenário é criada a Antropologia Criminal, Ciência desenvolvida pelo médico italiano Cesare Lombroso, que afirmava ser a criminalidade algo nato, sendo possível reconhecer um criminoso a partir da sua anatomia, e não por coincidência, a anatomia do criminoso era a mesma que caracterizava pessoas negras.

Nesse contexto também surge a teoria da eugenia, fundada pelo antropólogo inglês Francis Galton, essa teoria previa a manutenção da pureza racial a fim de garantir a superioridade dos brancos e a inferiorização dos negros. No Brasil, as teorias que atestavam o racismo científico encontraram eco nas obras de Nina Rodrigues e tiveram apoio das instituições para se propagar, como é o caso das faculdades de Direito e Medicina (SCHWARCZ,1993).

Para manter a pureza racial e garantir a superioridade da raça branca sobre as demais, as teorias raciais eram contrárias a qualquer tipo de mistura racial. Ao analisar a concepção de raça e as implicações da miscigenação segundo essas teorias, Schwarcz (1993, p. 78) destaca que:

[...] as raças constituíam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro. As decorrências lógicas desse tipo de postulado eram duas: enaltecer a existência de ‘tipos puros’ — e portanto não sujeitos a processos de miscigenação — e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social.

De acordo com essas teorias, o mestiço, produto da mistura entre raças em diferentes níveis evolutivos, raças inferiores e superiores, era pior do que qualquer raça pura, pois era um ser duplamente degenerado: racial e socialmente.

A eugenia tinha como uma de suas políticas a proibição do casamento entre pessoas de raças diferentes, como é o caso das leis anti-miscigenação norte-americanas, que vigoraram até a década de 1960. Enquanto nos Estados Unidos vigorou a separação oficial com base na raça por meio do regime do *apartheid*, no Brasil, a política eugênica se deu de forma distinta e ao invés de separar, a solução encontrada foi misturar. Ou seja, a depuração racial ocorreria de forma processual por meio da mestiçagem e teria como fim, o branqueamento da população.

Nesse sentido, Munanga (2020, p. 133) destaca que “a população negra no Brasil representava, do ponto de vista da ‘elite pensante’, uma ameaça ao futuro da raça e da civilização brancas no País e que o processo de branqueamento oferecia o melhor caminho para aplacar essa ameaça sem conflitos”. Ou seja, a mestiçagem foi peça central na política eugênica que visava a formação de uma identidade nacional.

Um dos defensores do branqueamento foi o médico e antropólogo brasileiro João Batista de Lacerda que, representando o Brasil no Congresso Universal das Raças ocorrido em Londres em 1911, levou a obra “A redenção de Cam” do pintor espanhol Modesto Brocos para comprovar sua tese de que a miscigenação seria a solução para o problema racial do Brasil, e em três gerações, o Brasil seria branco. Ao analisar as ideias que Lacerda defendia a

partir da pintura, Schwarcz (2011, p.228) destaca:

Na verdade, Lacerda traduzia a pintura em termos de darwinismo social, e imprimia a noção de uma evolução de mão única: se a avó era preta retinta, a mãe já trazia traços ‘suavizados e evoluídos’, e o filho, localizado no centro da composição, fruto do casamento com um branco (possivelmente estrangeiro e português), mais se parecia com um europeu. [...] A seleção darwinista levaria, inicialmente, a uma população mestiça, que passaria a branca no porvir, e este seria o destino certo do Brasil. Ademais, como naquele contexto intelectual a raça branca não era considerada exclusivamente um conceito biológico, antes implicava pensar em um paralelo civilizacional, está claro que a depuração significava, como metáfora e como realidade, que o Brasil era, mesmo, um ‘país que daria certo’.

Por meio de uma suposta “diluição das diferenças”, a política eugênica brasileira implementada pela elite forjou uma eficaz estratégia de destituição da identidade racial de pessoas negras. Esse projeto eugênico tão peculiar partia do pressuposto de que, como a raça branca era superior, seus traços físicos e suas características culturais e intelectuais iriam prevalecer no resultante dessa mistura, o mestiço.

Apesar de fracassado no plano fenotípico, o projeto de branqueamento foi exitoso no plano ideológico, visto que grande parte da população negra brasileira deseja afastar-se da negritude e aproximar-se da branquitude, pois no imaginário social, a identidade branca é tida como superior (MUNANGA, 2020). As formas pelas quais as relações raciais se estabeleceram no Brasil configuram formas de preconceito racial, racismo, antirracismo e identidades muito específicos. Para melhor compreendermos essas especificidades nos valeremos da estratégia de contrapor a sociedade norte-americana e a brasileira usada pelos teóricos Kabengele Munanga e Oracy Nogueira.

Ao comparar as relações étnico-raciais vivenciadas nos Estados Unidos e no Brasil, Nogueira (2006) conceitua “preconceito racial” e diferencia as formas como ele se dá nas duas nações:

Considera-se como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem* (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

No Brasil o preconceito racial é de marca, pois se dá a partir de uma leitura do fenótipo do indivíduo, da cor da pele e demais traços negroides. Já o preconceito de origem,

característico dos Estados Unidos, independe da cor da pele do indivíduo, estando relacionado à ancestralidade, aos antepassados, à origem biológica e étnica. No processo de construção identitária estadunidense, vale a regra *one drop rule*, a regra de “uma gota de sangue”, portanto é a presença ou a ausência de sangue negro que determina a identidade racial e as relações étnico-raciais estabelecidas (ALMEIDA, 2019).

Ainda especificando o preconceito racial brasileiro, Nogueira (2006, p. 291) aponta que “o preconceito, tal como existe no Brasil, cai abaixo do limiar de percepção de quem formou sua personalidade na atmosfera cultural dos Estados Unidos”. Depreende-se, portanto que há uma dificuldade em identificar o preconceito racial brasileiro, pois as lentes utilizadas para vê-lo são as lentes com as quais se vê o preconceito norte-americano e isso leva ao processo de negação do racismo brasileiro.

Assim, era/é comum a fala: “racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano” (GONZALES, 1984, p. 226). Em outras palavras, o racismo velado brasileiro torna-se muito mais engenhoso do que o racismo legitimado por meio do *apartheid* norte americano, visto que permite, inclusive, sua negação.

De acordo com Nogueira (2006), o preconceito de origem é caracterizado pela completa segregação, exclusão do negro, enquanto o de marca é até certo ponto, permissivo, pois a cor da pele pode ser contrabalanceada a depender de critérios econômicos ou intelectuais por exemplo. Nesse sentido, o autor afirma que o negro brasileiro é admitido em determinados espaços hegemonicamente brancos devido ao passaporte que outros critérios podem dar.

Nesse ponto fazemos uma ressalva, pois se a sentença fosse de todo verdadeira, não existiriam inúmeros relatos de racismo sofrido por negros brasileiros economicamente bem-sucedidos, intelectualmente reconhecidos ou até daqueles que gozam de certa “fama”, como provam os inúmeros relatos de racismo sofrido por jogadores, atores e/ou cantores negros. O que nos leva a deduzir que essa permissividade é restrita ao grupo com o qual esse negro mantém relações estreitas.

Ao traçar um comparativo das relações raciais estabelecidas no Brasil e nos Estados Unidos relacionando racismo, antirracismo e identidades, Munanga (2020) aponta enquanto eixo norteador dessas relações, as formas como cada uma dessas sociedades buscaram solucionar o problema do negro. Segundo o autor, a solução encontrada pelo Brasil foi a miscigenação, e pelos EUA, a segregação. A mistura brasileira configurou um racismo e um antirracismo universalista, enquanto a segregação norte-americana configurou um racismo e um antirracismo diferencialista. Cada um desses tipos de racismo e antirracismo formam

identidades raciais distintas. Ao especificar o racismo universalista, Munanga (2020, p. 133) aponta que ele é caracterizado:

[...] pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na ‘raça’ e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença [...] por isso a mestiçagem como etapa transitória no processo de branqueamento constitui peça central da ideologia racial brasileira.

O projeto de nação foi pensado a partir da incorporação dos diferentes, isso se deu por meio de um duplo processo de mestiçagem: físico e cultural. Já o racismo norte-americano parte da segregação impostas pelo regime do *apartheid* e das leis *Jim Crow* e é baseado na afirmação das diferenças. Essa separação levou ao fortalecimento identitário do grupo negro estadunidense (MUNANGA, 2020).

Essas duas formas de racismo configuram duas formas distintas de antirracismo. No Brasil, o antirracismo é universalista, pois “busca a integração nacional, baseando-se nos valores universais do respeito à natureza humana, sem discriminação de cor, raça, sexo, cultura, religião, classe social, etc” (MUNANGA, 2020, p. 138). Esse antirracismo é colocado em defesa da identidade nacional e contribui para a desconstrução da identidade étnica. Aqui, o antirracismo pode ser reduzido a frase “somos todos iguais”, sentença que evoca um passado ligado ao mito da união harmônica entre as três raças fundadoras da nação.

Já o antirracismo diferencialista dos Estados Unidos tem por pressuposto a construção de uma “sociedade igualitária baseada no respeito das diferenças tidas como valores positivos e como riqueza da humanidade. Ela prega a construção de sociedades plurirraciais e pluriculturais” (MUNANGA, 2020, p. 139). Esta configuração antirracista baseada na conservação das múltiplas identidades raciais foi um desdobramento da política de segregação imposta pelo racismo, pois ao não incorporar as culturas oprimidas, acabou por conservá-las, guardando suas características étnico-raciais e consequentemente fortalecendo a identidade racial dos negros norte-americanos, condição indispensável para a mobilização no campo político.

O esfacelamento da identidade racial é o grande problema gerado pela miscigenação no Brasil, pois ao fundamentar o discurso da origem em comum do povo brasileiro, que por sua vez fundamenta o mito da democracia racial, os afro-brasileiros não se reconhecem enquanto negros ou tentam se afastar da sua negritude. Ao comentar sobre os efeitos da miscigenação, Carneiro (2005, p. 64) destaca que:

A miscigenação tem-se constituído num instrumento eficaz de embranquecimento

do país, por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o “branco da terra” oferecendo, aos intermediários, o benefício simbólico de estarem mais próximos do ideal humano, o branco. Isso tem impactado particularmente os negros brasileiros, em função desse imaginário social que indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação ao mais escuros, o que parece ser o fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras, ou seus descendentes miscigenados, adotam para se auto definirem racialmente tais como: moreno escuro, moreno claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzos, ou seja, confusos, de tal maneira, que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE, pardo! Algo que ninguém consegue definir seja enquanto raça ou cor. Talvez o termo pardo preste-se apenas para agregar aqueles que, por terem a sua identidade étnica e racial destroçadas pelo racismo, a discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou simplesmente não desejam ser o que são. Portanto, essas diferenciações vêm funcionando, com eficácia, como elementos de fragmentação da identidade negra e coibindo que esta se transforme em elemento aglutinador no campo político, para reivindicações coletivas por equidade racial.

A população negra brasileira, composta por pretos e pardos, encontra na miscigenação uma oportunidade de aproximação de uma humanidade que lhe foi historicamente negada por meio da desumanização imposta pelo escravismo, pela ridicularização dos corpos, cultura, história, memória e valores ancestrais da população negra. A mistura aparece então, como uma oportunidade de humanização, porém na realidade, funciona como um instrumento de desmobilização, pois não reconhecer sua negritude implica muitas vezes, em negar a existência do racismo que, por sua vez, leva à inércia no campo político.

Para destacar a importância da autoidentificação racial enquanto mobilizadora de uma pauta política em prol da correção de desigualdades raciais, trazemos trechos de uma entrevista concedida por Carla Akotirene ao programa Perfil & opinião da TVE Bahia, no ano de 2019. Akotirene é uma intelectual negra, ativista racial, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Gênero, Mulheres e Feminismos da Universidade Federal da Bahia e autora do livro *Interseccionalidade*.

Na entrevista, Akotirene (2019) afirmou que antes de compreender como o racismo opera, não tinha autoestima, não gostava de ser negra, dizia que era morena-escuro, tinha raiva dos pais por serem pretos e formarem uma família preta. Relatou também que era contra as cotas, pois as considerava como esmolas para o povo negro e que discutir racismo era um absurdo.

Afirmou ainda, que esse discurso só foi desconstruído a partir de sua entrada no Instituto Steve Biko, uma organização não governamental localizada em Salvador, que dentre suas ações, ofertava curso preparatório para a população carente entrar na Universidade. Ela afirma que esse foi um divisor de águas, pois a partir daí, teve a oportunidade de estudar sobre as questões raciais e mudar de posicionamento, pois “se a gente não for submetida (o) a uma

formação política, a gente faz aliança com a colonização, com a colonialidade, não com as ferramentas que foram pensadas pras nossas resistências” (AKOTIRENE, 7: 21, 2019). Ou seja, discutir o racismo de forma responsável leva à reflexões que podem fortalecer identidades raciais e engajar pessoas para a luta antirracista.

A fala de Akotirene vai ao encontro das reflexões de Carneiro (2005) que aponta o não reconhecimento da negritude enquanto um fator de desmobilização política em prol da reivindicação de equidade racial. Com isso, ressaltamos que a compreensão de como o racismo opera na nossa sociedade é fundamental para a mobilização política de todos aqueles que almejam a construção de uma sociedade antirracista, democrática e plural.

Observamos, face ao exposto, a engenhosidade do racismo brasileiro, porém não poderíamos deixar de destacar e analisar mais uma de suas características: a negação. Essa questão será abordada no tópico seguinte, e com ela finalizamos esse capítulo destinado à compreensão das especificidades que marcam o racismo no Brasil.

2.3 Racismo brasileiro e sua negação

Pesquisas realizadas em 1995 pelo Datafolha e em 2020 pelo DataPoder apontam uma outra característica do racismo brasileiro: sua negação. A primeira pesquisa entrevistou 5.081 pessoas maiores de 16 anos em todas as unidades da federação e tinha como título “Racismo cordial: a maior pesquisa da história do Brasil sobre preconceito de cor”, e trouxe dados reveladores: 89% dos entrevistados disse que os brancos tinham preconceito de cor no Brasil com os negros, porém somente 10% dos não negros admitiu ter preconceito racial.

A análise das respostas revelou que 87% dos entrevistados brancos concordou com enunciados de cunho preconceituoso, como “negro bom é negro de alma branca”, “negro quando não faz besteira na entrada, faz na saída,” dentre outros. Outro dado significativo é que 48% dos negros entrevistados também concordou com o primeiro enunciado acima citado e para 42% “as únicas coisas que os negros sabem fazer bem são músicas e esportes” (Folha de S. Paulo, 1995).

Em 2020, 25 anos após a pesquisa realizada pelo Datafolha, o DataPoder 360 replicou a pesquisa. Desta vez foram entrevistadas 2.500 pessoas de todas as regiões do país entre os dias 22 e 24 de junho e os dados revelam que 12% dos entrevistados afirmaram não haver racismo no Brasil, 76% disseram ver racismo no país, e 28% admitiram ter preconceito contra os negros. Apesar de termos um crescimento percentual daqueles que admitiram ser preconceituosos, houve uma queda de 89% para 76% dos que disseram haver racismo contra

negros. Diante disso, podemos inferir que apesar de mais gente se autodeclarar preconceituosa, para a maioria dos entrevistados o racista ainda continua sendo o outro; e 12% dos entrevistados, sequer admitiu a existência do racismo no país.

A negação da existência do racismo também se reflete na justiça criminal do país. É o que aponta Santos (2015), que ao analisar processos jurídicos que envolviam a questão racial entre os anos 2003 e 2011 na cidade de São Paulo e entrevistar alguns dos denunciadores dos casos analisados, observou que na maioria deles, os inquéritos foram abertos como crime de injúria simples, e não como crime de injúria qualificada por preconceito de raça ou cor. E nos casos pontuais em que eram reconhecidas evidências discriminatórias com base no fator racial, o crime de racismo foi reduzido à injúria racial. E as vítimas de racismo, apesar de denunciarem o crime, não desejavam que os agressores fossem punidos nos termos da lei, optando por soluções alternativas de conscientização e educação para os agressores.

A pesquisadora conclui que a ação do judiciário em desqualificar o crime de racismo, aliado às soluções não penais que as vítimas desejavam para seus agressores apontam para a tentativa de manutenção do discurso de uma suposta harmonia racial no Brasil. Vemos aqui, o mito da democracia racial mediando as relações sociais e impedindo que o racismo seja punido com o devido rigor legal.

Analisando os achados da pesquisa de Santos (2015), podemos inferir que tanto a minimização do crime de racismo pela justiça transformando-o em injúria racial quanto a punição almejada pelas vítimas realoca o racismo à dimensão individual. Já demonstramos, no tópico 2.1, como essa dimensão é insuficiente e frágil para entendermos as relações étnico-raciais no país. Ainda examinando a pesquisa de Santos (2015) conseguimos perceber a imbricação entre Direito e Ideologia objetivando negar o racismo e manter “a suposta harmonia racial”, característica da brasilidade construída a partir do mito da democracia racial.

Ao fazer uma pesquisa jurisprudencial analisando 88 decisões judiciais com base no fator racial, Moreira (2019) identificou que as agressões ocorriam por meio de piadas racistas e que os defensores dos acusados se utilizavam do argumento de que não houve crime de racismo, pois a intenção do chiste não era ofender, mas interagir com as vítimas, estabelecer diálogo, estreitar laços e aqueles que “classificam os episódios analisados como racistas, estariam inflando conflitos em um país no qual pessoas de diferentes raças convivem de forma harmônica” (MOREIRA, 2019, p.29). Mais uma vez vemos o mito da democracia racial operando para negar o racismo e manter a estrutura racial de poder.

Para manter a estrutura racista, “é importante minimizar a relevância do racismo para

que não se crie a percepção de que ele é uma prática cotidiana, porque isso pode prejudicar a imagem coletiva dos membros do grupo racial dominante” (MOREIRA, 2019, p. 141). Ou seja, é a tentativa de proteger a reputação branca.

Esse apoio que os brancos têm entre si, é o que Bento (2002) define enquanto “pacto narcísico da branquitude”, um acordo velado entre pessoas brancas para manter uma estrutura de poder que garanta seus privilégios baseado no apoio e fortalecimento dos iguais.

Já o termo branquitude é conceituado pela professora e psicóloga Lia Vainer Schucman enquanto:

Uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos (SCHUCMAN, 2012, p. 7).

Ou seja, a branquitude é um lugar de vantagem estrutural no qual se atribuem às pessoas brancas significados positivos quanto a aspectos morais, físicos e intelectuais que naturaliza a ocupação de espaços de poder. São os privilégios que os brancos usufruem pelo simples fato de serem brancos.

Retomando a pesquisa apresentada por Santos (2015) e de posse dos conceitos de “pacto narcísico” e “branquitude” podemos entender o funcionamento de mais uma engrenagem do racismo, pois se traçarmos um perfil racial do judiciário brasileiro será constatada a predominância de pessoas brancas, e os denunciados pelo crime de racismo também pertencem a essa raça. Aqui temos um mecanismo usado pelos brancos para preservar sua imagem e manter a estrutura racial de poder. Esta breve explanação mostra que, apesar do racismo ser considerado crime nos termos da lei², seu reconhecimento e punição enquanto tal, ainda é um desafio. O que é preocupante, visto que os números indicam que esse crime não para de crescer.

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), foram recebidas em 2018, mais de 600 denúncias de discriminação racial pelo Disque 100; e nos dois primeiros meses do ano de 2019, as denúncias por esse canal tiveram um aumento de 19,46% se comparados com o mesmo período do ano anterior (BRASIL, 2019).

O racismo se reinventa e acompanha o desenvolvimento tecnológico, pois com a

² A constituição Federal define, no artigo 5º, inciso XLII, que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988 p. 15).

popularização da internet e das redes sociais o racismo ganha outro espaço para se propagar, pois agora temos o “preconceito real assumido na vida virtual” (BERLEZE; PEREIRA, 2017, p. 1). Porém, esse espaço também tem sido usado como plataforma de ativismo antirracista, por meio da denúncia de casos de racismo e/ou dando voz a teóricos e pensadores negros.

Para exemplificar, destacamos o portal Geledés, extensão virtual do Geledés-Instituto da Mulher Negra que foi fundado em 1988 pela filósofa Sueli Carneiro “como uma proposta de atualização e adequação de matrizes culturais negro-africanas às necessidades contemporâneas da luta negra, em especial das mulheres negras” (CARNEIRO, 2020, p. 169). Na proposta virtual, o Instituto é caracterizado pelo ativismo em prol da luta contra o racismo e sexismo na nossa sociedade.

Destacamos ainda, o trabalho desenvolvido pela filósofa negra Djamila Ribeiro por meio da plataforma feminismos plurais que também dispõe de canal no *YouTube* e página na rede social *Instagram*, tendo como objetivo democratizar as discussões étnico-raciais e divulgar a produção intelectual de autores negros. Esses são apenas alguns, de inúmeros exemplos de ativismo antirracista que acontece por meio da internet.

Para combater o racismo é necessário o compromisso de todos, visto que ele não é um problema de negros, mas de toda a sociedade, pois as vivências sociais, que são marcadas pela racialidade, são dadas no plano relacional. Essas relações são responsáveis pela manutenção ou desestruturação do racismo e pela formação da identidade racial, elemento indispensável para a mobilização racial no campo político. Pensar a escola nesse combate é essencial, pois como destaca Gomes (2020), ela é um dos espaços onde se constrói a identidade racial.

É preciso lutar por uma educação que rompa com essa relação de poder que coloca enquanto referência de normalidade e, portanto, aceitabilidade, somente os corpos, saberes, culturas e viveres pautados no padrão e racionalidade europeia estabelecida ainda no período colonial.

3 POR UMA EDUCAÇÃO QUE ROMPA COM A COLONIALIDADE DO SER, DO SABER E DO PODER

Neste capítulo apresentamos os conceitos de modernidade, colonialismo, descolonização e colonialidade, que nos ajudam a compreender como a lógica de dominação colonial racista empreendida pela Europa a partir do século XV, continua a se reproduzir na atualidade e implica na colonialidade do ser, do saber e do poder.

Apresentamos ainda, o conceito de decolonialidade, que, em termos práticos, visa romper com a lógica de dominação colonial. Trazemos a discussão para dentro do campo educacional apresentando como a academia e a escola reproduzem a colonialidade e o racismo por meio das práticas pedagógicas e do currículo.

Por fim, apontamos a interculturalidade crítica enquanto uma possibilidade de romper com a colonialidade do saber e consequentemente, do ser e do poder. As discussões realizadas são subsidiadas pelas ideias de Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Nilma Lino Gomes, Vera Candau, dentre outros.

3.1 Tecendo reflexões sobre a reprodução de valores coloniais e a necessidade de romper com essa prática

No século XIX, as colônias latino-americanas passaram pelo processo de emancipação de suas metrópoles, porém quais valores, discursos e práticas coloniais permaneceram nas ex-colônias? Esses questionamentos nortearam os trabalhos de pensadores do sul global³ em busca de localizar, compreender e oferecer resistências e alternativas à reprodução dos valores e práticas coloniais. Surge, a partir daí a teoria decolonial, e para compreendê-la é necessário a exposição de 5 conceitos: **modernidade, colonialismo, descolonização, colonialidade e decolonialidade.**

De acordo com Torres (2019), o conceito de **modernidade** está intimamente ligado ao processo de colonização do continente americano a partir do século XV. Junto com a dominação do território, também veio o processo de escravização, não somente dos nativos da América, mas também dos africanos que foram obrigados a sair do seu continente para trabalhar como mão de obra escravizada. A modernidade colonizadora está pautada na

³ Dentre esses pensadores podemos citar: Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Dignolo.

“qualidade do homem branco/civilizado/cristão/heterossexual a ser imitada pelos outros subalternizados que jamais podem ser, no máximo podem imitar quem é (o ‘Eu’ eurocentrado)” (SILVA, 2015, p. 50). Acerca da modernidade europeia, (DUSSEL, 2005, p. 28) considera:

Entende-se que a Modernidade da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua centralidade na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua periferia, poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a universalidade-mundialidade. O Eurocentrismo da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonizada pela Europa como centro.

Essa modernidade foi utilizada enquanto régua para medir o desenvolvimento e civilidade do “outro” não europeu e dominá-lo. “A nova face da globalização da humanidade, moderna/capitalista/colonial, é a determinação por uma cosmovisão local enquanto universal. Para tanto, é necessário uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade” (SILVA, 2015, p. 51). Ou seja, essa dominação é concretizada a partir da hegemonia eurocêntrica na organização social, política, econômica, epistêmica e cultural sobre os territórios coloniais.

De acordo com Torres (2019), o **colonialismo** está relacionado aos modos empreendidos na “descoberta” do “Novo Mundo”⁴ pelos impérios ocidentais, é uma relação de poder na qual um povo está sob o domínio político e econômico de outro. Processo narrado pelo colonizador enquanto a condução do progresso para os nativos incivilizados e ignorantes. Assim, a escravidão era interpretada como um modo de disciplinar o primitivo sub-humano.

A **descolonização** é compreendida como o processo de independência dos territórios coloniais de suas metrópoles. Já a **colonialidade** pode ser entendida como a continuidade de uma lógica de desumanização que permanece após o fim das colônias formais; e a **decolonialidade** “refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (TORRES, 2019, p. 36). Ou seja, a teoria decolonial consiste enquanto um caminho de resistência ao modelo de universalidade europeia, desconstruindo padrões estabelecidos e dando voz aos povos silenciados e subalternizados pelo processo de colonização.

A compreensão conceitual fornece lentes para entender que a lógica de poder

⁴ Os termos “descoberta” e “Novo Mundo” foram colocados entre aspas para que nos atentemos que eles são uma tradução do processo de domínio e exploração colonial a partir da narrativa do colonizador. De acordo com (SILVA, 2015), a expressão Novo Mundo é um artifício elaborado pelo colonizador para negar, apagar e silenciar as histórias dos habitantes do que hoje denominamos América Latina.

empreendida a partir da colonização foi atualizada e continua a se reproduzir ainda hoje. Reconhecer a continuidade da lógica de dominação implementada pela colonialidade e lutar contra ela é o objetivo principal da decolonialidade. Ao diferenciar os conceitos, Torres (2019, p. 36), aponta que:

Colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, e decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade [...] enquanto a modernidade ocidental atingiu uma identidade ao inventar uma narrativa temporal e uma concepção de espacialidade que a fez parecer como o espaço privilegiado da civilização em oposição a outros tempos e espaços, a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente.

Primeiro é necessário compreender que a modernidade é uma invenção europeia e que os valores embutidos na lógica de dominação colonial se reproduzem na atualidade orientando as formas de ser, estar, agir, compreender a vida, compor o imaginário social, a organização espaço-temporal, moldar identidades individuais e coletivas e estruturar a organização social mantendo uma ordem de poder pautada na universalização dos valores europeus. A partir desse entendimento, é preciso lutar para desnaturalizar essa ordem estabelecida possibilitando uma efetiva emancipação do ser, do saber e do poder, as três dimensões apontadas pelos pensadores da teoria decolonial enquanto meios pelos quais a colonialidade opera.

A colonialidade do ser parte da ideia que determinados povos são destituídos de humanidade, são seres inferiores e irracionais. “Assim, enterradas sob a história europeia da descoberta estão as histórias silenciadas, experiências e relatos conceituais daqueles que foram deixados de fora das categorias de seres humanos, atores históricos e entidades racionais” (MIGNOLO, 2005, p. 30, tradução nossa)⁵. A colonialidade do ser opera por meio da inferiorização daqueles que são considerados diferentes, categorizados enquanto “outros” e as histórias dos povos dominados, colonizados, são postas à margem.

A colonialidade do saber é definida por Quijano (2005) enquanto o poder epistêmico estabelecido pela Europa a partir do sistema-mundo moderno/colonial. Nesse sistema, a validação do conhecimento é dada a partir da racionalidade científica europeia, que se coloca enquanto modelo universal e sobrepõe-se a toda e qualquer forma de conhecimento. A

⁵ Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categoría de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales (MIGNOLO, 2005, p. 30).

hegemonia do conhecimento eurocêntrico desconsidera todas as demais possibilidades de compreender o mundo.

Já a colonialidade do poder é estabelecida a partir da dominação colonial que tem a raça enquanto critério fundamental. Na modernidade, a ideia de raça legitimou as relações de domínio dos ditos “racialmente superiores” sobre os “racialmente inferiores. Neste processo, a narrativa europeia naturalizou uma suposta inferioridade dos dominados, abarcando seus traços fenotípicos, suas descobertas mentais e seus valores culturais. A raça passou então, a ser critério essencial para a distribuição da população do mundo, nos papéis, níveis e lugares na estrutura de poder da sociedade que se formava (QUIJANO, 2005).

Pensar a colonialidade do ser, do saber e do poder nos ajuda a compreender que o processo de colonização empreendido durante a modernidade foi estabelecido para universalizar o padrão branco europeu em todos os aspectos da vida, tais como a subjetividade, a economia, a política a produção epistêmica e as relações sociais.

Perceber que o projeto colonial continua a se reproduzir mesmo após o fim da colonização é reconhecer a verticalidade de poder na qual os dominadores de outrora continuam nas esferas privilegiadas e os dominados permanecem, em sua maioria, nas subalternas. Essa subalternização tem raça, tem cor, e no Brasil se materializa nos índices que apontam as vítimas das desigualdades socioeconômicas, no perfil racial da população carcerária e das vítimas de “balas perdidas”, nas pessoas mais afetadas pela precarização do trabalho, no perfil estético considerado enquanto belo, na construção da subjetividade e das identidades, na hegemonia da epistemologia europeia que povoa os centros de produção do conhecimento e que se desdobram, no campo da educação, em práticas pedagógicas que reproduzem os valores coloniais.

Portanto, entendemos que para romper com a colonialidade e com o racismo é necessário um compromisso coletivo que só pode ser aceito e efetivado a partir do reconhecimento das formas pelas quais esses mecanismos de manutenção de poder se efetivam. Uma das formas pelas quais essa estrutura reprodutora de privilégios pode ser corroída é por meio da educação. Para isso, é necessário reconhecer como a colonialidade vem operando nos espaços pedagógicos e, a partir disso, traçar estratégias para sua superação.

3.2 Currículo escolar: instrumento de reprodução da colonialidade racista

Pensando os aspectos de colonialidade no cotidiano brasileiro e fazendo sua relação com práticas de discriminação racial, Gomes (2019, p. 225) destaca que “o racismo ambíguo

brasileiro é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras”. Ou seja, o racismo negado, tão característico do Brasil, traduz a colonialidade, que “se mantém viva em livros didáticos, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa)⁶. Para que a descolonização seja concretizada, é necessário que os espaços de poder e decisão sejam ocupados pelos negros, como na gestão educacional, da saúde, no judiciário, na academia, dentre outros (GOMES, 2019).

A partir do reconhecimento que a colonialidade está presente no nosso cotidiano, há a necessidade de localizarmos alguns espaços e mecanismos por meio dos quais ela se reproduz. “As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos” (GOMES, 2019, p. 227). Pensarmos a escola e o currículo é condição indispensável para entendermos como a colonialidade e o racismo se reproduzem e como essa instituição pode se transformar em local de práticas decoloniais, inclusivas e emancipatórias a partir de um repensar curricular e um refazer pedagógico.

Iniciamos nossa discussão sobre o que é currículo a partir de Silva (2010), que ao buscar na etimologia da palavra sua conceituação afirma que, proveniente do latim, a palavra curriculum significa pista de corrida e que no decorrer dessa corrida vamos construindo nossa identidade. Por ser espaço de construção, o currículo é permeado por relações de poder. Não ficando restrito à transmissão de conteúdos, o currículo também é um discurso que dá corpo a narrativas sobre o indivíduo e a sociedade. Acerca dessas narrativas, (SILVA, 1995, p. 195), destaca:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são.

Diante da importância do currículo enquanto caminho para a construção de uma

⁶ La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna (TORRES, 2007, p. 131).

possível visão de si e do outro e de sua localização enquanto campo de disputa, é necessário que questionemos que narrativas vêm sendo privilegiadas, que grupos sociais têm suas vivências e valores enaltecidos, quais sujeitos têm suas vozes ouvidas e quais as têm silenciadas, pois somente a partir da compreensão dessas questões é que novos caminhos podem ser traçados.

Gomes (2019) aponta algumas práticas de como a colonialidade está enraizada no currículo escolar. São elas: o conservadorismo das posturas de educadores diante da diversidade presente na escola, seja ela étnica, racial, sexual ou política; a uniformidade de conteúdos selecionados em detrimento das disponibilização de diversas leituras e interpretações acerca da realidade; a seleção de autores com posturas preconceituosas, racistas, xenófobas, sem a devida contextualização e crítica necessária; o não reconhecimento da literatura enquanto produtora de subjetividades; a hierarquização de áreas do conhecimento e disciplinas escolares; o ato de ignorar que o conhecimento é feito sociopoliticamente, e o não reconhecimento dos múltiplos mecanismos que interferem no “sucesso” e “fracasso escolar”.

As raízes coloniais apontadas pela autora nos mostram como as vivências de um currículo decolonial são um grande desafio, haja vista que expõem como a colonialidade que entremeia a sociedade também está presente na escola e se reflete em relações hierarquizadas de conteúdos, saberes e sujeitos escolares, revelando a normatização de corpos, a reprodução de preconceitos e o reforço de espaços sociais a serem ocupados pelos indivíduos.

Somem-se às reflexões acima, as narrativas construídas acerca das minorias na sociedade e no livro escolar. No artigo intitulado “A desconstrução da discriminação no livro didático”, a professora, pesquisadora e integrante do Movimento Negro Unificado, Ana Célia Silva afirma que “os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania” (SILVA, 2005, p. 21).

De acordo com Silva (2015), para além da destituição territorial, o processo de colonização e escravização destituiu os dominados da condição de sujeitos de direito e transformou-os em sujeitos servis, sujeitos escravizados. Esta condição servil é reproduzida nas escolas por meio de um currículo que, na maioria das vezes, limita o ensino da história e cultura dos negros no Brasil à história e cultura dos escravizados.

Quando se pensa sobre a formação do povo brasileiro e nas imagens nos livros de História que retratam os povos apresentados como pilares nessa construção, tem-se cristalizada a imagem do homem branco europeu ocupando a posição superior de colonizador,

e numa posição de inferioridade, o nativo indígena e o africano, na condição de escravizado. A autora continua suas reflexões acerca de como as minorias, em especial os negros são representados nos livros didáticos afirmando que neles, a criança negra é excluída do processo comunicacional, haja vista que para ela, não há referencial positivo. Ao contrário, é representada com estereótipos inferiorizantes.

Ressaltamos que não é por acaso que quando é feito um exercício de resgate das imagens dos livros retratando a população negra no período colonial no Brasil, provavelmente serão lembradas as seguintes obras artísticas: *Negro no fundo do porão*, de Rugendas; *Execução de punição por flagelo*, *Loja de sapateiro* e *Um jantar brasileiro*, de Jean-Baptiste Debret, por exemplo.

A leitura feita a partir da relação moderno/colonial ajuda a entender esse tipo de representação do negro e do branco; seja no material didático, seja nas relações sociais. Em outros termos, se o colonialismo continua a se reproduzir por meio da colonialidade, os processos formativos são hegemonicamente eurocêntricos e estabelecem o que deve ser valorizado e o que não deve ser considerado enquanto relevante; e sobre aquilo que é rebaixado à categoria de insignificância, paira o desconhecimento. Petit (2015) afirma que a história, cultura e contribuições do povo negro é silenciada, e destaca que:

No caso nosso, aqui no Brasil, existe um impressionante desconhecimento, um verdadeiro apagamento histórico relativo às possíveis contribuições culturais da matriz africana nas ciências em geral, inclusive na pedagogia. Junta-se a isso uma espécie de inconsciente coletivo que mantém toda referência ao negro abafada ou silenciada, ou extremamente estigmatizada. Em consequência, há uma tendência a se tratar do afrodescendente sempre na terceira pessoa, como o outro (PETIT, 2015, p. 147-148).

Os valores culturais e históricos dos povos africanos contribuíram para a formação do povo brasileiro, porém a invisibilidade dessas contribuições aliadas às representações estereotipadas sobre os corpos, cultura e valores africanos denotam um conjunto de fatores que podem justificar as tentativas de afastamento de uma identidade negra por parte dos sujeitos.

De acordo com Silva (2015), a racialização e a racionalização definem uma lógica que define quem é e quem não é sujeito, que territórios, culturas e conhecimentos são validados. Essa lógica orienta a organização social e a organização curricular.

É necessário descolonizar o currículo, possibilitar outras narrativas, dar voz aos que tiveram suas falas sufocadas pelas relações de poder, isso possibilita conhecer o mundo para além dos referenciais brancos europeus que se estabeleceram enquanto norma, pois já nos

ensina o provérbio africano: “até que os leões tenham suas histórias de caça, os contos de caça glorificarão sempre o caçador”⁷.

Uma das possibilidades de intervenção teórica no currículo de modo a favorecer a desconstrução da colonialidade do ser, do saber e do poder é a Interculturalidade Crítica que propõe a articulação entre políticas de igualdade e de identidade (CANDAU, 2016).

3.3 Articulando decolonialidade e interculturalidade

Uma educação escolar antirracista reconhece a diversidade enquanto elemento construtor de identidades e vivencia uma pedagogia comprometida com o desenvolvimento da criticidade de modo que os estudantes possam compreender os mecanismos que reproduzem a discriminação e que sejam capazes de intervir na sociedade em prol da correção de desigualdades.

Porém, o currículo escolar é historicamente organizado a partir do conhecimento eurocêntrico, dado enquanto natural, o que reflete a colonialidade do saber, que por sua vez, reforça a colonialidade do ser e fortalece a colonialidade do poder. Dar centralidade a um único modo de conceber o conhecimento é invalidar todas as outras possibilidades de ler o mundo, é anular a pluralidade em busca de uma universalidade que tem enquanto referência os valores modernos europeus.⁸

É preciso que esse padrão universalista que inferioriza aquilo que não é espelho seja rompido e que as diferenças que caracterizam os grupos humanos sejam vistas enquanto fontes de riqueza e aprendizado. Uma possibilidade didática no campo educativo para a consolidação desse projeto decolonial é a perspectiva intercultural. Candau (2008) apresenta a definição de interculturalidade a partir de Catherine Walsh (2001), descrevendo-a enquanto:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua

⁷ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos-2/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

⁸ Guardando as devidas especificidades, podemos estabelecer similaridades entre um modelo de mundo universalizado a partir da cosmovisão europeia, com o discurso da uniformidade da identidade mestiça brasileira, que nega as diferenças e com isso, dificulta o estabelecimento de uma crítica social necessária acerca das desigualdades econômico-sociais que tem a raça enquanto critério central. É necessário que, em ambos os casos, haja espaço para a afirmação das diferenças, e com isso, se abram possibilidades para aprendizagens e correção de desigualdades, que são estabelecidas a partir de critérios de diferença. A seção 2.2 desse trabalho discute a necessidade da afirmação da diferença enquanto elemento construtor da identidade e provedor da mobilidade em busca de justiça e igualdade.

diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (WALSH, *apud* CANDAU, 2008, p. 52).

Partindo do reconhecimento que as diferenças não podem ser categorizadas enquanto superiores ou inferiores, a interculturalidade privilegia o fazer plural e tem enquanto orientações a leitura crítica das relações estabelecidas a partir da diferença, a valorização das características individuais e coletivas de grupos historicamente marginalizados, a vivência de relações étnico-raciais pautadas no respeito e o comprometimento com a construção de uma sociedade justa e democrática.

A educação intercultural abarca toda essa perspectiva, afirmando a diferença enquanto riqueza, promovendo o diálogo entre sujeitos e saberes diversos. “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 54).

Neste sentido, Santos (2003) afirma que temos direito de ser iguais quando somos inferiorizados pelas nossas diferenças e de sermos diferentes quando somos descaracterizados a partir da igualdade, sendo necessário a construção de uma igualdade que reconheça as diferenças e que essas não sejam utilizadas para produzir, alimentar ou reproduzir desigualdades.

É necessário que a escola seja espaço de rompimento de práticas discriminatórias, de desnaturalização das desigualdades, de reconhecimento e valorização das diferenças, de um reeducar as relações étnico-raciais. Essa educação proposta parte da problematização da sociedade a partir do reconhecimento que raça é categoria central para a compreensão do estabelecimento e reprodução de desigualdades.

Para que práticas educativas comprometidas com a rompimento da colonialidade ocorram, é necessário o comprometimento do professor. Ao analisar a centralidade do papel desse profissional para a consolidação de uma educação intercultural, Candau (2016) destaca que o professor deve estar aberto ao autoquestionamento, reconhecendo seus limites e preconceitos, e a partir dessa autorreflexão, promover uma mudança de postura pedagógica.

Ao analisar as tensões existentes entre igualdade e diferença no contexto da pós-modernidade, Candau (2008) afirma que o hoje é marcado pela ascensão de políticas identitárias na qual os atores sociais que historicamente foram excluídos do padrão europeu branco, cristão, masculino e heterossexual exigem justiça social, voz política, reconhecimento

e respeito. Na pós-modernidade ganha voz a exaltação pelo direito e afirmação da diferença.

Ao refletir sobre a construção de identidades do ponto de vista social e político, Câmara e Moreira (2020) destacam que socialmente, questionar quem somos está relacionado ao desejo de pertencimento a um determinado grupo. Já do ponto de vista político, a afirmação da identidade está relacionada a luta dos grupos historicamente excluídos da sociedade em se afirmarem como sujeitos de direitos. “Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania” (CÂMARA; MOREIRA, 2020, p. 39). Ou seja, a afirmação identitária é uma forma de lutar contra os sistemas de opressão em busca da construção de uma sociedade plural, equânime e democrática.

A afirmação político-identitária de um indivíduo enquanto pertencente a um ou mais grupos minoritários é uma forma de romper com a colonialidade do ser. Para a população negra brasileira, essa afirmação político-identitária é instrumento de luta para a superação do racismo (CARNEIRO, 2005); (MUNANGA, 2020).

Refletindo sobre as questões de identidade e diferença dentro do contexto escolar, Câmara e Moreira (2020) destacam a necessidade das questões identitárias fazerem parte do cotidiano escolar de forma a contemplarem a multiplicidade de sujeitos que compõem esse espaço. As relações vivenciadas dentro da escola são marcadas por tensões geradas pela colonialidade e pelo racismo implicando diretamente na construção de identidades. Essas relações serão um dos temas do nosso próximo capítulo, que também contemplará uma análise da fundamentação legal da educação das relações étnico-raciais.

4 ESCOLA, LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, RACISMO E IDENTIDADE: ENTRE A REALIDADE E A NECESSIDADE

No presente capítulo apresentamos a escola enquanto espaço real de reprodução do racismo e potencial para sua superação. Apresentamos as legislações que normatizam e orientam a educação das relações étnico-raciais: Lei nº 10.639/2003, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Destacamos as referidas legislações enquanto fruto de uma agenda política antirracista encabeçada pelo Movimento Negro e apresentamos a necessidade de sua efetiva implementação no ambiente escolar, visto que o racismo presente na escola afeta a subjetividade dos estudantes, podendo resultar em silenciamento, em processos de dor e no afastamento da construção da identidade racial que tenha a negritude enquanto referência. Além do aporte da legislação supracitada, subsidiam as discussões realizadas, as ideias de Gomes (2003, 2017, 2020), Munanga (2005); Ribeiro (2019, 2020), dentre outros.

4.1 Aspectos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Ao destacar o papel da escola no combate ao racismo, Munanga (2005) aponta dois desafios: o primeiro é assumir que o Brasil é um país racista; e o segundo é criar estratégias pedagógicas para combatê-lo no ambiente escolar, pois “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2005, p. 17).

Partilhamos das ideias de Munanga quando exalta o papel da educação escolar enquanto espaço privilegiado na desconstrução de preconceitos e combate ao racismo, porém também é preciso reconhecer a escola enquanto um local de tensionamento de forças, pois enquanto instituição social, reproduz o racismo. Ao analisar como a escola vem sendo organizada, (ANJOS, 2005, p. 174), destaca que:

O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agente ativo da formação geográfica e histórica. Em segundo, a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal.

As colocações de Anjos evidenciam um sistema educacional estruturado para manter e naturalizar as desigualdades socioeconômicas que são marcadas pela racialidade, visto que é organizado a partir de parâmetros eurocêntricos, caracterizados pelo individualismo e pela racionalidade científica que marca a modernidade. Este modelo de saber tem enquanto representante o padrão branco, masculino, “civilizado”, cristão e heterossexual, ou seja, o perfil do colonizador do continente americano. Depreende-se então, que o sistema educacional é racista e excludente, pois reproduz os valores coloniais e reforça os lugares sociais a serem ocupados a partir da racialidade, o branco na posição de poder e o negro, na posição de subalternidade. Um sistema que nega o protagonismo negro na construção do país e silencia suas contribuições nas diversas esferas que compõem a sociedade.

Diante do exposto, afirmamos que é necessário lançar sobre a escola um olhar crítico e esperançoso. Crítico, pois a reconhecemos enquanto instituição que reproduz preconceitos; e esperançoso, pois enxergamos nela um espaço potencial de desconstrução dos mesmos, visto que “a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história” (MOURA, 2005, p. 76).

Acreditamos que uma escola comprometida com a formação de uma sociedade equânime, deve nortear sua prática pedagógica a partir do respeito à pluralidade e às diferenças que caracterizam os grupos humanos por meio do reconhecimento de suas características identitárias e da quebra das narrativas hegemonicamente eurocêntricas que têm marcado a educação escolar.

Importante campo de luta contra o preconceito racial, a educação é um direito social conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil que reivindicaram, não somente a garantia de sua oferta de forma pública e gratuita, como tensionaram este espaço para que nele seja resgatada a história e seja feito o reconhecimento das contribuições de um coletivo étnico-racial que construiu e constrói ativamente o país, a população negra (GOMES, 2017).

Neste sentido, verificaremos o que dispõem a Lei nº 10.639/2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); conquistas legais que foram viabilizadas por meio da luta empreendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), agente político que “elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social” (GOMES, 2017, p. 25).

Com isso, salientamos que os dispositivos legais que serão apresentados são fruto de uma agenda política antirracista que se desdobra em outras políticas de Estado, como a política de cotas raciais, Lei nº 12.711/12. São direitos conquistados no campo político educacional que não podem ser minorados, nem ignorados e que “só foi possível devido à ação incansável do Movimento Negro, que, de forma arguta e sensível, lutou para transformar as suas denúncias históricas em políticas de Estado” (GOMES, 2020, p. 11).

É preciso esse reconhecimento histórico para que nos atentemos que direitos conquistados podem ser retirados, especialmente em tempos de ameaça à democracia, como os que vivemos atualmente. Nesse sentido, ao escrever a apresentação da quinta edição do livro “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil”, de Kabengele Munanga, inicialmente lançado em 1999 e republicado em 2020, a professora Nilma Lino Gomes destaca:

O Brasil viveu um processo de aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito, em especial no período entre 2003 e o início de 2016, quando governos de esquerda comprometidos com a superação das desigualdades e sensíveis às demandas dos movimentos sociais assumiram o governo federal e os de alguns estados e municípios. De 2016 até o ano desta nova edição, a sociedade brasileira vem passando por um sério momento, em que sua democracia tem sido posta em risco (GOMES, 2020, p. 9).

Reiteramos que é necessário tanto o conhecimento histórico das conquistas sociais quanto a necessidade de estarmos sempre em estado de alerta diante de possíveis ameaças de perda, nos mobilizando e resistindo diante dos retrocessos. É necessário também lutarmos para tirar as leis do papel e efetivá-las na prática.

Diante da importância das conquistas coletivas apresentaremos os dispositivos legais imprescindíveis para a nossa discussão. Iniciamos nossa apresentação pela Lei nº 10.639, que sancionada em 2003 “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003).

Essa lei modificou a LDB que teve acrescida a sua redação original os artigos 26-A e 79-B, posteriormente, a LDB foi novamente alterada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu a temática indígena. O Artigo 26-A trata da obrigatoriedade do estudo da história africana, afro-brasileira e indígena na formação do Brasil destacando suas contribuições no campo social, político e econômico. Estas contribuições devem ser estudadas nos níveis de ensino fundamental e médio da rede pública e privada, devendo ser ministrados em todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira. O segundo estabelece o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário

escolar (BRASIL, 1996).

A escolha da referida data é em alusão à morte do líder do quilombo de Palmares, Zumbi. E tem enquanto objetivo resgatar sua figura enquanto uma referência negra de protagonismo e resistência, um herói negro do qual a população afro-brasileira pode se orgulhar. O reconhecimento legal dessa posição do líder dos Palmares é resultado das reivindicações do MNU (GOMES, 2017).

No ano seguinte à aprovação da Lei nº 10.639/2003, foi homologado o Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação aprovando o projeto de resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diante da característica mandatória das diretrizes, as destacamos enquanto uma importante conquista no caminho para efetivação de uma educação antirracista.

A partir de uma leitura histórica, as Diretrizes reconhecem as relações de desigualdades econômicas e sociais que marcaram o lugar social dos escravizados no Brasil e continuam marcando o lugar social dos afrodescendentes de uma forma geral. Elas afirmam que as relações étnico-raciais, ou seja, as relações entre negros e não negros são marcadas pelo preconceito e destacam o papel do Estado brasileiro na correção dessas injustiças, haja vista que:

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p. 11).

Identificadas dentro da historicidade, as relações que privilegiam uns em detrimento de outros são reconhecidas, e o Estado brasileiro é chamado a assumir a responsabilidade de atuar na correção das desigualdades que se revelam nos diversos aspectos da vida dos sujeitos que foram marginalizados. Diante do exposto, fica evidenciado que o racismo e as desigualdades étnico-raciais não são um fenômeno conjuntural, mas estrutural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais oferecem um caminho a ser traçado pela educação escolar com o intuito de contribuir para a correção destas desigualdades historicamente construídas. Elas apontam que é preciso reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade dos afrodescendentes. Para isto, são necessárias “estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de

ensino” (BRASIL, 2004, p. 12). Segundo esse documento é preciso que se faça uma educação das relações étnico-raciais a partir de uma pedagogia de combate ao racismo e à discriminação com o objetivo de:

Fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da última década decação brasileira. Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais (BRASIL, 2004, p. 16-17).

As Diretrizes reconhecem as desigualdades étnico-raciais enquanto uma dívida histórica a ser reconhecida pela sociedade brasileira e devidamente paga à população negra, pois a liberdade pós 1888 não significou um verdadeiro processo emancipatório, visto que o Estado não efetivou políticas públicas que possibilitassem aos ex-escravizados a vivência de uma cidadania plena.

Este débito social é revelado por meio do racismo que, para além das agressões diretas, se revela na condição de vulnerabilidade social a qual está exposta a maior parte da população negra. Reconhecer que as diferenças raciais se refletem na vida econômica, política e cultural daqueles que foram construídos como subalternos é o primeiro passo para a desconstrução dos perversos efeitos das desigualdades sociais (SILVÉRIO, 2005).

Além de reconhecer a dívida, as diretrizes cobram ações efetivas para a correção de desigualdade e combate ao racismo. Elas devem se dar em todos os segmentos sociais e, na educação, ser efetivada por meio da implementação de ações afirmativas e da educação das relações étnico-raciais. Estas novas relações a serem forjadas no plano educacional têm como pressupostos o reconhecimento e valorização das diferenças, a compreensão que elas foram usadas para estabelecer relações de desigualdade e a quebra da hegemonia do padrão europeu, marca da organização escolar brasileira.

Para desconstruir preconceitos é preciso conhecimento e a escola é um importante local por onde deve passar essa desconstrução. É necessário desenvolver a criticidade dos estudantes para que sejam capazes de “interferir e promover modificações que conduzam a um clima de verdadeira cidadania e democracia” (LOPES, 2005, p. 187). O desenvolvimento

da criticidade e exercício da cidadania passam pelo reconhecimento de que todos são sujeitos de direito, marcados pela diversidade e que devem ser respeitados e aceitos na sociedade. Esse pensamento crítico que reconhece as diferenças e desigualdades é fundamental para o engajamento na luta pela construção de uma sociedade equânime.

Ao estudar as ações de efetivação da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 no município de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul, Meinerz (2017) destaca que as práticas efetivadas se dão mais por afeto individual do professor, geralmente negro, à causa da temática étnico-racial e do racismo, do que para cumprir as determinações legais. Afirma ainda que, embora o estudo da história e cultura africana e indígena seja uma obrigatoriedade curricular, o que impera é a resistência da abordagem das referidas temáticas em todos os níveis de ensino.

Ao analisarem o contexto nacional sobre a efetivação da Lei nº 10.639/03, Gomes e Jesus (2013), afirmam que esta é marcada por avanços, tensões e limites, pois não há, em território nacional, uniformidade nos processos de sua implementação, haja vista que enquanto algumas instituições escolares e sistemas de ensino revelam avanços, outros são marcados pela lentidão e até descontinuidade de ações. Embora haja falta de uniformidade de ações, os autores também reconhecem que apesar das mudanças em algumas práticas escolares ainda não serem suficientes para superação do racismo em âmbito educacional, algo vem sendo feito.

Diante do exposto, reiteramos que os ganhos legais são importantes conquistas para a construção de uma educação que contemple a diversidade e contribua para a formação de uma sociedade que enxergue a pluralidade e a diferença enquanto construtoras de nossa identidade, porém sua materialização no chão das escolas ainda é um desafio e lutar por sua efetivação faz-se cada dia mais necessário.

4.2 Escola enquanto espaço de construção da identidade racial: Pluralidade e tensionamentos

Nossa sociedade é diversa, múltipla, plural; e a escola pública, à medida que se democratiza abarca essa diversidade, visto que deve ser espaço de todos e para todos. Local de aprendizagem de conteúdos sistematizados, a escola também é espaço de convivência onde a heterogeneidade se encontra. Pelos corredores escolares passeiam diversas faixas etárias, cores, fibras capilares, corpos, gêneros, sexualidades, crenças, valores, subjetividades. Educar no diverso e para a diversidade não é tarefa fácil, visto que a colonialidade está presente no nosso cotidiano, e a escola, enquanto instituição social, a reproduz.

Herança dos valores coloniais que perduram mesmo após a descolonização territorial, a colonialidade se corporifica no cotidiano. Ao discutir sobre “lugar de fala”, Ribeiro (2019) aponta que o projeto de colonização impôs o silêncio aos dominados e que hoje em dia o silenciamento de vozes dos grupos menos prestigiados socialmente ainda tenta se impor. “Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço e legitimidade?” (RIBEIRO, 2019, p. 77).

Diante das colocações e questionamentos da autora podemos visualizar uma pirâmide social que reflete a pluralidade que compõe nossa sociedade e que é escalonada a partir de relações de poder, tendo seu topo ocupado pelo grupo que representa a força colonizadora de outrora: homens brancos, heterossexuais e cristãos. A eles é dada a legitimidade discursiva, e aos que estão abaixo deles resta dois caminhos: a conformidade ou a luta por se fazer ver, ouvir e existir.

Aos valores compartilhados por aqueles que estão no topo da pirâmide social e que se materializam no cotidiano, podemos somar a validação da produção científica. Herdeira do iluminismo europeu do século XVIII, essa forma de produzir e conceber Ciência impôs-se como signo da modernidade, verdade e objetividade. “Trata-se, na verdade, de um referencial civilizatório sedimentado nas ideias da racionalidade, progresso, universalismo, individualismo e da autonomia intelectual, diga-se Ciência” (SILVA, 2013, p. 50). Esta racionalidade que bebe de valores eurocêntricos permeia a produção do conhecimento e reflete-se no cotidiano escolar.

O projeto de colonização europeu subjugou não somente corpos, mas também epistemologias. Acerca dos corpos, destacamos que, para além do subjugo físico por meio do trabalho forçado, também houve/há o subjugo estético-corporal, que afeta a subjetividade e a construção da identidade das pessoas negras, visto que o branco foi estabelecido enquanto sinônimo de belo. Nessa significação, a brancura da pele, acompanhada de outros traços fenotípicos, como cabelo liso, traços faciais finos e olhos claros, foram colocados enquanto padrão ideal. Aqueles que escapam dessa representação são categorizados enquanto feios, exóticos e/ou anormais. Assim, corpos indígenas e em especial, corpos negros foram enquadrados na categoria oposta da normalidade e da beleza.

A construção estética do belo é utilizada pelo racismo para dicotomizar branco/belo/bom e negro/feio/ mal. “Uma vez que se criam padrões estéticos pautados pela hierarquização das raças ou do gênero, concomitantemente criamos dois grupos: o que é aceito e o que não é aceito e, portanto, deve ser excluído para garantir a prevalência do que é

socialmente desejado” (BERT, 2020, p. 113). Esse é mais um mecanismo usado pelo racismo, que dentre suas múltiplas implicações, leva pessoas negras ao auto-ódio e à tentativas, por vezes desesperadas de afastar-se da sua negritude e aproximar-se do ideal de beleza e humanidade.

Nesse sentido, destacamos o depoimento de Benedita da Silva no primeiro encontro estadual de mulheres negras de São Paulo na década de 1980, à época vereadora:

‘Eu quero contar uma coisa para vocês muito dura. Eu já tomei muito banho e botava água sanitária no banho e eu era apenas uma menina... botava água sanitária porque eu tinha que clarear a minha pele e a água sanitária clareava roupa... Quando tinha casamento, eu enrolava aqueles pedaços de véus que ficavam, eu botava bem comprido porque o que eu queria mesmo era o meu cabelo liso, comprido... até eu entender a minha negritude, o meu cabelinho duro, era alisante mesmo...’ (SILVA, 1984 *apud* CARNEIRO, 2020, p. 54).

As palavras de Benedita da Silva demonstram como o racismo ataca a subjetividade dilacerando a autoestima de mulheres negras e ferindo seu amor-próprio. Esse desamor agride a pele com alvejante e o cabelo com alisante. Essa é uma tentativa desesperada de se sentir humana, aceita, desejada. Aqui cabem as indagações do discurso do ativista negro norte-americano Malcolm X proferido em 1962, que se dirigindo aos seus irmãos de cor indagou: quem te ensinou a odiar a textura do teu cabelo, o formato do nariz, a cor da pele a ponto de passar alvejante para ficar como o homem branco? Quem te ensinou a se odiar?

Essa construção da autoimagem dos negros “começa a ser distorcida e influenciada de forma extremamente negativa e agressiva por obra do colonizador” (BERTH, 2020, p. 113), o corpo negro foi desumanizado e categorizado enquanto exótico a partir do padrão europeu. Essa inferiorização é cotidianamente reforçada pela ideologia racista⁹ e internalizada por negros e brancos.

Os mecanismos de reprodução do racismo são engenhosos, e para além da sujeição de corpos, submete epistemologias. Ou seja, trata de abarcar todas as dimensões do ser objetivando sujeitá-lo por completo. De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 17), “graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente”. A validação desse modelo de produção epistêmica em detrimento de outras epistemologias é traduzida por Grosfoguel (2007, p. 32), como “racismo epistêmico”, que é:

⁹ A ideologia é um dos pilares do racismo estrutural, assunto explorado na seção 2.1 deste trabalho.

Um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial” [...] opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos.

O racismo epistêmico contribui para cristalizar o colonialismo ao considerar os conhecimentos de base europeia enquanto superiores e negar outras possibilidades de conhecer e ler o mundo. Assim, a colonialidade reproduz o racismo por meio do silenciamento das produções acadêmicas de autores negros, pois representam uma população que é historicamente vista enquanto objeto de estudo, não enquanto produtores de conhecimento.

Esse silenciamento acadêmico é o que Ribeiro (2019), apoiada na produção de Sueli Carneiro, chama de epistemicídio, que se caracteriza pelo apagamento dos saberes e produções dos grupos oprimidos. Silenciar, apagar, negar espaços estão diretamente relacionados à manutenção de poder, pois “o privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram” (Ribeiro, 2019, p. 65). A colonialidade continua o trabalho de apagamento da história, memória e valores dos grupos subalternizados, como negros e indígenas. E ao se eleger uma história e um saber como oficiais, nega-se a possibilidade de diálogo que só a pluralidade é capaz de ofertar.

É importante pontuar que diante das sucessivas tentativas de epistemicídio, resistências são impostas. Nesse sentido, destacamos a coleção “Feminismos Plurais”, organizada pela filósofa Djamila Ribeiro que abordando temas como encarceramento, empoderamento, masculinidades, branquitude, colorismo, apropriação cultural, racismo estrutural, lesbianidades, mulheres indígenas e caribenhas, interseccionalidade, dentre outros, é uma contranarrativa hegemônica. Ao apresentar a coletânea, Ribeiro (2019, p.17) destaca que:

Essa coleção é organizada e escrita por mulheres negras e indígenas, e homens negros de regiões diversas do país, mostrando a importância de pautarmos como sujeitos as questões que são essenciais para o rompimento da narrativa dominante e não sermos tão somente capítulos em compêndios que ainda pensam a questão racial como recorte.

A iniciativa apresentada é um exemplo do ativismo intelectual que busca romper com o epistemicídio ao dar voz, por meio da produção intelectual, a grupos historicamente excluídos. É um tornar sujeito quem sempre foi visto como objeto! Destacamos que um importante passo para romper com a hegemonia epistêmica de grupos brancos foi a criação de políticas públicas afirmativas na área educacional. Neste sentido, Ribeiro (2019, p. 44) destaca: “eu mesma entrei na Universidade Federal de São Paulo, cujo campo de Ciências Humanas foi criado em 2007 graças a políticas públicas”. Ou seja, é preciso a criação de oportunidades para que haja a correção de desigualdades.

Apesar das resistências, a hegemonia epistêmica que por hora se impõe, sai dos muros acadêmicos e, no caso da escola, reflete-se no trabalho pedagógico, pois educados numa sociedade racista e formados numa academia regida por valores eurocentrados, muitos professores acabam por reproduzir o racismo ou se veem paralisados diante de conflitos gerados por conta de preconceito, intolerância ou discriminação racial.

Autores como: Gomes (2003, 2008, 2011, 2019); Meijer (2012); Munanga (2005); Petit, (2015,2016); e Silva (2005) destacam a necessidade e importância da formação inicial e continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais e combate ao racismo. Ao refletir sobre a frágil formação cidadã e profissional dos docentes para lidar com atitudes discriminatórias que ocorrem no ambiente escolar e que são frutos da convivência com a diversidade, Munanga (2005) destaca que é necessário romper com essa falta de preparo e tomar consciência da realidade social e pedagógica na qual estão inseridos.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p. 15).

Diante da diversidade que nos caracteriza enquanto povo e dos valores marcados pela

colonialidade que nos são repassados na educação formal e informal, e vivenciados nas nossas relações sociais, reconhecemos que é necessário grande esforço e consciência para romper com a intolerância e aprender a enxergar e conviver de modo respeitoso com o diverso, haja vista que a diferença em si não é um problema, o problema é quando ela é transformada em desigualdade e usada para apartar, subjugar e discriminar. A escola também é marcada por esses conflitos e aparece enquanto espaço de memória dolorosa para muitos negos.

Na sua pesquisa de doutorado defendida em 2002, a professora Nilma Lino Gomes teve como tema de estudos a relação da estética corporal dos negros e a construção da identidade racial. Para isso, realizou uma pesquisa etnográfica em salões étnicos de Belo Horizonte, onde realizou entrevistas com cabeleireiros e clientes acerca da relação deles com a estética negra. O par cor de pele/cabelo foi o principal ponto de análise da relação estabelecida entre os negros e a construção da sua identidade.

A partir da análise dos depoimentos coletados, Gomes (2003) destaca que a escola é recordada como um espaço no qual o padrão estético negro não é visto de maneira positiva, e que as marcas do preconceito racial vivenciadas dentro do ambiente escolar se estendem no decorrer da vida. Conforme a pesquisadora:

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória [...] nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar (GOMES, 2003, p. 176).

As cicatrizes advindas do racismo precisam ser evitadas, principalmente dentro das escolas, pois para além dos saberes sistematizados, relações interpessoais também são aprendidas. Ribeiro (2020) também traz em suas memórias, a lembrança de como sua estética negra foi negatizada na escola. Vejamos o relato da autora:

O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: Tudo era “normal”. “Neginha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente — o que quer dizer não branca — passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: “não me descobri negra, fui acusada de sê-la”. O mundo apresentado na escola era dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava

que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir dos seus lugares sociais — que é um lugar de privilégio — acabam acreditando que esse é o único mundo possível (RIBEIRO, 2020, p. 23-24).

Podemos perceber no relato acima como a escola foi um espaço no qual Ribeiro descobriu o racismo e começou a desenvolver problemas de autoestima querendo passar despercebida naquele espaço onde sua estética corporal era apontada como um defeito, e os insultos por conta dela passaram a ser vivenciados. A diferença foi transformada em mecanismo de discriminação racial. Além disso, os referenciais europeus eram apresentados enquanto superiores. Sem referenciais positivados acerca de sua ascendência e tendo sua autoestima minada por xingamentos, não é de espantar que ela almejasse que sua presença fosse próxima da invisibilidade na escola.

Para Kilomba (2019), a discriminação racial cotidiana tem a função de restabelecer a ordem colonial à medida em que reafirma os lugares que negros e brancos devem ocupar. Aos primeiros, o lugar de inferioridade, e aos últimos, de superioridade. Em outras palavras, são relações de poder que refletem a colonialidade.

Apontar a escola enquanto local de negatização da estética negra é um discurso compartilhado por grande parte dos negros no Brasil. Na dissertação de mestrado defendida em 2017 com o título “Posso tocar no seu cabelo?” Entre o “liso” e o “crespo”: transição capilar, uma (re)construção identitária? A pesquisadora Larissa Gomes buscou compreender quais relações são possíveis estabelecer entre o processo de transição capilar¹⁰ e o racismo.

A pesquisadora inicia a escrita relatando sua própria experiência corporal enquanto negra e ressalta que sua relação com o cabelo sempre foi de conflito, dado a estética que tinha e a que queria ter. Ao se reportar à infância nos fins dos anos 80, Gomes (2017) destaca que seu desejo de ter cabelos lisos era influenciado por dois fatores: o programa infantil que assistia, no qual a apresentadora e as ajudantes de palco eram loiras e tinham cabelos lisos; e as relações vivenciadas na escola que segundo ela “era um espaço que também despertava o desejo de outra aparência - apelidos eram recorrentes, não só em relação ao meu cabelo, mas ao meu nariz. Em casa, minha mãe já fazia uso de alguns produtos capilares e por volta dos 10 anos fiz uso do primeiro ‘alisante’” (GOMES, 2017, p. 20).

Diante deste relato, vemos como as relações étnico-raciais foram marcadas pela

¹⁰ Transição capilar é o processo por meio do qual os cabelos que passaram por processos químicos para alterar sua textura por meio de alisamentos, relaxamentos e outros procedimentos similares, voltam à textura natural.

violência vivenciada na escola a partir da depreciação da sua estética negra por meio de apelidos. Percebe-se também, como se inicia precocemente o processo de rejeição das características física dos negros e as tentativas de se enquadrar aos padrões daquilo que é dado enquanto belo por meio do alisamento capilar.

No decorrer de sua dissertação, a autora compartilha depoimentos colhidos nas redes sociais e memórias de suas entrevistadas que guardam muitas similaridades com os processos e motivações que a levaram ao alisamento capilar, dentre eles destacamos: o volume dos cabelos, motivo pelo qual eram obrigatoriamente presos em penteados, mesmo depois de alisados; a figura materna que alisava os cabelos das filhas ou as levava para alisar no salão alegando não saber como cuidar ou para que “ficassem bonitos”, de modo a evitar apelidos jocosos relacionados ao cabelo ou a outros aspectos da estética corporal, violência sofrida de forma específica na escola.

O espaço escolar é lugar comum na fala das entrevistadas enquanto primeiro local onde sofreram racismo, que se dava por meio do discurso depreciativo relacionado aos traços estéticos. Assim, apelidos como cabelo de bombril e/ou de bucha, era algo corriqueiro no cotidiano de alunas negras. Ao analisar o impacto do discurso na construção do Eu, Câmara e Moreira (2020, p. 57) destacam que:

Por meio do discurso, os sujeitos agem no mundo, posicionam-se e são posicionados e, nesse processo, formam as visões que têm acerca dos objetos, dos acontecimentos, de si mesmos e dos outros sujeitos. Os significados, construídos na interação com o outro, pelo discurso, interferem no modo como cada um age, pensa e é. Aquilo que os sujeitos dizem aos outros e aquilo que lhes dizem têm papel central na sua formação.

Os significados construídos na alteridade implicam na formação das identidades, na forma como o Eu se constrói. E aqui cabem algumas reflexões: o que tem sido dito explícita e implicitamente à população negra no espaço escolar ao longo do tempo? A escolha do que se diz implica também no que é silenciado. Por outro lado, que silêncios são impostos no ambiente escolar?

Destacamos que os apelidos racistas que inferiorizam e desumanizam as pessoas negras as levam a querer modificar sua aparência para aproximarem-se do ideal de beleza e humanidade. Como vimos, os cabelos encrespados são motivo de ataques racistas, porém também podem ser porta de entrada para a afirmação identitária.

Buscando compreender as motivações e implicações do processo de transição capilar (TC) na vida de mulheres negras, Santos (2019) encontra enquanto motivos para esse

processo o corte químico¹¹, a dificuldade financeira para a manutenção do cabelo liso e a influência de outras pessoas que assumiram seus cabelos naturais. E como consequências, a autoidentificação racial enquanto pessoa negra e engajamento na luta antirracista. Os achados da pesquisa de Santos (2019) corroboram a tese de Munanga (2020)¹², que aponta a recuperação dos traços característicos da estética negra enquanto premissa para a construção da identidade negra e engajamento na luta antirracista.

Para além das motivação que levam à transição capilar, é importante destacar que esse é um processo que requer paciência e está envolto em medo: paciência para esperar a fibra natural crescer, pois até tomar certo comprimento, a pessoa que passa pelo processo de transição tem que conviver com as duas fibras simultaneamente, a natural, que vai despontando na raiz, e a alisada; além disso, há o medo de não se reconhecer com aquele “novo” cabelo que vai tomando forma e volume na cabeça, haja vista que o processo de alisamento começa muitas vezes na infância e se estende até a vida adulta.

Ao analisar as consequências da (TC) na vida das mulheres que fizeram parte do seu estudo, Santos (2019) reitera que a aceitação do cabelo natural é apontada como um processo de libertação da química capilar e da elevação da autoestima levando a um movimento de reconstrução identitária negra na qual a estética, historicamente inferiorizada e motivo de chacotas nos diversos ambientes sociais, passa a ser ressignificada num processo valorativo.

A transição capilar e a revalorização da estética que implicam na afirmação da identidade negra se dá na vida adulta. Isto nos permite inferir que a negação da estética afro acompanhou boa parte da vida escolar dessas mulheres, atravessando a Educação Básica, que segundo a LDB (9.394/96), completa-se oficialmente aos 17 anos, idade na qual os estudantes devem estar terminando o ensino médio. Provavelmente faltaram, a essas mulheres, referenciais positivados na sociedade e na escola que as possibilitassem uma outra relação com o corpo, sem ser o desejo de distanciar-se dos traços que denotavam sua ascendência africana.

É necessário reconhecer que a construção da identidade negra não pode esperar a maioria para acontecer. Estudar a história, cultura, memória do povo negro, valorizar a estética negra e possibilitar a compreensão de como o racismo opera, são caminhos a serem trilhados por aqueles que acreditam que a diversidade não pode ser inscrita enquanto signo da

¹¹ Corte químico é a quebra do fio capilar, enfraquecido devido aos constantes processos químicos.

¹² A tese apontada é intensamente discutida na seção 2.2 deste trabalho.

desigualdade, pois a nossa sociedade é diversa, colorida, múltipla e plural. Assim sendo, é necessário que nela, haja um efetivo espaço para todos.

Diante das vivências relatadas, não podemos desconsiderar a importância de discutir as relações étnico-raciais na escola, haja vista que esta instituição tem grande impacto na construção da autoimagem, em especial daqueles que exibem no corpo os traços de sua herança afroancestral, como a cor da pele não branca e o cabelo não liso, pois pela escola passa o processo de construção da identidade racial.

Ao discorrer sobre a formação da identidade negra, Gomes (2003) destaca que ela é plural e é construída histórica, cultural e socialmente. É um olhar sobre si a partir da relação com o outro que ocorre de forma gradual e envolve diversas variáveis a partir das quais o sujeito vai elaborando sua percepção de mundo. Ou seja, a identidade é construída num processo relacional, que é geralmente iniciado no seio familiar e vai se ampliando à medida que novas relações são estabelecidas.

Nesses espaços ocorre o que Gomes (2020, p. 32) chama de pedagogia da cor e do corpo e a depender de onde ela ocorre, “imagens podem ser distorcidas ou ressignificadas, estereótipos podem ser mantidos ou destruídos, hierarquias raciais podem ser reforçadas ou rompidas e relações sociais podem se estabelecer de maneira desigual ou democrática”.

Vimos que a escola aparece como um dos primeiros locais onde o racismo é vivenciado e que os estudantes negros se utilizam de várias estratégias para evitá-lo neste espaço, desde o silenciamento em sala de aula numa tentativa de tornar-se quase invisível e passar despercebido, até a busca de procedimentos estéticos, como o alisamento capilar, que inicia-se muitas vezes ainda na infância, atravessa a adolescência e quando é deixado de ser realizado durante a vida adulta, revela-se uma importante porta pela qual a identidade negra se constrói.

Portanto, contribuir para a construção de uma identidade racial positivada valorizando a produção epistêmica, cultural e os traços estéticos da população negra deve ser bandeira levantada por uma escola comprometida com a formação de uma sociedade que respeita e acolhe a diversidade e se compromete com a vivência de uma pedagogia antirracista.

5 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste capítulo, articulamos reflexões entre a Educação das Relações Étnico-Raciais e as bases conceituais do Ensino Médio Integrado, visto que essa modalidade de ensino preconiza a formação do sujeito na integralidade. Partimos de uma leitura racializada da realidade material brasileira, apresentamos o Ensino Médio Integrado enquanto uma necessidade e, por fim, destacamos que uma educação para integralidade deve estar comprometida com o desenvolvimento da criticidade dos estudantes para que eles possam ler e compreender o mundo e, mais do que isso, serem agentes de superação do racismo e de transformação social. Subsidiaram essas discussões, dentre outros, Ciavatta (2005), Moura (2013); Menezes (2020) e Ramos (2014).

5.1 Realidade material racializada e Ensino Médio Integrado: articulando reflexões

Enquanto engrenagem mantenedora da estrutura de poder, o racismo atravessa todos os aspectos da organização social brasileira e reflete-se subjetivamente na construção de identidades e objetivamente nas desigualdades socioeconômicas que marcam a realidade brasileira.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD contínua 2019 apontam que o rendimento médio mensal do trabalho do 1% da população que ganha mais, foi de 28.659 reais. Esse valor equivale a 33,7 vezes o rendimento médio dos 50% que ganham menos, ou seja, 850 reais. A região nordeste foi a que apresentou a maior desigualdade e há diferenciações se levarmos em conta sexo, cor e instrução (BRASIL, 2019).

Ainda segundo a mencionada pesquisa, o rendimento médio mensal de todos os trabalhos dos homens foi 28,7% mais alto que o das mulheres; as pessoas brancas apresentaram rendimentos 29,9% superiores à média nacional. Já as pardas e pretas apresentaram rendimentos inferiores à referida média. O déficit das pardas foi de 25,5% e o das pretas alcançou o percentual de 27,5%.

Outro dado relevante apontado pela PNAD é a instrução formal. De acordo com os dados, as pessoas com ensino superior completo registraram um rendimento médio aproximadamente três vezes maior do que as que tinham somente ensino médio completo. Quando comparados aos sem instrução, os rendimentos daqueles que tiveram acesso ao ensino superior aumentam em seis vezes.

Os dados e informações apresentadas corroboram a tese de que a desigualdade no Brasil tem cor, a negra; e que o acesso ao ensino superior é um caminho para a redução dessas desigualdades. Porém, quem tem acesso a ele, visto que diante desse contexto, os filhos das famílias mais pobres, leia-se famílias negras, são obrigadas a trabalhar desde cedo.

Ao analisar os dados da PNAD 2008, Moura (2013) afirma que a realidade concreta brasileira mostra que jovens menores de 18 anos, filhos da classe trabalhadora, são obrigados, pelas condições materiais, a trabalhar para ajudar a prover o sustento da família. Entendemos que a classe trabalhadora a qual Moura se refere não pode ser desracializada, portanto traduzimos filhos da classe trabalhadora enquanto filhos de famílias negras.

Diante da realidade material apresentada, Moura (2013) conclui sua análise afirmando que a formação para o mundo profissional no Ensino Médio é uma necessidade, porém não pode ser uma formação instrumentalizada. Ela deve ser estruturada sobre os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura e aponta o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) como opção.

Reconhecendo a realidade brasileira, o Documento Base da Educação Profissional e Tecnológica afirma que os jovens das classes populares não podem “se dar ao luxo” de ingressar no mercado de trabalho somente após o término da Educação Básica. Nesse sentido aponta o EMI como uma necessidade e possibilidade formativa:

Um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2007, p. 24).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, fundamentado sobre bases que proporcionem uma formação que contemple a integralidade se mostra como uma necessidade para grande parte dos jovens brasileiros, pois possibilita aliar educação e trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB (1996) aponta enquanto finalidades do Ensino Médio, etapa final da educação básica: a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; a formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos relacionando teoria e

prática no ensino das disciplinas escolares.

Ainda segundo a LDB, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica tem como intenção garantir às finalidades já expostas do Ensino Médio e preparar para o exercício de profissões técnicas por meio de qualificações específicas e certificadas. Ou seja, formar para o exercício da cidadania e qualificar para o mundo do trabalho.

As Diretrizes que definem os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio estabelecem enquanto finalidade “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (BRASIL, 2012, p. 2).

Nossa intenção, ao apresentarmos as finalidades do Ensino Médio Integrado, é destacar que formação geral e para o trabalho devem estar alinhadas para uma formação integral, na qual os futuros trabalhadores não sejam apenas mão de obra qualificada para exercer trabalhos técnicos, mas que saibam fazer leitura social crítica compreendendo os fundamentos que estruturam nossa sociedade, que é permeada pela desigualdade social, econômica, de gênero e racial; e que desembocam em atitudes de preconceito, discriminação e racismo.

5.2 A Educação das Relações Étnico-Raciais enquanto uma necessidade para a formação integral no Ensino Médio Integrado

Uma educação comprometida com a superação das desigualdades sociais, atravessadas pela racialidade, deve fomentar o desenvolvimento da criticidade. Para isso, é necessário que o currículo esteja alinhado a um projeto de efetiva emancipação social. No entanto, como amplamente discutido no tópico 3.2 deste trabalho, o que se percebe no currículo escolar brasileiro de forma geral é que este tem reproduzido a colonialidade do saber, que por sua vez, contribui com a colonialidade do ser e do poder.

Ao analisar exclusivamente os currículos do Ensino Médio Integrado, Menezes (2020) afirma que os conteúdos são predominantemente de base científica europeia e que é necessário que haja uma integração curricular que garanta a educação das relações étnico-raciais nessa modalidade de ensino, pois considerando que a Educação Profissional e Tecnológica deve formar o sujeito por inteiro, esta não pode prescindir das discussões relativas às questões étnico-raciais e ao racismo.

Ao apontarmos para a importância de uma formação que contemple as diversas facetas

que compõem o ser humano, estamos destacando que é necessária uma educação que contemple a formação integral. Ciavatta (2005, p. 2-3) especifica que essa formação:

Sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Proporcionar lentes para uma leitura crítica do mundo e ao mesmo tempo preparar para o trabalho se apresenta enquanto a formação ideal diante da realidade social, haja vista que a entrada no mercado de trabalho para ajudar no sustento do lar é uma necessidade para os jovens das famílias periféricas do país.

A educação é historicamente um campo de disputas e entre o que se almeja enquanto ideal e o que se concretiza no plano real, há distância e conflitos. De acordo com Ciavatta (2014), Moura (2013) e Ramos (2014), a educação foi/é marcada pela dualidade escolar. Isso implica na constatação de que aos filhos da classe trabalhadora foram reservados espaços educativos para a realização do trabalho manual e aos filhos da classe hegemônica, a preparação para o desenvolvimento do trabalho intelectual. Nesse contexto, o Ensino Médio é marcado pelas tensões entre formação geral e formação específica para o trabalho.

Ao se reportar às origens da Educação Profissional, Ramos (2014) destaca que elas remontam a meados do século XIX numa perspectiva assistencialista. No século XX, ganha novos contornos, o de atender a necessidade de formação profissional que a incipiente indústria necessitava e era direcionado às classes menos favorecidas. Diante disso, podemos afirmar que a inserção das classes populares dentro do sistema de ensino é historicamente direcionada para a formação para o trabalho técnico profissional.

Assim, “a educação profissional foi fortemente marcada pela dualidade de um sistema que se voltava para as elites e outro para as classes populares” (RAMOS, 2014, p. 16). Esse pano de fundo nos mostra que a Educação é um território de disputas, no qual quem historicamente esteve em posições de poder, elabora mecanismos para mantê-las; e apesar de uma luta histórica empreendida por educadores progressistas em prol de uma Educação Profissional que privilegie uma formação integral, o modelo neoliberal, desde a década de 1990, interfere nos rumos da educação nacional e o capital estrangeiro orienta sua organização.

Ao analisar a subordinação das políticas públicas educacionais que vigoram no país, Libâneo (2016) aponta que elas são determinadas por organismos externos, ligados ao capital estrangeiro e atendem a matriz neoliberal, que por sua vez objetiva a manutenção da subserviência e dependência de países menos desenvolvidos aos mais desenvolvidos por meio da formação de indivíduos de forma precarizada, na qual se ensina o estritamente necessário para a ocupação de uma vaga no mercado de trabalho. Uma educação instrumentalizada, voltada exclusivamente para a formação de mão de obra barata e acrítica.

Frigotto e Ciavatta (2011) afirmam que a educação intelectual ainda é uma realidade distante para crianças e jovens da América Latina no geral e no Brasil em específico; e que o aprendizado intelectual de qualidade ainda é reservado aos filhos das elites. Os autores localizam o início dessa dualidade dentro da historicidade compartilhada pelos países da América Latina, o processo de colonização. O Brasil, assim como as demais nações latino-americanas é sedimentado sobre uma sociedade de classes¹³ que colhe os frutos dos processos de colonização marcados pela escravidão e que hoje resulta em sociedades de capitalismo dependente.

Discorrendo sobre o conceito, os autores afirmam que o capitalismo dependente “não é um confronto entre nações, mas é aliança e associação subordinadas da fração brasileira da burguesia às burguesias dos centros hegemônicos do sistema capital, na consecução de seus interesses” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 623). Isso nos mostra que interesses externos se misturam a interesses de uma parcela interna que para manter seus privilégios de classe continuam reproduzindo, em versão atual, as dinâmicas coloniais.

Conservam-se, assim, uma estrutura e as relações de classes sociais que reiteram a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, mantém-se um tecido social com profundas marcas da colonização e do escravismo e um consequente preconceito e discriminação do trabalho manual e técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 625).

Diante da realidade que se impõe, criar e aproveitar as brechas que podem possibilitar uma reestruturação das relações sociais se faz necessário. Apesar da histórica cisão da sociedade e da educação brasileira, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional abre espaço para que os jovens, futuros trabalhadores em processos formativos, possam

¹³ Ao se referirem ao conceito “sociedade de classes”, Frigotto e Ciavatta (2011) destacam sua pertinência, pois apesar da influência da ideologia neoliberal tê-lo banido do seio acadêmico, a realidade apresentada pela sociedade brasileira é marcada pelo enriquecimento bancário e financeiro das elites e pelo empobrecimento cada vez maior das classes médias e populares, ou seja, a sociedade mostra-se dividida em classes.

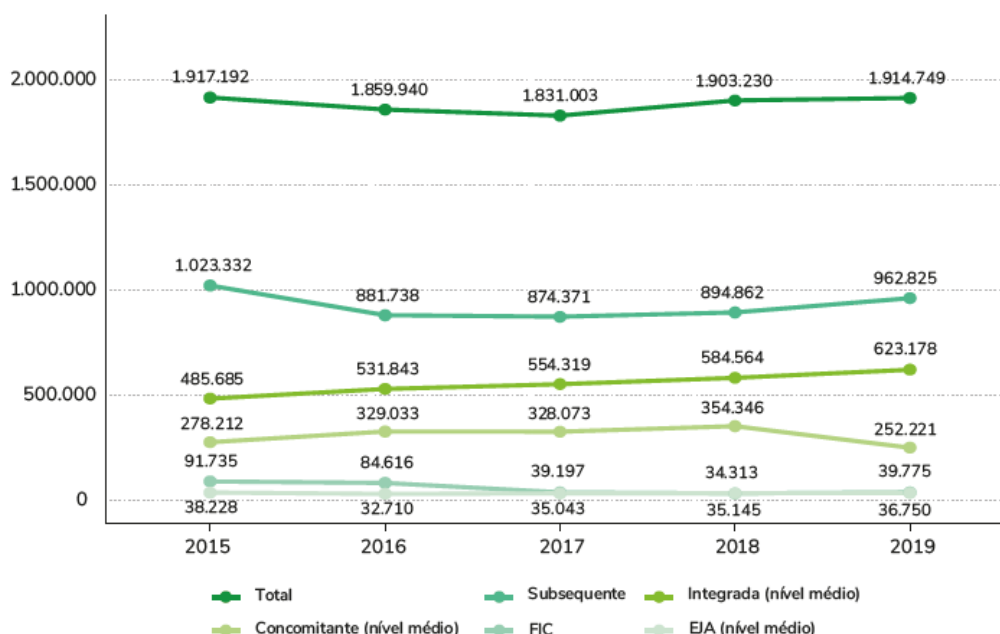
compreender, questionar e até modificar as estruturas sobre as quais se fundamenta nossa sociedade, haja vista que o EMI deve articular conhecimento, cultura e trabalho. O documento referencial para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio estabelece que ele deve ter como orientação:

À formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL, 2007, p. 25).

É dentro dessa perspectiva de uma formação não esvaziada de criticidade que acreditamos ser possível inserir a discussão acerca dos processos históricos que resultaram na configuração social que temos. Uma sociedade na qual poucos têm acesso ao muito produzido, e a maioria dispõe de pouco. Além disso, a grande maioria dos possuidores da miséria são aqueles que herdaram no corpo as características que denunciam sua ascendência africana e que, vivendo à margem da sociedade, sofrem toda sorte de violência proveniente de um racismo que se estruturou e estrutura a nossa sociedade.

Os dados do Censo da Educação Básica 2019, recolhidos a partir de pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação revelam que o número de matrículas na Educação Profissional vem apresentando crescimento por dois anos consecutivos. Em relação ao ano de 2018, houve um acréscimo de 0,6% totalizando 1,9 milhão de matrículas em 2019. Dessas, o ensino médio integrado ocupa 623.168 matrículas.

Os números revelam que cada vez mais o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica vem sendo buscado enquanto possibilidade para os filhos das classes trabalhadoras, pessoas que não podem prescindir de uma educação que possibilite a inserção no mercado formal de trabalho e, por outro lado, mostre-se enquanto possibilidade para o alcance de níveis mais elevados de formação intelectual por meio da entrada nos cursos de nível superior. É importante ressaltar que a ampliação de vagas no EMI é um dos fatores que explicam o aumento do número de matrículas, como é possível observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação Profissional no Brasil (2015-2019)

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP

Os números mostram que a formação profissional subsequente lidera o número de matrículas, revelando que a qualificação e habilitação profissional mostram-se uma necessidade por aqueles que já findaram o Ensino Médio e almejam uma colocação no mercado de trabalho. Logo em seguida da subsequente, aparecem as matrículas no EMI, que vêm ascendendo constantemente desde o ano de 2015. Isso significa que a procura por formação profissional é uma realidade e uma necessidade.

De acordo com o informativo “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, os estudos sobre desigualdades sociais no país objetivam apresentar um cenário sobre as condições de vida de grupos populacionais que são considerados em condição de vulnerabilidade econômica e social de forma que os dados coletados subsidiem a formulação de políticas públicas com vistas a redução das mesmas. O título do informativo já nos antecipa que a população negra está inserida, junto com a indígena, em condições de fragilidade socioeconômica ocupando espaço central quando a questão é desigualdade social.

Os dados trazidos pelo referido estudo revelam que a população preta e parda é a mais subutilizada no mercado de trabalho, tem o maior percentual de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza e liderando as taxas de homicídio e analfabetismo. Por outro lado, a representação política dessa mesma população é de somente 24,4% quando analisada a totalidade dos deputados federais eleitos em 2018. Nas considerações finais, o estudo afirma que:

As desigualdades étnico-raciais, reveladas na breve série temporal considerada neste informativo, têm origens históricas e são persistentes. A população de cor ou raça preta ou parda possui severas desvantagens em relação à branca, no que tange às dimensões contempladas pelos indicadores apresentados [...] no mundo do trabalho, por exemplo, a desocupação, a subutilização da força de trabalho e a proporção de trabalhadores sem vínculos formais atingem mais fortemente a população preta ou parda. Indicadores de rendimento confirmaram que a desigualdade se mantém independentemente do nível de instrução das pessoas ocupadas. Tais resultados são influenciados pela forma de inserção das pessoas de cor ou raça preta ou parda no mercado de trabalho, qual seja: ocupam postos de menor remuneração e são menos representadas nos cargos gerenciais, sobretudo os de mais altos níveis. [...] Em relação aos indicadores educacionais, embora tenha havido melhora, as desigualdades entre esses dois grupos populacionais permanecem consideráveis e se agravam no decorrer do percurso escolar, atingindo o ápice no ensino superior. [...] Sendo assim, fica evidente neste informativo que a superação das desigualdades raciais, em suas variadas dimensões, permanece um desafio (BRASIL, 2019, p. 12).

As conclusões do estudo evidenciam o caráter estrutural e conjuntural que relegam à população negra a vivências marcadas historicamente pela desigualdade étnico-racial e revelam o racismo estrutural presente na nossa sociedade. Reconhecer a historicidade dessas relações são extremamente necessárias, pois ajudam a compreender a realidade concreta e a desconstruir o discurso meritocrático, tão em voga na atualidade.

O desafio na superação dessas desigualdades é inegável e cobrar pela efetivação de política públicas com vistas a resolução desse problema é tarefa de todos. Fortalecer as políticas de ação afirmativa existentes também é uma ação na tentativa de corrigir as desigualdades historicamente construídas. Dentre as já conquistadas, vamos ressaltar as já analisadas Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que demonstram que a educação escolar também tem o dever legal de educar para as relações étnico-raciais na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Considerando o contexto de vulnerabilidade social na qual está inserida a população negra e ressaltando a integralidade formativa enquanto uma das formas de superação desta situação, é necessário que as questões raciais sejam discutidas na escola e no Ensino Médio Integrado, pois é preciso compreender os processos históricos que, tendo origem na época da colonização, continuam a se reproduzir sob a forma de desigualdades e racismo na nossa sociedade.

Enquanto filhos da classe trabalhadora, filhos da vulnerabilidade e marcados pela racialidade, os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional precisam discutir o racismo que faz parte do cotidiano. Racismo que, de origens históricas, se materializa não somente na discriminação direta, mas também na negação de direitos básicos e de condições dignas de sobrevivência.

Propiciar aos jovens em processos formativos ferramentas para leitura social crítica que permitam identificar, combater e denunciar o racismo que se materializa cotidianamente em nossa sociedade é uma necessidade. É urgente reeducar as relações étnico-raciais a partir de uma leitura social crítica e de valorização e reconhecimento das diferenças que nos caracterizam enquanto sujeitos únicos.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção descrevemos o caminho percorrido para a realização da pesquisa. São descritas as fases metodológicas que englobam a caracterização da pesquisa, local de realização, os sujeitos participantes e as técnicas de coleta e análise de dados.

6.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a educação das relações étnico-raciais no contexto educacional levando em consideração a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e a percepção de discentes e docentes do Ensino Médio Integrado acerca do racismo. Para a compreensão do objeto, a presente pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, visto que possibilita a apreensão dos aspectos subjetivos. Conforme Minayo (2009), o mundo das relações, das intencionalidades e das representações estabelecidas pelos seres humanos é o objeto da pesquisa qualitativa.

Ao especificar esse tipo de abordagem, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmam que ela “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. É dentro da relação entre mundo real e as esferas subjetivas que se encontra não somente nosso objeto de estudo, mas também a pesquisadora, que enquanto mulher negra e professora também está implicada na pesquisa desconstruindo uma pretensa neutralidade que deve existir entre o pesquisador e seu objeto de estudo estabelecida pela Ciência Moderna.

Para atingirmos os objetivos propostos, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 158), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Composta por livros, revistas, artigos, dissertações, dentre outros, a pesquisa bibliográfica, objetiva, segundo Gil (2002) verificar o que já foi produzido sobre o assunto, ajudar na formulação de problemas e na construção de hipóteses.

Na construção do referencial teórico buscamos realizar o diálogo com o objeto de pesquisa privilegiando a produção teórica de autores negros. Essa postura revela o comprometimento da nossa pesquisa com o combate ao racismo epistêmico, que se revela na colonialidade do saber. Destacamos ainda, que essa postura antirracista norteou todo o

processo da pesquisa, inclusive a elaboração e aplicação do produto educacional.

As leituras iniciais também subsidiaram a seleção dos documentos oficiais e públicos que seriam utilizados. Ao explicitar os documentos disponíveis para uma pesquisa, Gil (2008) diz que eles podem ser: cartas, relatórios de pesquisa, contratos, tabelas estatísticas, documentos oficiais, reportagens de jornal, dentre outros, e que devem ser analisados de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, classificamos enquanto imprescindíveis para o estudo e discussão acerca do racismo e das relações étnico-raciais no contexto escolar: a Lei nº 10.639/2003, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação da Relações Étnico-Raciais (2004); além desses, ainda foi objeto de análise o Projeto Político Pedagógico da Instituição na qual a pesquisa foi realizada.

Na pesquisa de campo realizou-se a coleta dos dados da realidade investigada. Para Gonçalves (2001), esse tipo de pesquisa objetiva buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Segundo Minayo (2009), o trabalho de campo consiste em trazer para a prática empírica a elaboração teórica construída no estudo para subsidiar as reflexões e interpretações do objeto investigado. Cabe salientar que o contato com o campo de pesquisa foi mediado pela tecnologia, visto que diante da crise sanitária imposta pela pandemia da COVID-19, houve o fechamento físico das escolas, que passaram a ofertar o ensino de modo remoto por meio de plataformas virtuais.

Nesse sentido, a coleta de dados foi realizada através da aplicação de questionários *online* aos sujeitos da pesquisa. De acordo com Gil (2002), os questionários são instrumentos de coleta de dados de baixo custo que permitem a coleta de informações de forma rápida. Destacamos que os questionários aplicados na pesquisa foram elaborados na plataforma *Google forms* e enviados via *WhatsApp* para os participantes da pesquisa devido ao contexto da pandemia da Covid 19, na qual o contato direto com as pessoas foi drasticamente reduzido. Assim, a utilização das ferramentas digitais, mostrou-se o meio mais eficaz para elaborá-los e enviá-los.

6.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Educação Profissional Comendador Miguel Gurgel, escola que integra a Rede Estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará. Iniciada em 2008, a referida rede conta atualmente com 122 escolas ofertando o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

A criação da Rede Estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará contou com a parceria do Governo Federal a partir da articulação com o “Programa Brasil Profissionalizado”, instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que objetivava expandir a oferta do EMI combinando formação profissional com formação geral, científica e cultural dos educandos no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2007). O Ensino Médio integrado à Educação Profissional ofertado pela Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará contempla os estudantes que concluíram o Ensino Fundamental na rede pública ou privada de ensino. Os cursos têm duração de três anos e são ofertados no período integral, nos turnos manhã e tarde.

De acordo com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, os critérios utilizados para eleger quais escolas estaduais regulares se tornariam EEEPs, foram a vulnerabilidade social da área, os baixos indicadores educacionais e condições mínimas de implantação do programa. De acordo com Carmo e Guizardi (2018) a vulnerabilidade tem gênese multideterminada, não ficando restrita à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas também articula dificuldades de acesso a bens e serviços públicos com fragilidades de vínculos afetivo-relacionais.

A EEEP Comendador Miguel Gurgel, localiza-se na Rua José Baima, nº 340, Guajeru, Fortaleza-CE. Foi a primeira escola de Ensino Fundamental e Médio a ser fundada no bairro, e a partir de 2010 passou a ofertar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Circundada pelos bairros de Messejana, Curió, Lagoa Redonda e Coaçu, a escola situa-se na periferia de Fortaleza. Conforme estudo realizado pela prefeitura de Fortaleza que mediu o Índice de Desenvolvimento Humano por bairro (IDH-B) e foi baseado nos dados do último Censo Demográfico, realizado em 2010, dos 119 de Fortaleza, o bairro Guajeru ocupou a septuagésima quinta posição (FORTALEZA, [entre 2010 e 2020]). A escola situa-se, portanto, numa região com perfil socioeconômico de alta vulnerabilidade.

De acordo com o Projeto Político pedagógico (PPP) da instituição, sua atividade como EEEP foi iniciada com a oferta de quatro turmas atendendo jovens de 14 a 19 anos. Em 2015, a escola ampliou a quantidade de turmas ofertadas, e desde então, vem ampliando as expectativas da comunidade em relação às perspectivas de futuro para a juventude local (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMENDADOR MIGUEL GURGEL, 2020).

No presente ano, 2021, a escola conta com 10 turmas ofertando os seguintes cursos: técnico em informática, técnico em contabilidade, técnico em multimídia, técnico em rede de computadores e técnico em secretariado. Com o objetivo de situarmos geograficamente o

exercício da função, se responsabilize por uma turma com o objetivo de acompanhar de forma individual os estudantes, intervindo e mediando ações entre esses e a comunidade escolar. Para isso, os PDTs têm 5 horas de sua carga horária semanal para o desenvolvimento do referido projeto.

Ainda foram selecionados como participantes da pesquisa os estudantes que estavam cursando o 2º ano do Ensino Médio do curso técnico em informática. A escolha pela turma do 2º ano do referido curso para estudo se deu por dois motivos específicos: o primeiro é o fato dos estudantes estarem na metade do percurso formativo do Ensino Médio e poderem relatar se foram abordadas nos anos precedentes questões relativas às relações étnico-raciais, em qual componente curricular e quais temas foram contemplados. O segundo é que, dado o caráter voluntário da pesquisa e diante das incertezas geradas pelo contexto atual de pandemia, no contato inicial com a escola pesquisada, uma Professora Diretora de Turma de um dos três 2º anos voluntariou-se a possibilitar a aplicação da pesquisa e do produto educacional em formato presencial ou virtual.

6.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados ocorreu por meio da análise documental e da aplicação dos questionários eletrônicos. Compuseram os documentos analisados, Leis e Decretos que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais, a saber: Constituição Federal (CF/1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Lei nº 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ainda fez parte dos documentos analisados, o Projeto Político Pedagógico da EEEP Comendador Miguel Gurgel.

Em janeiro de 2021, visitamos a escola a fim de coletar as assinaturas da gestão escolar autorizando a realização da pesquisa. Neste momento, observamos seu espaço físico e cultural. No entanto, sem a presença física dos professores e estudantes (sujeitos da pesquisa) e sem perspectiva de data de retorno às atividades escolares de forma presencial, procuramos nos aproximar do campo e dos sujeitos por meio da mediação tecnológica.

Desta forma, realizamos contatos telefônicos com a PDT que demonstrou interesse na pesquisa, realizamos observação da participação dos estudantes durante as aulas virtuais e aplicamos questionários eletrônicos aos sujeitos da pesquisa, docentes e discentes do EMI. No entanto, ressaltamos que os dados substanciais para análise derivam dos questionários aplicados.

Utilizamos dois questionários para coletar informações dos participantes da pesquisa,

sendo um questionário destinado aos professores (Apêndice C), e outro aos estudantes (Apêndice D). Portanto, esta pesquisa considerou como universo amostral um quantitativo de 10 profissionais do quadro de professores PDTs, sendo que 3 participantes se abstiveram de participar da pesquisa. E do universo amostral de 43 estudantes, obtivemos a adesão voluntária de 23 participantes.

Os questionários foram compostos por perguntas objetivas e subjetivas, construídas de forma clara e seguindo as orientações de Prodanov e Freitas (2013) que estabelecem que os questionários devem ser redigidos em linguagem simples e direta, sendo precedido pela explicação dos objetivos da pesquisa, instruções para seu preenchimento, devolução e agradecimento. Ainda, devem ser construídos por blocos temáticos que comecem com perguntas gerais e se encaminhe para perguntas de caráter mais específico para não criar insegurança no informante.

Nesse sentido, os questionários destinados aos docentes foram divididos em: perfil básico do corpo docente, questões acerca da formação acadêmica e atuação profissional e, por fim, questões gerais acerca das relações étnico-raciais. Já os questionários destinados aos discentes, foram divididos em: perfil básico dos estudantes, questões acerca da vida escolar e questões gerais acerca das relações étnico-raciais.

Os questionários foram enviados por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* aos participantes da pesquisa, como também, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que especificavam a justificativa e objetivos do estudo, possíveis riscos, benefícios e todos os direitos do participante, destacando o caráter voluntário da participação na pesquisa. Ressaltamos que o TALE é destinado aos participantes menores de idade e que ele não dispensa o TCLE, que também foi enviado aos pais dos estudantes menores de idade.

Informamos que a utilização do referido aplicativo para envio dos questionários e dos termos supracitados foi considerada pela coordenação pedagógica e pela professora que mediou a realização da pesquisa junto aos estudantes do 2º ano, como a forma mais eficaz de comunicação com os participantes. O envio dos questionários e do TCLE aos professores foi mediado pela coordenadora pedagógica, que mantinha um grupo de *WhatsApp* formado exclusivamente por PDTs e a coordenação escolar.

O envio do TALE aos estudantes e do TCLE aos responsáveis legais pelos mesmos, foi mediado pela PDT, que também mantinha contato com esses dois segmentos por meio de grupos de *WhatsApp*. No entanto, ressaltamos que esse envio foi precedido por um encontro virtual entre a pesquisadora e os estudantes por meio da plataforma *Google Meet*. Esse

momento ocorreu durante uma aula de formação para a cidadania, na qual estavam presentes 35 estudantes, de um total de 43.

Na oportunidade, a pesquisadora apresentou aos estudantes os objetivos e etapas da pesquisa. A primeira etapa consistindo na aplicação de um questionário e a segunda, na aplicação do produto educacional. Além disso, foram explicados todos os aspectos éticos da pesquisa, sendo apresentados o TALE, que deveria ser preenchido por aqueles que desejassem participar da pesquisa e o TCLE, que deveria ser preenchido pelos responsáveis legais dos participantes.

Apesar de nem todos os estudantes estarem presentes nesse momento inicial, ressaltamos que a PDT enviou um informe sobre a pesquisa para todos os discentes e seus responsáveis legais por meio do *WhatsApp*, bem como os Termos de Consentimento, Assentimento e questionários virtuais para aqueles que desejassem participar. Salienta-se que, diante do quantitativo de faltosos no dia da apresentação da pesquisa, a professora PDT informou posteriormente aos estudantes que todos, independentemente de haver respondido o questionário, poderiam participar da aplicação do produto educacional, desde que fossem preenchidos o TALE pelo estudante interessado e o TCLE pelo responsável pelo menor.

Os dados coletados por meio dos questionários foram armazenados no arquivo pessoal da pesquisadora (arquivo de computador e virtual) para posterior análise. Destacamos que aos participantes da pesquisa foi garantido o sigilo da identidade, visto que seus nomes foram substituídos pelo código letra/número. Além disso, suas imagens também foram preservadas conforme desejo expresso no TALE e TCLE, visto que realizamos capturas de tela durante a aplicação do produto educacional e algumas destas compõem o Apêndice B deste trabalho. Em face do exposto, os participantes que não consentiram o uso da sua imagem, tiveram a mesma desfocada. Por fim, destacamos que os dados coletados na pesquisa serão mantidos sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 (cinco) anos.

No que se refere à análise dos dados coletados, realizamos análise qualitativa seguindo os princípios de Minayo (2011). O principal objetivo desse tipo de análise é compreender as concepções dos sujeitos da pesquisa acerca de um determinado fenômeno. Nesse exercício de compreensão, o pesquisador deve levar em conta a singularidade do participante, visto que a subjetividade do mesmo é a manifestação do viver coletivamente, que por sua vez, é atravessada pela cultura do grupo no qual está inserido (MINAYO, 2011).

De acordo com a autora, o pesquisador deve buscar entender os conflitos e contradições que se manifestam por meio da linguagem e são fruto das relações de poder. No entanto, essa compreensão é sempre parcial e inacabada, seja por parte do participante, seja

por parte do pesquisador. O primeiro tem o entendimento incompleto da sua vida e do seu mundo; o segundo, também é limitado na capacidade de compreensão e interpretação. Diante do exposto, ressaltamos que buscamos apreender as experiências dos sujeitos participantes por meio da análise das respostas dadas às perguntas subjetivas contidas nos questionários.

Para Minayo (2009), a análise qualitativa dos dados é dividida em três etapas: *ordenação dos dados coletados, classificação e análise propriamente dita*, que consiste no “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo” (MINAYO, 2009, p. 26 - 27).

Seguindo as etapas supracitadas, os dados coletados por meio dos questionários aplicados foram inicialmente ordenados em dois grupos: docentes e discentes. Em seguida, foi feita a observação e leitura dos dados com o objetivo de nos apropriarmos dos mesmos e organizá-los em categorias, essa é a fase de classificação. Destacamos que os dados foram categorizados e ordenados em gráficos, quadros e tabelas.

Em seguida, foi realizada a análise propriamente dita por meio da articulação entre o referencial teórico, as informações adquiridas da análise documental e os dados coletados, realizando uma síntese imersa de reflexões, compreensões e novas indagações do objeto estudado, desvelando os resultados da pesquisa, que, por sua vez, possibilitaram a elaboração do produto educacional no formato de um minicurso antirracista elaborado com o objetivo de contribuir com a educação das relações étnico-raciais e superação do racismo por meio da formação de estudantes críticos e intervenientes a partir de uma abordagem histórica e contemporânea acerca da população negra no Brasil e da compreensão de como e por que o racismo é estrutural na sociedade brasileira.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção é apresentada a análise dos dados coletados pela pesquisa. Inicialmente são apresentados os resultados obtidos com base nas respostas dos docentes, apresentando-se o perfil básico dos professores, formação acadêmica e atuação profissional e, por fim, questões gerais acerca das relações étnico-raciais.

Na sequência são demonstrados os resultados da análise da caracterização dos discentes, bem como as questões acerca da vida escolar e questões gerais acerca das relações étnico-raciais. Assim, neste capítulo, evidencia-se um panorama da percepção de discentes e docentes acerca do racismo e da necessidade da abordagem da temática em sala de aula, além de revelar aspectos das relações étnico-raciais vivenciadas na escola, na comunidade e na sociedade.

7.1 Perfil docente

De acordo com Carvalho (2018), é importante conhecer as características pessoais dos professores, tais como idade, gênero, cor/raça, visto que elas podem afetar diretamente as relações estabelecidas na escola e o desempenho profissional. Essas informações são, portanto, cruciais para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Destacamos que em 2021, a escola na qual a pesquisa foi realizada contava com 10 turmas em funcionamento, tendo, portanto, 10 professores ministrando o componente curricular “Formação para a cidadania”, visto que, cada turma em funcionamento tem um Professor Diretor de Turma (PDT) enquanto responsável. No entanto, 03 profissionais se abstiveram da participação.

Com relação ao perfil básico dos docentes, realizamos perguntas referentes ao vínculo empregatício, sexo, idade e autodeclaração racial. Em relação ao vínculo, 5 profissionais estão com vínculo de trabalho estabelecido mediante contrato temporário e 2 são efetivos. Com relação ao sexo, tem-se 3 homens e 4 mulheres, em idades que variam entre 24 e 43 anos. Sobre a autodeclaração racial, 02 docentes se autodeclararam pretos, 02 pardos, 02 brancos e 01 amarelo.¹⁵

Levando em consideração o critério racial, nessa pesquisa há a predominância de

¹⁵ As categorias de autodeclaração racial são as mesmas utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por raça/cor, que consistem em: branca, preta, amarela, parda e indígena.

professores negros, visto que de acordo com o IBGE, são considerados negros os autodeclarados pretos ou pardos. Nesse caso, um total de 4 docentes.

A categoria raça/cor é relevante para nossa pesquisa, pois por meio dela podemos verificar tanto a diversidade racial dos professores quanto relacionarmos se, a despeito da formação inicial e continuada para a educação das relações étnico-raciais, a referida categoria influencia em estudos autônomos relativos às relações étnico-raciais e ao racismo no Brasil.

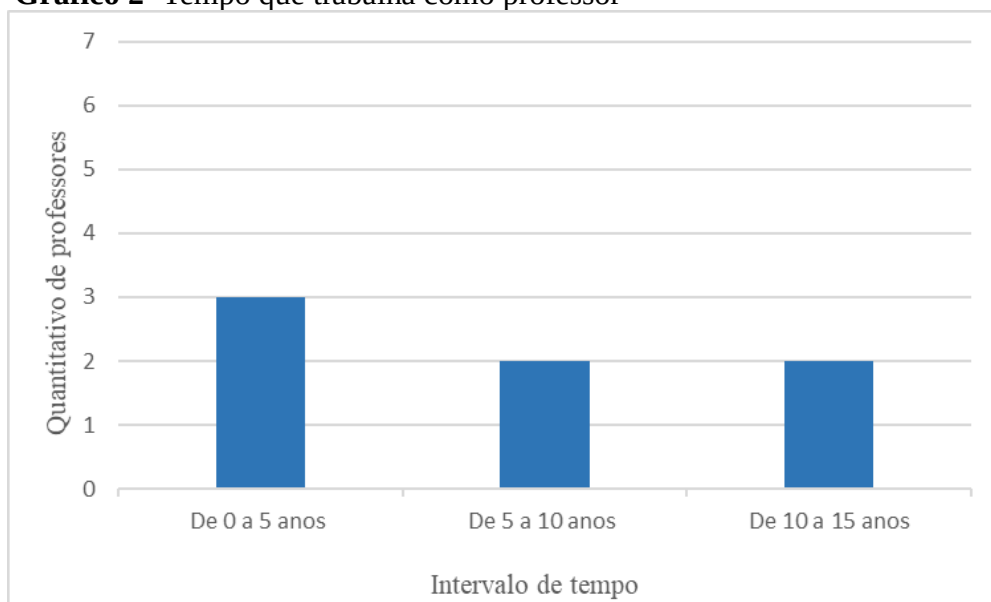
No que diz respeito a formação acadêmica e atuação profissional, têm-se dois docentes licenciados em Sociologia, um em Química, um em História, um em Português, um em Filosofia e um em Física. Um docente é especialista em História e cultura afro-brasileira e dois docentes são doutores, um em Filosofia e outro em Sociologia. Esses profissionais são graduados entre 0 e 20 anos, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Tempo de Graduado

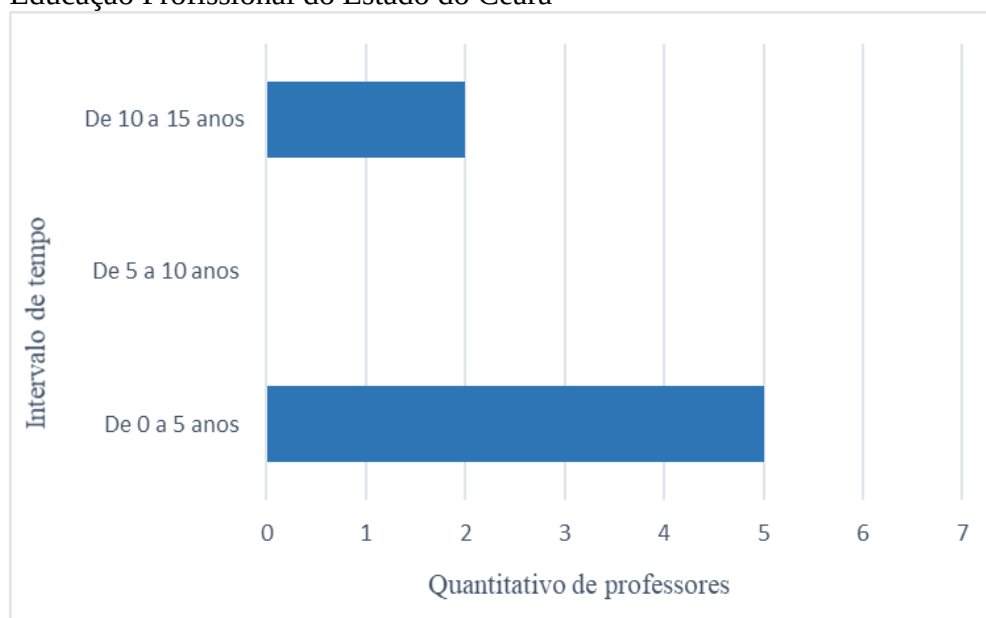
Intervalo de Tempo	Quantitativo de docentes
De 0 a 5 anos	02
De 5 a 10 anos	02
De 10 a 15 anos	02
De 15 a 20 anos	01

Fonte: elaborada pela autora.

Os professores participantes exercem a profissão há no mínimo 3 anos e máximo, 15 anos. A fim de sistematizar esses dados, os anos apontados foram organizados nos seguintes intervalos de tempo: de 0 a 5 anos, de 5 a 10 anos e de 10 a 15 anos. Esses intervalos temporais também foram utilizados para delimitar o tempo que esses profissionais trabalham como professores da Rede Estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará. As informações apresentadas podem ser visualizadas nos Gráficos 2 e 3.

Gráfico 2- Tempo que trabalha como professor

Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 3- Tempo que trabalha como professor da rede estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará

Fonte: elaborado pela autora.

Levando em consideração que a Rede Estadual de Educação Profissional do estado do Ceará começou a funcionar em 2008, temos dois professores que atuam desde o início da sua implementação. A análise do tempo de serviço possibilitou traçarmos um panorama acerca da formação inicial e continuada dos docentes para a educação das relações étnico-raciais e implementação da Lei nº 10.639/2003, pois quando questionados se durante a formação inicial tiveram algum componente curricular direcionado para o atendimento da referida lei, somente um dos participantes, graduado em Sociologia, deu resposta afirmativa.

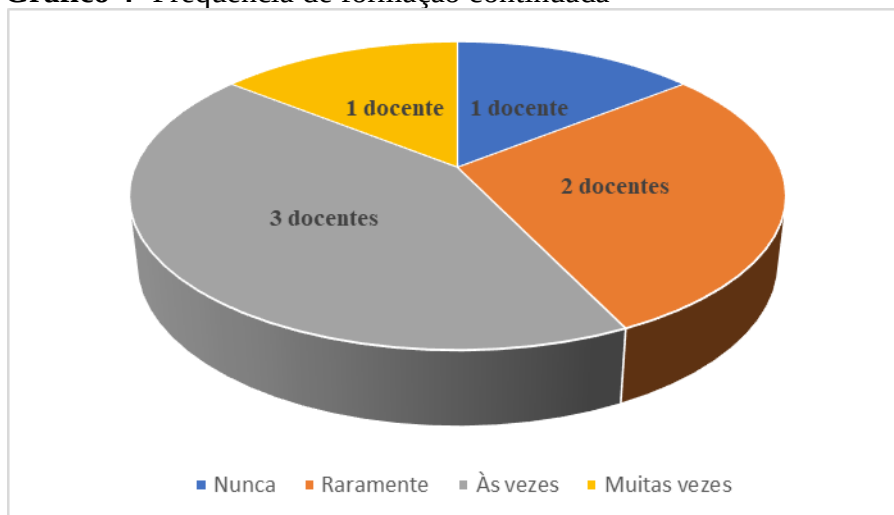
Esses dados revelam uma lacuna na formação inicial dos professores da Educação Básica para a educação das relações étnico-raciais. Fato que é preocupante, visto que desde 2003 a Lei nº 10.639/2003 foi implementada, e em 2004 as DCNs já apontavam que a formação de professores era condição indispensável para lidar com as tensas relações decorrentes do racismo e da discriminação racial no país (BRASIL, 2004).

De acordo com Oliveira (2007), quando a formação inicial ou continuada de professores trata das questões raciais é comum encontrar licenciandos e profissionais com dificuldades de relacionar as desigualdades sociais com o racismo, visto que o debate acerca das questões raciais foi negado, muitas vezes, durante toda a trajetória escolar.

Ressaltamos que o racismo perpassa toda a estrutura que organiza a sociedade e que a formação do povo brasileiro é moldada por um imaginário coletivo permeado por uma ideologia racista que orienta, ainda hoje, nossas relações e práticas sociais, e que essa ideologia pode se refletir no trabalho docente.

Quando os docentes participantes da pesquisa foram questionados sobre a existência e frequência de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará direcionada ao cumprimento da Lei n. 10.639/2003, houve respostas divergentes, que são sintetizadas no Gráfico 4.

Gráfico 4- Frequência de formação continuada



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme é possível visualizar, um docente afirmou que nunca houve formação para essa especificidade e outro, que essa formação ocorreu muitas vezes. As opções “às vezes” e “raramente” apareceram em predomínio com 3 e 2 marcações respectivamente. Considerando o predomínio das frequências apresentadas, há a indicação da inconstância de formação

continuada para a educação das relações étnico-raciais. No entanto, destacamos que seria necessária uma amostragem maior de professores com áreas de formações específicas para uma análise conclusiva.

Ao analisar a articulação entre a educação das relações étnico-raciais e a formação de professores, Gomes (2012) observa que:

Há distanciamento entre a política de formação de professores(as) de maneira geral e a formação para a diversidade étnico-racial em específico. É raro perceber a inclusão da temática étnico-racial nos processos, nos cursos convencionais de formação de professores(as) (e de gestores(as)!) desenvolvidos em nosso país (GOMES, 2012, p. 359).

Esse distanciamento formativo apontado pela autora foi corroborado por meio das respostas dadas acerca da formação inicial e continuada dos docentes participantes, visto que somente uma docente afirmou ter tido formação específica articulada com a formação para a educação das relações étnico-raciais.

No decorrer da análise das respostas obtidas, observamos a necessidade formativa apresentadas pelos docentes. Fato que pode ser visualizado com maior precisão em três momentos específicos da pesquisa: o primeiro, quando localizamos um docente especialista em “História e cultura afro-brasileira”, denotando que esse participante buscou preencher uma lacuna na formação inicial; o segundo, quando questionados acerca da necessidade de haver momentos formativos para que sejam discutidas estratégias pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, os professores foram unânimes na afirmativa. E por último, ao responderem a seguinte questão: “Você se sente preparado para tratar do assunto (racismo) com seus alunos(as)? Por quê?” quase metade dos professores afirmou a necessidade de mais estudos para tal. Destacamos as seguintes colocações:

“Preparação intermediária, formações continuadas são necessárias para que possamos compreender cada vez mais os fenômenos relacionados ao racismo e suas faces” (P1).

“Mais ou menos. Preciso me aprofundar mais na temática” (P2).

“Parcialmente. Falta mais formação específica” (P5).

Diane do exposto, há o reconhecimento docente da necessidade formativa para discutir racismo em sala de aula, assunto central para a educação das relações étnico-raciais. Com isso, reafirmamos a importância dos cursos de formação inicial e continuada prepararem os professores para a efetivação de uma educação antirracista.

Ainda sobre o sentimento de preparo para abordar o racismo com os estudantes, é importante analisarmos as falas dos docentes que afirmaram sentirem-se preparados para tal, visto que não há indicações de uma sistemática formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Ceará e que, somente um dos participantes afirmou que a educação das relações étnico-raciais foi contemplada durante sua formação inicial. Vejamos as justificativas apresentadas:

“Ao longo da minha formação acadêmica e pessoal sempre tive interesse na temática e pude acumular experiências e leituras que me ajudam na abordagem da temática” (P3).

“O debate deste assunto é recorrente no Curso de Ciências Sociais. Além disso, é um assunto que eu tenho interesse de leituras, dada a sua importância na sociedade brasileira” (P6).

Os participantes P3 e P6, autodeclarados respectivamente preto e pardo destacam o interesse pessoal pela temática enquanto um importante aspecto que direcionou a busca por leituras na área. Além desse fator, o participante P6 destaca que o assunto é sistematicamente abordado no curso de Ciências Sociais, contribuindo para a apropriação do tema. Vejamos os aspectos apresentados pelos docentes P4 e P7, autodeclarados branco e preto, respectivamente:

“Sinto-me preparada pelo estudo que tenho do assunto, mas busco sempre interagir e conhecer mais sobre o movimento com quem possui o lugar de fala pelo conhecimento e pela vivência do tema” (P4).

“Participo de movimentos estudantis e umas das pautas discutidas é a racial” (P7).

O participante P4 destaca que tem leitura sobre a temática e está sempre em busca de aprender mais, principalmente com pessoas que são diretamente afetadas pelo racismo e falam a partir do seu lugar social. Essas considerações indicam a consciência desse profissional (branco) acerca dos privilégios de sua branquitude, do seu lugar social e da importância de ser um aliado à luta antirracista. De acordo com Ribeiro (2019), essa consciência do privilégio racial permite o reconhecimento da responsabilidade do indivíduo branco no combate às injustiças sociais.

Já o participante P7 destaca seu engajamento no movimento estudantil enquanto elemento central no seu processo de capacitação para a educação das relações étnico-raciais, visto que a questão racial faz parte da pauta discutida no movimento estudantil. O que revela a pertinência da temática e a importância dos movimentos sociais na discussão das pautas

minoritárias, pois é a partir da organização social, do movimento político das minorias que ocorrem importantes conquistas sociais (GOMES, 2017).

Destacamos que o lugar comum apontado pelos professores que afirmaram se sentir seguros para a abordagem do racismo é movido pelo desejo individual dos docentes em se apropriarem da temática em questão. Para Meinerz (2017), o interesse dos professores para a abordagem das relações étnico-raciais em sala de aula se dá devido o “afeto à causa” ou à “sensibilidade com a temática do racismo e das relações étnico-raciais”, que é geralmente motivada por vínculos de pertencimento étnico-racial de professores que têm suas trajetórias pessoais perpassadas por questões raciais, ou seja, os professores interessados na educação das relações étnico-raciais são majoritariamente negros.

Essa afeição apontada por Meinerz (2017) também foi observada na nossa pesquisa, visto que três dos quatro professores que afirmaram se sentirem preparados para discutir racismo em sala de aula, são negros. Ou seja, esses profissionais também tiveram enquanto motivação para seus estudos e preparo, questões de ordem pessoal, a discriminação racial direta. Fato constatado por meio da análise das respostas obtidas com a pergunta nº 17 do questionário aplicado¹⁶: “Você já sofreu preconceito ou discriminação racial?”; respondida afirmativamente por todos os professores negros.

Questionamos com que frequência a temática das relações étnico-raciais foi abordada em sala de aula nos últimos 12 meses; obtivemos as seguintes respostas: 5 professores afirmaram que essa foi recorrente, 01 professor afirmou que ocorreu esporadicamente, enquanto outro relatou que a temática não foi abordada.

Com relação à importância da abordagem da temática racial na escola para uma efetiva formação cidadã, todos os participantes consideraram relevante e acrescentaram as justificativas apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – A importância do estudo da temática racial para a formação para a cidadania de acordo com os professores

Docente	Justificativas
P1	O entendimento sobre a temática racial se torna necessário para uma sociedade mais consciente e libertadora.
P2	Porque precisamos debater o racismo velado no Brasil.

¹⁶ Os questionários aplicados aos professores e estudantes estão disponíveis para consulta nos apêndices C e D, respectivamente.

P3	Porque debater raça no Brasil é essencial para a compreensão das desigualdades sociais enraizadas e perpetuadas ao longo dos séculos. E também para a compreensão do racismo estrutural, de quando e como ele afeta a população não branca desse país.
P4	Sempre trabalho a temática, bem como os demais movimentos sociais e seu lugar de fala.
P5	Porque o racismo é uma problemática estrutural e sem o combate a ele não é possível alcançar outras conquistas sociais.
P6	Somente com uma formação cidadã mais forte é que podemos esperar que os alunos se tornem indivíduos mais atentos às questões das minorias sociais e ao respeito ao próximo.
P7	Porque são nossas raízes e é através do aprendizado que podemos progredir na pauta racial.

Fonte: elaborado pela autora.

As justificativas apontadas acima pelos professores P3 e P5 entrelaçam uma efetiva formação cidadã à compreensão da dimensão estrutural do racismo. Essa dimensão é apontada por Almeida (2019) como a que contempla a análise de todas as possíveis dimensões pelas quais o racismo se manifesta na nossa sociedade.¹⁷ O professor P3, coloca a categoria raça enquanto elemento central para a compreensão das históricas desigualdades que afetam a população negra do país, e a professora P5 aponta que o combate ao racismo é elemento indispensável para conquistas sociais. Nesse sentido, destacamos o trabalho incansável do movimento negro para garantir avanços políticos, como a implementação de políticas afirmativas.¹⁸

A partir da análise de todas as justificativas apresentadas pelos professores podemos inferir que uma formação para a cidadania tem como base o desenvolvimento da consciência crítica e por meio dela é possível a mobilização para a construção de uma sociedade que lute pela correção das desigualdades.

7.2 Questões gerais acerca das relações étnico-raciais na percepção dos docentes

Iniciamos essa seção apresentando a unanimidade afirmativa dos professores quando questionados sobre a existência de preconceitos contra negros no Brasil. Posteriormente, perguntamos se eles já haviam sido vítimas de preconceito racial, e quatro professores responderam afirmativamente. Justamente os professores negros, ou seja, os que se

¹⁷ A dimensão estrutural do racismo abre as discussões teóricas que fundamentam o nosso trabalho (seção 2.1).

¹⁸ Sobre o trabalho político desenvolvido pelo movimento negro, ver Gomes (2017) “O Movimento Negro educador”.

autodeclaram pretos ou pardos. Esses participantes se expressaram sobre o preconceito vivenciado.

“Olhar de segurança em determinados ambientes, acompanhamento de seguranças mais próximos. O olhar das pessoas é fruto da forma como você se veste” (P1).

“Seguido em supermercado” (P3).

“Fui bolsista em escola particular, sendo uma das poucas pretas/pardas na escola. Então, o preconceito, aberto ou velado, foi algo que presenciei” (P6).

“A primeira vez que isso ocorreu foi dentro da minha própria casa, minha irmã que é branca me chamou de negra do Pajeú, éramos crianças, mas lembro que isso me machucou muito, a ponto de também querer feri-la” (P7).

Ao analisar falas de mulheres negras sobre o preconceito vivenciado em solo alemão, Kilomba (2019) localiza o racismo no que ela denomina de políticas espaciais. Nelas, o negro alemão é sistematicamente questionado sobre sua origem, embora seja de nacionalidade alemã. Esses questionamentos têm por objetivo realocar o negro numa outra territorialidade, pois o espaço alemão pertence, no imaginário branco, exclusivamente aos brancos.

Realocando essa política espacial para o contexto do racismo brasileiro, podemos fazer uma analogia da negação territorial quando, por exemplo, negros adentram nos mais diversos estabelecimentos comerciais e são questionados direta ou indiretamente por estarem ali. Seus corpos, sempre suspeitos, são olhados, seguidos com desconfiança ao adentrar nesses locais, o que pode ser constatado no breve relato dos participantes P1 e P3. O primeiro destaca que percebe seu corpo sendo vigiado pelo “olhar” e pela “aproximação” de seguranças quando adentra em determinados ambientes. E finaliza os *olhares* como fruto da forma de vestir. P1 não especifica em quais locais percebe seu corpo vigiado, porém infere-se que sejam lojas, supermercados e demais estabelecimentos que contratam pessoas para assegurarem o patrimônio. Visto enquanto suspeito em potencial, o corpo de P1 não é seguido apenas pelo olhar, mas pelos corpos dos seguranças que se aproximam para verificarem de perto, acompanharem os passos e estarem a postos para agir, caso a suspeição se torne ato.

O docente P3 marca a territorialidade, pois foi “seguido em *supermercado*” (grifo nosso). Essa suspeição que recai sobre os corpos negros é fruto da ideologia racista que cristaliza um perfil do negro criminoso (ALMEIDA, 2019; GONZALES, 1984). Esses territórios que implicam o “ter dinheiro” para ser ocupado, não são vistos como espaços nos quais a negritude é bem-vinda, pois na ideologia racista, o negro é naturalmente despossuído de dinheiro.

Por outro lado, vemos um conflito de P1 ao apontar novamente o *olhar*, dessa vez,

deslocando o olhar (do corpo) para (o que veste o corpo), pois segundo suas palavras “o olhar das pessoas é fruto da forma como você se veste”. Esse deslocamento de perspectiva pode ser uma estratégia usada por P1 para diminuir o choque emocional que o racismo causa (KILOMBA, 2019). Visto que P1 pode até mudar de roupa, porém enquanto pessoa negra, não pode mudar de pele e o racismo brasileiro é de marca, ou seja, ocorre a partir de uma leitura que é feita com base na aparência, na cor e nos traços que o corpo revela.¹⁹

Essa dificuldade em identificar ou de assumir que foi vítima de racismo pode ser relacionada a própria configuração do racismo brasileiro, que tendo por bases a política eugênica de branqueamento e o mito da democracia racial, ajudam a construir um imaginário no qual não há conflitos raciais no país (MUNANGA, 2020).

Kilomba (2019) nos traz subsídios para uma análise psicológica do racismo, visto que a tese defendida por ela é que o racismo se dá a partir de um processo de rejeição/projeção. Nele, o branco projeta no negro tudo aquilo que ele rejeita em si, então aspectos como perigo, violência e hipersexualidade são associados ao negro. O olhar inspeciona e vigia para tentar coibir que os negros coloquem em prática as projeções brancas.

É importante destacar que esse corpo suspeito é massivamente construído pela mídia, um dos instrumentos pelos quais a ideologia racista opera (ALMEIDA, 2019). Para exemplificar, basta observarmos o perfil do criminoso alardeado pelos programas policiais, os papéis desempenhados pelos negros nas novelas ou analisarmos as diferentes escolhas de palavras para descrever uma apreensão de drogas em posse de pessoas negras e brancas.

A análise das falas dos docentes P6 e P7, autodeclarados pardo e preto, respectivamente, trazem outros territórios e outra temporalidade para serem analisadas:

“Fui bolsista em escola particular, sendo uma das poucas pretas/pardas na escola. Então, o preconceito, aberto ou velado, foi algo que presenciei” (P6).

“A primeira vez que isso ocorreu foi dentro da minha própria casa, minha irmã que é branca me chamou de negra do Pajeú, éramos crianças, mas lembro que isso me machucou muito, a ponto de também querer feri-la” (P7).

Dessa vez o racismo ocorre nos espaços relacionais onde ocorre a “pedagogia da cor e do corpo” (GOMES, 2020). Ora, a pedagogia é a ciência que tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, o aprender sobre a racialidade. Os espaços retomados pela memória são a escola e o lar.

¹⁹ O conceito “racismo de marca” foi elaborado pelo sociólogo brasileiro Oracy Nogueira e é apresentado na seção 2.2 deste trabalho.

Nas lembranças de P6, a escola aparece como um lugar marcado social e racialmente, pois era uma instituição particular na qual P6 era “uma das poucas pretas/pardas na escola”. A escola paga, particular é ocupada majoritariamente por pessoas brancas, pessoas que detêm o poderio econômico e, portanto, tem condições de pagar as mensalidades e P6 estudava na condição de bolsista. Apesar de P6 não adentrar nos detalhes de concessão da bolsa, sua condição de bolsista é marcada racialmente, visto que era uma das poucas estudantes negras e era alvo do preconceito racial, que se deu de forma “aberta ou velada”.

Observamos que as mensagens que chegam a P6 têm a função de ensinar que aquele espaço não é seu. Nem seu, nem de outros estudantes negros, pois P6 não apenas vivenciou o racismo, mas também foi algo que presenciou, ou seja, esses “ensinamentos” racistas tinham a função de marcar os espaços sociais que os estudantes deveriam/ou não ocupar a partir da racialidade.

A análise das respostas do participante P7, autodeclarado preto, revelam que a primeira vez que sofreu racismo foi dentro de casa. É significativo o marcador de frequência “primeira vez”, pois nos leva a inferir que os ataques racistas não foram pontuais na vida desse participante. E ocorreu justamente no espaço onde deveria haver proteção, afeto e cuidado, a casa. E o ataque foi realizado por sua irmã (branca).

Assim, verifica-se que P7 é “ensinada” que seu corpo é fonte de ridicularização a partir da comparação com uma imagem racista, a negra do Pajeú, que era uma personagem estampada na lata de óleo de algodão, o Óleo Pajeú, produzido pela empresa Siqueira Gurgel S/A Comércio e Indústria e popular nos lares cearenses nos anos 1970/ 1980 e a “negra do Pajeú” ou “nêga do Pajeú” passou a ser um apelido racista comum na vida de meninas negras cearenses. Vejamos na Figura 2 esse produto:

Figura 2- Foto da lata de Óleo Pajeú



Fonte: <https://www.blogdolauriberto.com/2014/10/neguinha-do-pajeu.html>

Analizando a imagem na lata de óleo percebemos tanto o reforço de estereótipos acerca da mulher negra quanto do lugar social que ela deve ocupar. A pele da personagem é retinta, boca desproporcional destacando-se no rosto e cabelos crespos presos em tranças, penteado adotado por várias etnias africanas enquanto símbolo identitário. É importante destacar que, enquanto o corpo branco foi estabelecido enquanto norma, o corpo negro foi elencado à categoria de excentricidade e as diferenças corporais dos africanos em comparação aos europeus foram usadas como marcadores de inferioridade, como tentou provar o racismo científico do século XIX.²⁰

Esse corpo estereotipado e inferiorizado na lata do óleo também aponta o lugar social que a mulher negra deve ocupar, o de servir. Observemos que a personagem negra está devidamente uniformizada com avental e segurando uma bandeja. Também não passam despercebidas a posição das pernas, que dão a ideia de movimento, sugerindo um deslocamento para servir. De acordo com Carneiro (2020), o serviço braçal é um dos espaços sociais que as mulheres negras ocupam no imaginário social, o outro é o espaço da hipersexualidade.

Ao analisar a elaboração da identidade racial, Gomes (2020) afirma que a construção do “eu” não se resume a como esse “eu” se enxerga, mas como esse “eu” é visto e nomeado pelo “outro” e que dependendo de como essas relações ocorrem, as hierarquias raciais e os

²⁰ O racismo científico foi abordado na seção 2.2 deste trabalho e uma obra de referência para a compreensão da referida temática é “O espetáculo das raças”, da historiadora Lilia Schwarcz.

estereótipos podem ser mantidos ou rompidos.

Diante disso, percebemos que a associação feita entre P7 e a personagem da lata de óleo por sua irmã durante a infância foi uma tentativa de conduzir P7 a um local de inferioridade. De acordo com Kilomba (2019), essas associações têm o objetivo de realocar negros e brancos numa ordem colonial, numa relação de poder na qual o branco assume um lugar de superioridade e autoridade e o negro de vulnerabilidade. Ou seja, temos a colonialidade atualizando o racismo.

Na sequência, os docentes foram questionados se tinham conhecimento de alguém próximo, como vizinhos, amigos ou familiares, que sofreram racismo. E 6 dos 7 professores afirmaram que sim. Quando o ambiente onde ocorre o racismo passa a ser a escola, 4 professores afirmaram haver presenciado discriminação racial:

“Na 8ª série quando estudava, a diretora entrou na sala e fez uma piada racista com um colega. Fiquei desconcertado, ele também. No momento eu não entendi o meu desconforto. Ele brincou com ela e ela mandou todos olharem a cor dele, ou seja, para ela a atitude do aluno se referia ao fato dele ser preto” (P3).

“Não presenciei acontecimentos mais sérios, porém, vi com frequência o racismo velado em comentários relacionando a cor da pele ou o cabelo, a padrões estéticos ou a paradigmas morais” (P4).

“Xingamentos racistas entre alunos e discriminação pela aparência” (P5).

São recorrente piadas por outros professores ou alunos para aqueles que tem cabelos com "mais volume". Porém, percebo que isso é algo que vem diminuindo, até mesmo pelos debates feitos e questionamentos feitos por professores e alunos negros/pardos no ambiente escolar” (P6).

Destacamos que dentre as quatro falas apresentadas somente serão analisadas as falas dos professores P3 e P6, pois são mais ricas em detalhes e contemplam aspectos citados pelos professores P4 e P5. No relato de P3, a gestora da escola associa o comportamento negativo de um colega à cor da pele escura. Ou seja, verifica-se que a atitude racista é justificada a partir de estereótipos construídos acerca do corpo do homem negro, que historicamente é associado à indolência, sujeira, criminalidade. Esses estereótipos têm a função de construir uma ideia negativa a respeito do outro e nasce da necessidade de promover e justificar a agressão (SILVA, 2005). Apesar de não identificar o racismo imediatamente, inferimos que P3 ficou “desconcertado” pelo fato de, assim como seu colega, ele também ser preto e as características negativas associadas à negritude de seu colega também se estenderem a ele.

Já o participante P6, aponta colegas de profissão enquanto agentes do racismo e usa a expressão “piadas” para se referir a atos discriminatórios que acontecem contra estudantes

negros. Nessas “piadas”, o alvo é o cabelo negro, nomeado pelo participante enquanto “cabelos com mais volume”. É importante especificar que, dentro do contexto apresentado, as “piadas” são formas de manifestação do racismo, denominado por Moreira (2019) enquanto “racismo recreativo”, que é um tipo de discurso de ódio que utiliza o humor racista para se propagar e usa, dentre outros mecanismos, a depreciação dos traços físicos de determinados grupos raciais com o objetivo de manter a hierarquia de poder que tem a branquitude ocupando seu topo.

Outro ponto significativo na fala de P6 é que, após pontuar a recorrência de piadas racistas no ambiente escolar, acrescenta que, na sua percepção, a frequência com que elas ocorrem vêm diminuindo devido aos debates feitos em torno da temática e dos questionamentos protagonizados por “professores e alunos negros/pardos no ambiente escolar”. Essa fala indica que o debate racial e a autoidentificação racial são caminhos para a superação do racismo. Apontamos a autoidentificação racial, pois a raça foi marcada na fala desse participante, visto que os questionamentos não são feitos por quaisquer alunos e professores, mas alunos e professores (negros). No entanto, pontuamos que, apesar do protagonismo negro ser de extrema relevância para a superação do racismo, o antirracismo deve ser uma luta de todos, visto que o racismo é problema de todos (RIBEIRO, 2019).

No tocante aos questionamentos acerca da percepção da representatividade negra nos espaços de poder, todos os professores apontaram a inexistência da representatividade proporcional. Eles também foram unânimes em reconhecer que as oportunidades de trabalho não são iguais para negros e não negros. E questionados se temas como racismo, preconceito e discriminação devem ser discutidos na escola, todos os professores responderam afirmativamente e apresentaram justificativas semelhantes às apresentadas quando responderam por que a temática racial deve fazer parte da educação para a cidadania. No entanto, o participante P6 trouxe um novo elemento para discussão:

“A sociedade brasileira ainda é muito preconceituosa com as minorias sociais, seja por questões raciais, de gênero, de sexualidade, etc. Infelizmente, ainda temos forças políticas que são a favor de recuos de direitos conquistados nas últimas décadas. Isso nos mostra como é importante o papel das escolas e dos educadores no fomento de debates qualificados sobre estes temas” (P6).

De acordo com as colocações de P6, os professores e as escolas devem fazer debates qualificados sobre a temática, visto o preconceito que a sociedade brasileira nutre pelos grupos minoritários. Além disso, direitos conquistados pelas minorias sociais nas últimas décadas estão sendo ameaçados por forças políticas. Ou seja, a sociedade brasileira tem o

retrocesso como ameaça iminente.

A preocupação desse participante é extremamente pertinente e também é compartilhada por Gomes (2020), que ao analisar o cenário político brasileiro pós-redemocratização, aponta os anos 2000 como um momento de intensa mobilização coletiva, destacando o comprometimento dos governos de esquerda com as pautas progressistas e alerta para a ameaça à democracia desde o *Impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, situação que vem piorando consideravelmente, pois “vivemos tempos de perplexidade e retrocessos na nossa sociedade desde 2018. Instaurou-se, no país, um governo autoritário, que caminha na contramão da implementação de políticas sociais e de ações afirmativas” (GOMES, 2020, p. 14).

A análise dos questionários docentes aponta para uma consciência coletiva desses profissionais acerca da importância do cumprimento da Lei nº 10.639/2003 para a educação das relações étnico-raciais e para a superação do racismo, que é visto enquanto um problema ainda incompreendido pela maioria da população. No entanto, percebemos que a formação docente inicial vem negligenciando a formação para a educação das relações étnico-raciais e que a formação continuada a nível estadual apresenta inconsistência na abordagem da temática, visto que apesar de alguns professores relatarem já terem participado de formações que tratavam do atendimento da Lei nº 10.639/2003, outro disse que a referida formação nunca foi ofertada.

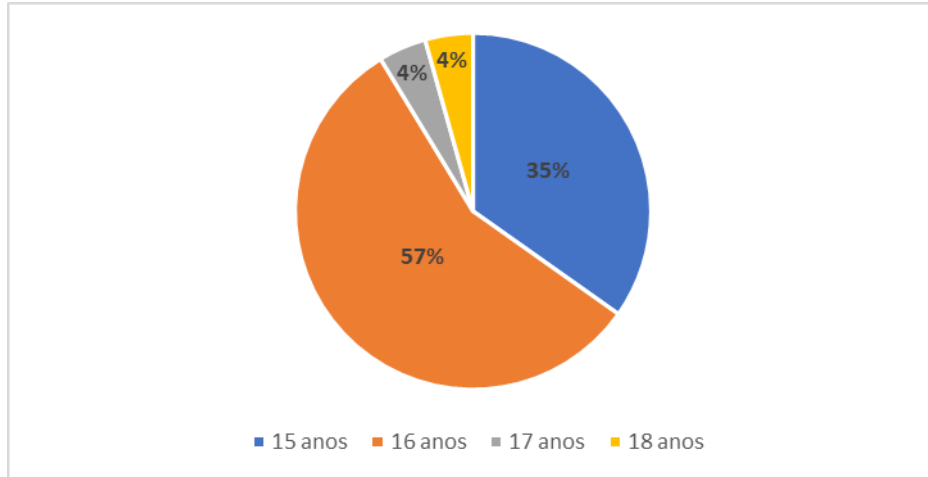
Diante do reconhecimento da importância da educação das relações étnico-raciais para o combate ao racismo, todos os professores, inclusive aqueles que afirmaram sentirem-se seguros para a abordagem de temas relacionados às questões raciais, apontaram que é necessário que haja formações continuadas direcionadas ao estudo da temática.

Face ao exposto, percebemos que todos os docentes participantes da pesquisa apontam a escola enquanto espaço central para a educação das relações étnico-raciais, sendo necessário haver discussões acerca das questões raciais de modo a favorecer a compreensão dos processos históricos que configuram as relações raciais no Brasil. Essa discussão deve contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes para que possam agir para a correção das desigualdades. Ou seja, as considerações dos docentes do Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Comendador Miguel Gurgel apontam que uma educação comprometida com a formação de sujeitos para o exercício pleno da cidadania não pode prescindir de discutir as questões raciais.

7.3 Perfil discente

O questionário foi respondido por 23 estudantes, sendo 14 do sexo masculino, o que equivale a 61% do total e 9 do sexo feminino, equivalendo a 39%. Suas idades variaram entre 15 e 18 anos, conforme apresentado no Gráfico 5.

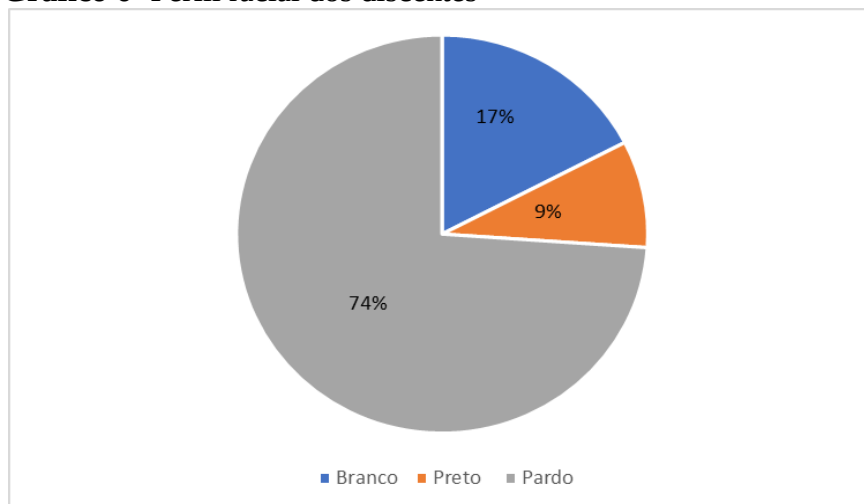
Gráfico 5- Percentual de discentes de acordo com a idade



Fonte: elaborado pela autora.

Levando em consideração que a idade esperada para a conclusão do Ensino Médio é de 18 anos, somente um estudante apresentou distorção idade/série. Já o perfil racial dos estudantes foi traçado com base na autodeclaração racial, que utilizou as categorias cor/raça utilizadas pelo IBGE, conforme demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6- Perfil racial dos discentes

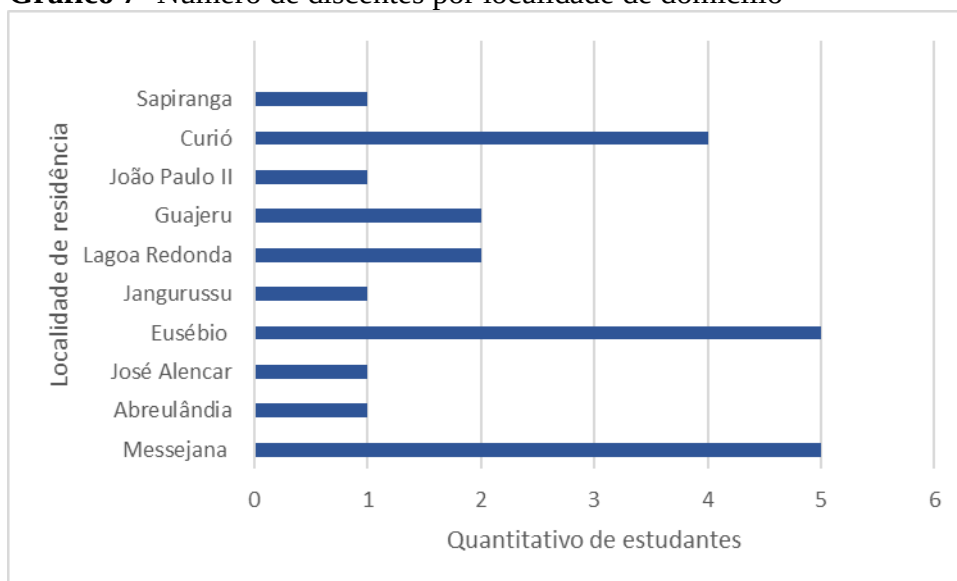


Fonte: elaborado pela autora.

Considerando que tanto o IBGE quanto o Estatuto da Igualdade Racial consideram enquanto negros o somatório dos pretos e pardos autodeclarados, nessa pesquisa temos o percentual de 83% de estudantes negros, porcentagem que supera a da população negra no país, 56,2% (BRASIL, 2019). Nenhum dos estudantes se autodeclarou amarelo ou indígena.

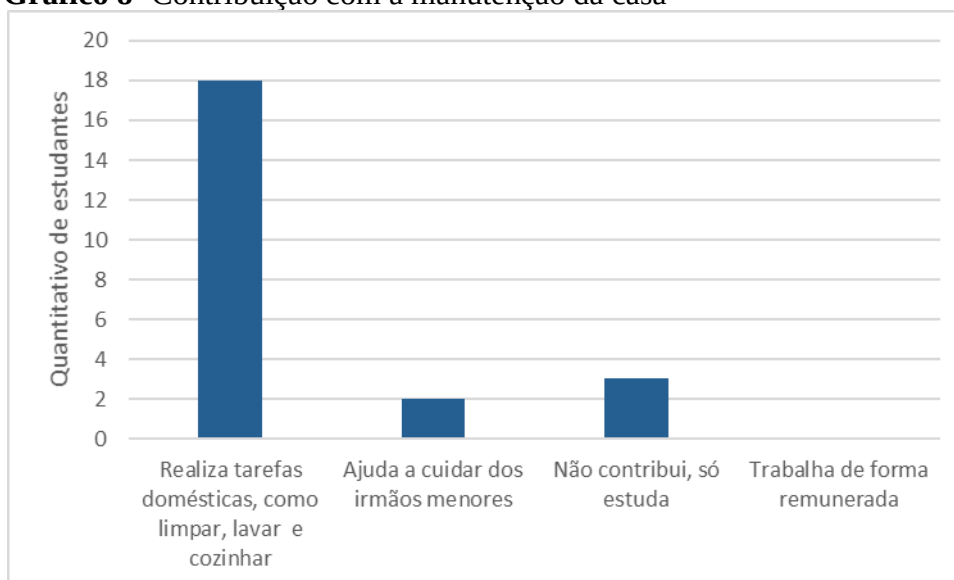
Questionados acerca do local de residência, além do apontamento de alguns bairros da cidade de Fortaleza, 5 estudantes pesquisados residem no Eusébio, município limítrofe com a capital do Ceará. Dentre os bairros de Fortaleza, os mais citados foram Messejana e Curió. Destacamos que os referidos bairros são vizinhos ao bairro Guajeru, onde está situada a EEEP Comendador Miguel Gurgel. O quantitativo de estudantes por localidade de domicílio está apresentado no Gráfico 7.

Gráfico 7- Número de discentes por localidade de domicílio



Fonte: elaborado pela autora

Os participantes também foram questionados se contribuíam com a manutenção do lar, seja de forma remunerada, ou não, e foram apresentadas as seguintes possibilidades: realizo tarefas domésticas, como limpar, lavar e cozinhar; ajudo a cuidar dos irmãos menores; trabalho de forma remunerada; e, não contribuo, só estudo. As respostas foram organizadas no Gráfico 8.

Gráfico 8- Contribuição com a manutenção da casa

Fonte: elaborado pela autora.

A análise das informações coletadas nos mostra que nenhum estudante trabalha de forma remunerada, no entanto, 20 dos 23 estudantes trabalham realizando afazeres domésticos e de cuidados com pessoas, no caso, os irmãos mais jovens. Ou seja, 86,9% desses participantes têm que conciliar trabalho e estudos. Pesquisando as diferenças entre as classes sociais no Brasil, o sociólogo Jessé Souza aponta que o capital econômico possuído pela classe média possibilita a compra de tempo livre para que seus filhos se dediquem exclusivamente aos estudos. Enquanto isso, os filhos das classes populares têm que conciliar, desde os 11 ou 12 anos, estudo e trabalho (SOUZA, 2019).

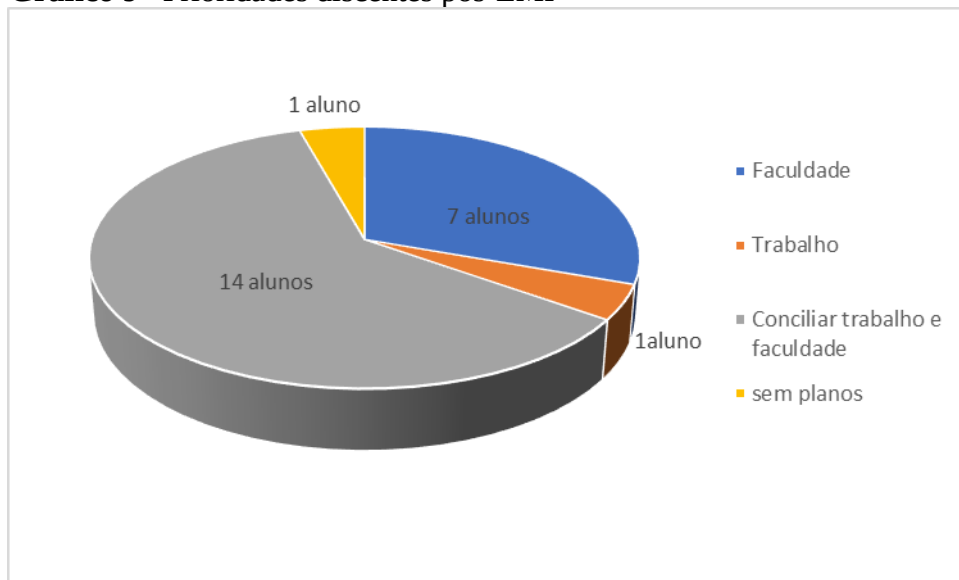
Questionamos os estudantes se haviam feito o Ensino Fundamental em escola pública, privada, ou se frequentaram as duas redes nessa etapa de ensino, e obtivemos o seguinte panorama: 10 participantes estudaram somente em escolas públicas, 4 estudantes eram oriundos da rede privada e 09 cursaram o ensino fundamental nas redes pública e privada. De acordo com Gonçalves e Santos (2019), 20% das vagas das EEEPs são reservadas para estudantes oriundos da rede privada de ensino, porém, o perfil socioeconômico dos estudantes das escolas profissionais estaduais, assim como os das escolas regulares, está nas faixas de renda baixa ou média-baixa.

Perguntados acerca do porquê fazer o Ensino Médio profissionalizante, 18 estudantes ressaltaram a maior possibilidade de entrada no mercado de trabalho. Um dos estudantes ressaltou que essa foi uma decisão do responsável e 4 participantes apontaram que a escolha se deu pela percepção de que na escola profissional a qualidade de ensino é superior ao da escola regular. Em outras palavras, a capacitação para entrada no mercado de trabalho foi a

responsável pela matrícula de 78,2% dos estudantes pesquisados no Ensino Médio Integrado.

Em seguida, os participantes também foram indagados sobre suas prioridades após a conclusão do EMI e apresentamos quatro opções de resposta: dar prosseguimento aos estudos em nível superior (faculdade); ingressar imediatamente no mercado de trabalho; conciliar trabalho e educação; e, não tenho planos. Os dados coletados foram organizados no Gráfico 9.

Gráfico 9– Prioridades discentes pós-EMI



Fonte: elaborado pela autora.

Com base nas informações acima, observamos que há a continuidade da necessidade de conciliar trabalho e educação. Desta vez, trabalho remunerado, pois mais da metade dos estudantes marcou a opção (conciliar trabalho e faculdade). Infere-se também que eles almejam uma colocação mais rápida no mercado de trabalho, dada a formação profissional técnica de nível médio.

O trabalho realizado por esses jovens é de extrema importância para a manutenção do lar, seja ele remunerado ou não, pois como vimos, a maior parte dos estudantes participantes declarou que atualmente, além de estudar, também trabalha de forma não remunerada dentro de casa realizando serviços domésticos ou de cuidados com irmãos menores. Ainda de acordo com os dados levantados, o desejo de prosseguir os estudos em nível superior foi apresentado por 91% dos estudantes participantes da pesquisa.

Ao analisar os dados da PNAD 2008, Moura (2013) afirma que a realidade concreta brasileira mostra que jovens menores de 18 anos, filhos da classe trabalhadora, são obrigados, pelas condições materiais, a trabalhar para ajudar a prover o sustento da família. Diante desta realidade, conclui sua análise afirmando que a formação para o mundo profissional no Ensino

Médio é uma necessidade, porém não pode ser uma formação instrumentalizada. Ela deve ser estruturada sobre os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e aponta o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como opção. E esse deve dar aos jovens, tanto o preparo necessário para a entrada imediata no mercado de trabalho quanto prepará-los para o ingresso no nível superior. Ou seja, é preciso possibilitar aos estudantes uma formação humana integral.

Acreditamos que essa educação deve ser, sobretudo, comprometida com a formação de cidadãos críticos e intervenientes, que compreendam e reconheçam que as relações de desigualdades da sociedade brasileira têm origem histórica, são marcadas por questões raciais e que é necessário o compromisso de todos para superá-las. Uma importante ferramenta para que essa formação possa acontecer é a efetivação de práticas pedagógicas comprometida com uma educação antirracista. Nesse sentido, destacamos a importância da efetivação da Lei nº 10.639/2003, que deve ser implementada em todo o currículo da Educação Básica.

Em face do exposto, informamos aos estudantes participantes da pesquisa sobre a existência da referida lei e que ela determina a inclusão do estudo de assuntos pertinentes à História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Em seguida, questionamos se haviam estudado assuntos referentes às temáticas apresentadas durante o Ensino Fundamental e Médio e obtivemos o quantitativo apresentado na Tabela 2.

Tabela 2- Quantitativo de discentes que afirmaram ter estudado assuntos relativos à História e cultura africana e afro-brasileira

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Sim	19	18
Não	4	5

Fonte: elaborado pela autora.

Solicitamos aos estudantes que afirmaram ter estudado assuntos relativos à História e cultura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental, que os especificassem. Onze, dos dezenove estudantes responderam à questão. Os assuntos foram organizados em duas categorias apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2- Assuntos abordados no Ensino Fundamental relativos à História e cultura africana e afro-brasileira

História e cultura afro-brasileira	Assuntos	Nº de citações
	Colonização e escravidão	06 vezes
	Formação de quilombos	02 vezes
	Abolição da escravidão	02 vezes
	Influência cultural	01vez
História e cultura africana	Apartheid Sul africano	02 vezes

Fonte: elaborado pela autora.

Diante das respostas apresentadas, é possível observar que os assuntos relativos à história e cultura afro-brasileira se sobrepõem aos da africana. A primeira corresponde a aproximadamente 85% das citações e a segunda 15%. Nota-se ainda, que há uma forte associação da história afro-brasileira à temática da escravidão, dividida em três assuntos específicos: a escravidão negra, a formação de quilombos e a abolição. A influência da cultura negra na formação da sociedade brasileira foi citada apenas uma vez.

Ressaltamos que, apesar de reconhecermos que a escravidão negra é fato comum na história da África e do Brasil, ela foi inserida na categoria história e cultura afro-brasileira, pois, na resposta dos estudantes, apareceu associada à colonização do Brasil. Quanto à história africana, o assunto citado duas vezes foi o apartheid sul-africano.

Apesar de termos apresentado a Lei nº 10.639/2003 e apontado os assuntos a serem incluídos nos estudos relativos à história afro-brasileira e africana, com destaque para a luta dos negros e suas contribuições nas diversas áreas da formação nacional, somente um aluno destacou que, no Ensino Fundamental, havia estudado que os negros contribuíram e contribuem com a história social do país com sua cultura, comida e danças.

As lutas de resistência foram citadas apenas duas vezes e a abolição, com o mesmo número de citações, ainda é vista como um processo sem participação negra, como é possível perceber nas colocações do discente A5, que ao especificar os assuntos estudados, apontou a “libertação dos escravos negros” (A5). Essa frase denota dois processos: o primeiro, a naturalização do negro à condição de escravizado, pois é usado o termo “escravos negros” e não, “escravizados negros”. O segundo processo, é a percepção da abolição enquanto um evento de concessão da liberdade, implicando passividade negra no processo abolicionista, visto que o “escravo negro” “foi libertado”.

Ao analisar como a escola reproduz a ideologia racista, Almeida (2019, p.65) destaca que esta apresenta “um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciências e afins, resumindo-se a comemorar a própria

libertação graças à bondade de brancos conscientes”.

O levantamento de assuntos abordados durante o Ensino Fundamental acerca da história e cultura afro-brasileira, revelou que há a carência de abordagens que apresentem o negro enquanto agente ativo contra a escravidão, visto que, diante das múltiplas formas de resistência, a única citada pelos discentes foi a formação de quilombos (duas citações) e quando o assunto apontado foi a abolição da escravatura, há a percepção de que está foi uma concessão. Também faltam abordagens que apresentem a população negra enquanto agente ativo na formação social, política e econômica do Brasil, visto que só foi feita uma referência à influência negra na formação cultural do país por meio da culinária e das danças.

Aos estudantes que afirmaram que os assuntos estipulados pela Lei nº 10.639/2003 estavam sendo contemplados no Ensino Médio, solicitamos que apontassem o último assunto estudado e especificassem o componente curricular. As respostas apresentadas foram sistematizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Último assunto abordado no Ensino Médio Integrado relativo à História e cultura africana e afro-brasileira

	Assuntos	Nº de citações	Componente curricular
História e cultura afro-brasileira	Reconhecimento dos direitos de pessoas negras	05 vezes	Formação para a cidadania
	Colonização e escravidão	03 vezes	História
	Negro na formação da sociedade brasileira	01 vez	Sociologia

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando que todos os discentes pertencem à mesma turma e consequentemente, têm acesso às mesmas aulas, houve divergências em relação ao último conteúdo abordado, que pode ser explicado por diversos fatores, dentre eles, a falta de atenção à pergunta contida no questionário, a ausência do estudante em alguma aula, ou até os assuntos apontados terem sido abordados com uma pequena diferença de tempo, por exemplo.

Essas divergências não invalidam nosso levantamento e revelam, que além da continuidade dos estudos acerca da escravidão advinda com a colonização do Brasil, houve a inclusão de novas temáticas, contemplando o estudo dos negros na formação da nossa sociedade, estudado em Sociologia e o reconhecimento dos direitos das pessoas negras, no componente curricular Formação para a cidadania. Isso denota avanços em direção ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e infere o protagonismo da área de Ciências Humanas nas discussões acerca das relações étnico-raciais.

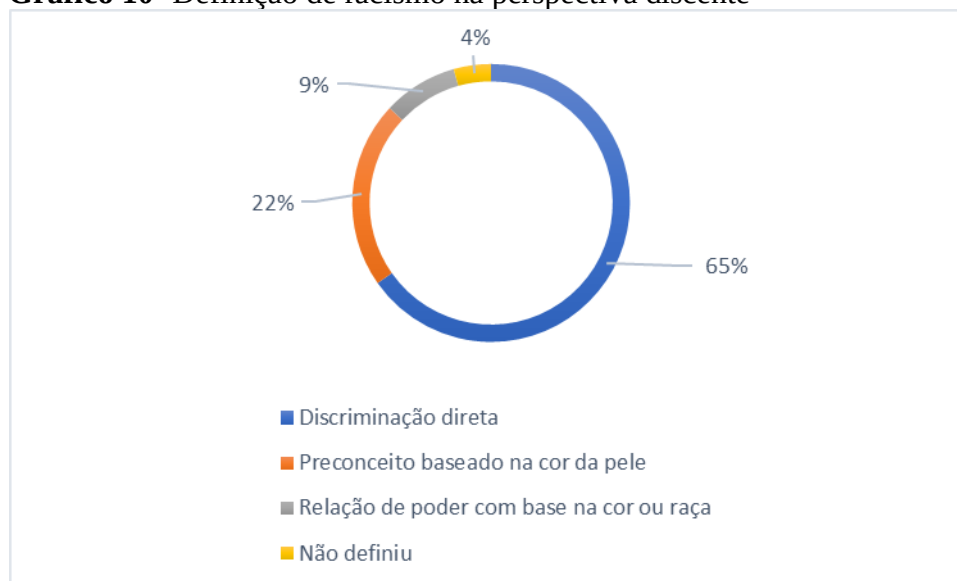
Ainda questionamos aos estudantes se o entendimento acerca de como o racismo opera deve fazer parte da formação para a cidadania, e todos responderam afirmativamente. Em seguida, direcionamos questões para levantarmos a percepção dos discentes acerca das relações étnico-raciais.

7.4 Questões gerais acerca das relações étnico-raciais na percepção dos discentes

Questionados sobre seu entendimento acerca da definição de racismo, 22 dos 23 estudantes elaboraram uma resposta e somente 1 estudante limitou-se a afirmar que racismo não deveria acontecer. Os termos discriminação e preconceito foram utilizados com recorrência na elaboração das definições.

Os dados ainda revelaram que a cor da pele foi a categoria citada por 16 estudantes enquanto critério determinante para o racismo, isso corresponde a um percentual de 73% dos participantes. Do total de 22 respostas, 15 definiam racismo enquanto uma discriminação direta que ocorre por meio de atos e/ou falas, 5 estudantes definiram racismo como um preconceito com base na cor da pele e 2 deles associaram racismo a uma relação de poder com base na cor ou raça. As respostas foram organizadas em quatro categorias, como pode ser observado no Gráfico 10.

Gráfico 10- Definição de racismo na perspectiva discente



Fonte: elaborado pela autora.

Com base nas informações apresentadas, a maioria dos estudantes compreende o racismo a partir da dimensão individual. Percebe-se também, que há uma imprecisão

conceitual acerca do racismo, ora definido como preconceito, ora como discriminação. Conforme Almeida (2019), apesar de preconceito e discriminação serem categorias associadas à ideia de raça e se relacionarem com o racismo, há diferença conceitual entre os termos, segundo o autor:

Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. [...] O preconceito racial é um juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membro de grupos racialmente identificados (ALMEIDA, 2019, p. 32).

O racismo ultrapassa a dimensão da manifestação direta, que usualmente ocorre por meio de atos e/ou falas, como descrito pela maioria dos participantes. Sua associação exclusiva à práticas de discriminação dessa natureza, leva à compreensão errônea que o racismo é um fenômeno conjuntural, não estrutural.

Em seguida, questionamos os estudantes se há preconceito contra negros no Brasil, e todos responderam afirmativamente. Na sequência, perguntamos a frequência que veem divulgadas notícias sobre racismo nos meios de comunicação e redes sociais, 13 deles afirmaram ver com frequência e 10 disseram já terem visto, porém não frequentemente.

Os discentes também foram indagados se já haviam sido vítimas de discriminação racial, somente 5 estudantes responderam afirmativamente, o que equivale a pouco mais de 26% do total de estudantes que se autodeclarou negro (preto/pardo). Solicitamos aos estudantes que afirmaram terem sofrido discriminação racial, que relatassem o episódio vivenciado, caso se sentissem à vontade. Obtivemos apenas um breve comentário e um relato, que seguem:

“Diversas vezes sofri racismo através de redes sociais e jogos on-line” (A13).

“Em minha antiga escola, estava sentado ao lado da minha irmã que é branca, quando uma amiga dela, que estava sentada a nossa frente, começou a conversar com a gente. Nessa conversa estamos falando sobre nossas características físicas, quando ela disse com minha irmã: “Tu é bem branquinha e parece que nem toma sol”. Fiquei calado, quando ela olhou pra mim e disse: “tu já parece encardido, ela é mais bonita”. Fiquei sem palavras naquele momento, porém nunca me esqueci da situação. Na época não considerava racismo, porque entendia com uma brincadeira de mau agrado, porém hoje, com o entendimento que tenho, entendo como racismo, pois a nossa beleza foi determinada pela cor da nossa pele” (A9).

Apesar de não entrar em detalhes acerca do ocorrido, o participante A13 traz o espaço

virtual enquanto ambiente no qual sofreu racismo repetidas vezes. Ou seja, o preconceito racial que ocorre no mundo real é espelhado no virtual e a internet tem sido um espaço utilizado pelos racistas para disseminar xingamentos e ódio a pessoas negras (BERLEZE; PEREIRA, 2017).

Já o participante A9 traz o espaço escolar enquanto local onde sofreu racismo. De acordo com sua fala, na época percebeu o comentário realizado pela amiga da irmã como uma brincadeira, porém hoje, percebe que era racismo. Essa percepção tardia na identificação do racismo relatada por A9 é consequência de uma das características do racismo brasileiro, a dificuldade de identificação, visto que se manifesta de maneira velada e muitas vezes assume formas estéticas socialmente aceitáveis (OLIVEIRA, 2007).

Quando indagados se tinham conhecimento de alguém próximo, como vizinho, amigo ou familiar, que tenha sofrido racismo, 78% dos estudantes responderam afirmativamente. Quando o ambiente onde ocorre o racismo passa a ser a escola, o percentual afirmativo cai para 57%, ou seja, 13 participantes afirmaram ter presenciado racismo na escola. Desses, 8 citaram os atos, que foram organizados nas três categorias apresentadas no Gráfico 11.

Gráfico 11- Racismo presenciado na escola na percepção discente



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da análise das respostas apresentadas, constatamos que o racismo se manifesta na escola por meio de xingamentos ou piadas relacionadas ao fenótipo negro, especificamente o cabelo e a cor da pele. De acordo com Moreira (2019), o humor é uma das formas pelas quais o racismo se propaga na sociedade, sendo inclusive, aceito com a justificativa de que nada mais é, do que uma “brincadeira”, quando, na realidade, é um tipo de discurso de ódio que objetiva afirmar a inferioridade do negro, assim como acontece nas ofensas raciais

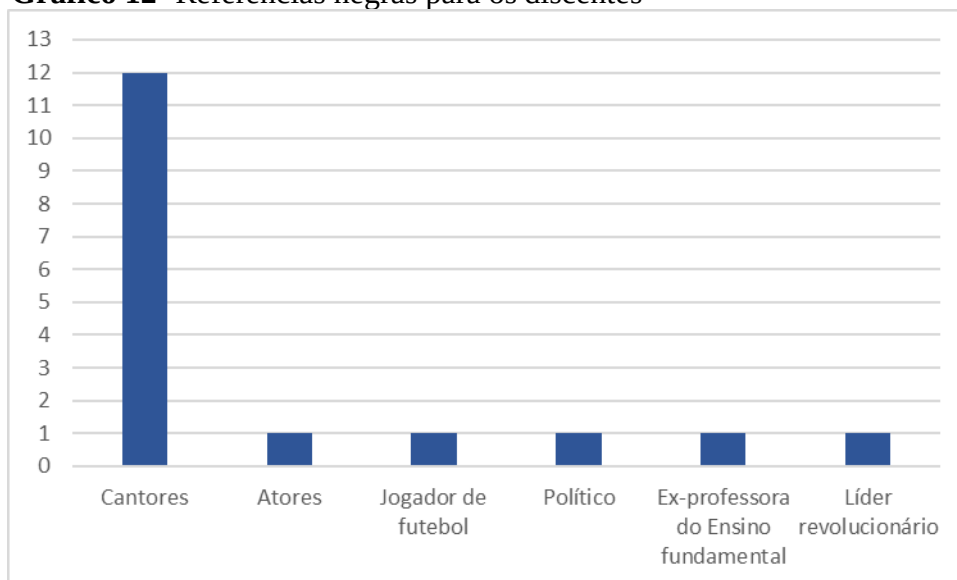
diretas.

Os participantes foram informados que segundo dados do IBGE (2018), 56,10% da população brasileira é negra. Em seguida, foram questionados se consideravam que havia representatividade proporcional dessa população nos espaços de poder, como política, empresa e imprensa, e aproximadamente 96% dos estudantes respondeu que não.

Ainda foram indagados se na percepção deles, pessoas negras e não negras têm oportunidades iguais para entrar no mercado de trabalho e obtivemos os seguintes resultados: Para aproximadamente 83% desses pesquisados, as oportunidades não são iguais devido ao racismo. Para 13%, as oportunidades são iguais, pois o que determina a entrada no mercado de trabalho é a competência das pessoas, independente do seu tom de pele. Ou seja, esses participantes evidenciam a meritocracia. E 4% dos estudantes não opinaram.

Indagados se conseguiam pensar em alguma referência negra no Brasil, 17 discentes afirmaram conseguir pensar em alguém, enquanto 6 deles afirmaram não conseguir pensar em ninguém. Em seguida, foi solicitado que apontassem quem era essa pessoa e por que ela representa uma referência. Para fins de análise, as respostas foram organizadas nas categorias apresentadas no Gráfico 12.

Gráfico 12- Referências negras para os discentes



Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível observar, 12 estudantes fizeram referência a cantores, o que equivale a 70% das citações. Destacamos que nem todos os estudantes justificaram suas respostas, no entanto, dentre elas, evidenciam-se as críticas sociais contidas nas músicas de *rap* que denunciam o cotidiano da população negra periférica, como pode ser percebido nas respostas

de A2 e A12:

“Rapper Djonga. Pois ele fala bastante sobre questões raciais em suas músicas que repercutem bastante” (A2).

“O rapper Sabotage. Em suas músicas o rapper fala muito sobre as periferias e da dificuldade do povo negro” (A12).

De acordo com Oliveira, Sathler e Lopes (2020), a cultura do *Rap* se inclina em direção à afirmação de uma identidade que resiste à miséria e opressão social e suas letras denunciam a realidade da periferia buscando a construção de uma consciência crítica e contemporaneamente, também se revela enquanto um espaço de valorização da ancestralidade, história e memória do povo negro. O *Rap* é denúncia, orgulho e resistência.

Diante dos números, inferimos que a música é um meio significativo pelo qual a cultura negra se manifesta na vida desses estudantes. Além de cantores do gênero musical *rap*, com o maior número de citações, também foram citados representantes do Samba, *Reggae*, *R&B* e Música Popular Brasileira (MPB).

Dente as justificativas discentes, trazemos para análise as colocações do participante que citou enquanto referência o jogador de futebol. Para esse participante, sua referência negra é “Pelé. Porque ele mostra que você pode ser bom em algo independente da cor da sua pele” (A8). Destacamos que A8 se autodeclarou racialmente como preto, no entanto, ao justificar sua referência negra, ficou evidenciado a exaltação da meritocracia. A exaltação da meritocracia por meio de exemplos de “superação” de pessoas negras desconsidera as estruturas de desigualdades as quais a maior parte da população brasileira está submetida (RIBEIRO, 2019).

Ainda analisando as considerações de A8, nota-se que o fato de se autodeclarar como preto não implica na consciência acerca das desigualdades sociorraciais. Nesse sentido, Akotirene (2019) afirma que a despeito da autodeclaração racial é necessário que pessoas negras sejam submetidas a uma formação política que as levem a compreender como o racismo brasileiro opera. Levando em consideração que A8 tem apenas 17 anos, provavelmente esse participante ainda não teve oportunidade de experienciar a formação apontada por Akotirene (2019).

Também indagamos aos participantes se temas como racismo, preconceito e discriminação racial devem ser discutidos na escola e todos responderam afirmativamente. Eles também foram unânimes ao afirmarem o desejo de querer conhecer um pouco mais sobre história e cultura afro-brasileira. Isso demonstra que os estudantes consideram as

discussões acerca da temática racial relevantes para educação.

Por fim, destacamos que ao analisarmos comparativamente os dados coletados dos docentes e discentes percebemos que, por um lado, os professores reconhecem a necessidade da educação das relações étnico-raciais e da discussão de temas como racismo, visto que, de acordo com suas colocações, a compreensão do racismo resulta no entendimento das históricas desigualdades sociais que marcam a realidade brasileira. Isso contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Por outro lado, a compreensão dos discentes acerca do racismo mostrou-se majoritariamente limitada à dimensão individual, demonstrando a necessidade de uma abordagem profunda e sistematizada acerca das complexas relações étnico-raciais que são vivenciadas no país, configuram o racismo estrutural e afetam a construção da identidade racial.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste espaço é realizada a descrição do planejamento, aplicação e avaliação do produto educacional, desenvolvido a partir da análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos estudantes e professores do Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Comendador Miguel Gurgel.

As respostas docentes revelaram a necessidade de haver uma abordagem histórica que permita aos estudantes compreender a gênese do racismo, visto que esse é velado e implica nas desigualdades sociais. A necessidade apresentada foi corroborada pela análise das respostas discentes, pois apesar desses participantes reconhecerem a existência do racismo, a compreensão desse fenômeno foi predominantemente associada à dimensão individual/comportamental. Evidenciou-se ainda, a não diferenciação conceitual entre preconceito, discriminação racial e racismo. Esses participantes afirmam que a escola deve discutir as relações étnico-raciais e demonstraram desejo em conhecer mais sobre a história e cultura afro-brasileira. Ficou perceptível que a cultura negra se apresenta de forma significativa na vida dos estudantes por meio da música.

Em face do exposto, propomos enquanto produto educacional uma intervenção pedagógica sistematizada por meio de minicurso antirracista que possibilite atender as necessidades formativas dos estudantes do Ensino Médio Integrado e as expectativas dos professores em relação à educação das relações étnico-raciais, visto que tanto docentes quanto discentes reconhecem a necessidade do racismo ser discutido na escola de forma a contribuir para a formação de sujeitos que exerçam a cidadania de forma plena. Em outras palavras, para que haja uma formação integral, é indispensável a discussão das relações étnico-raciais.

Intitulado “Diálogos para uma educação antirracista: diversidade e desigualdades, o que é ser negro (a) no Brasil?” O nome do minicurso foi pensado com os objetivos de convidar os estudantes para a construção coletiva do conhecimento por meio das trocas que o processo de fala e efetiva escuta é capaz de ofertar; e apontar que a abordagem a ser adotada articularia reflexões acerca da relação entre diversidade racial e desigualdade social.

Nesse sentido, o produto educacional busca favorecer reflexões individuais e coletivas ao abordar historicamente como as diferenças entre os seres humanos foram utilizadas para estabelecer relações de poder e desigualdades centradas na categoria raça. Assim, pretendemos contribuir com a desconstrução de estereótipos acerca da população negra num movimento alinhado com a teoria decolonial e com a educação intercultural.

De acordo com Torres (2019), a decolonialidade parte do reconhecimento que mesmo

após a descolonização territorial, os mecanismos de domínio pautados nos valores eurocêntricos continuam a se reproduzir desdobrando-se na colonialidade do ser, do saber e do poder, sendo necessário romper essa lógica de dominação. Já a educação intercultural enxerga a diferença enquanto potência para a construção de sociedades justas e democráticas. Ao especificá-la, Candau (2014) destaca que:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Nesse sentido, a educação intercultural tem suas bases fincadas na afirmação e valorização da diferença e é comprometida com a correção de injustiças e desigualdades.

Alinhado às perspectivas apresentadas, o produto educacional busca estabelecer um efetivo diálogo entre a história, memória, a população negra e os participantes da pesquisa. Com isso, afirma-se o comprometimento com a ruptura da colonialidade do ser, do saber e do poder. Ou seja, o compromisso com a construção de uma efetiva educação antirracista.

Em conformidade com a decolonialidade e a interculturalidade, Câmara e Moreira (2020) apontam sete metas que devem nortear a elaboração de estratégias para garantir uma educação pautada nas questões de identidade e diferença, conforme apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4- Metas para elaborar estratégias

Meta 1	Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais.
Meta 2	Propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminação e preconceitos.
Meta 3	Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados.
Meta 4	Favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades.
Meta 5	Facilitar ao/à estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação.
Meta 6	Propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção.
Meta 7	Articular as diferenças.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Câmara e Moreira (2020).

Considerando que as metas supracitadas dialogam com a construção de uma educação

antirracista por meio da afirmação e valorização das diferenças, as estratégias didático-pedagógicas contempladas no produto educacional também buscam alcançá-las.

O minicurso “Diálogos para uma educação antirracista: diversidade e desigualdades, o que é ser negro (a) no Brasil?” foi dividido em cinco encontros que ocorreram em formato virtual por meio da plataforma *Google Meet* nos dias 24 e 31 de maio, 07, 14 e 21 de junho de 2021 com atividades síncronas e assíncronas totalizando a carga horária de 24 horas. As atividades assíncronas, assim como os materiais utilizados durante as aulas foram disponibilizados aos participantes por meio de um mural virtual intitulado “Nosso mural antirracista” elaborado na ferramenta virtual *padlet*.²¹

Tendo enquanto objetivo geral contribuir com a educação das relações étnico-raciais e superação do racismo por meio da formação de estudantes críticos e intervenientes a partir de uma abordagem histórica e contemporânea acerca da população negra no Brasil e da compreensão de como e por que o racismo é estrutural na sociedade brasileira.

Conteúdo programático:

- Conceitos de raça;
- Autoidentificação racial e heteroidentificação racial;
- Preconceito, discriminação racial e racismo;
- Racismo individual, institucional e estrutural;
- Teoria do branqueamento;
- Mito da democracia racial;
- Cabelo afro como símbolo político-identitário;
- Estética e empoderamento;

Recursos didáticos:

- Biografias, charges, depoimentos, dinâmicas, documentos históricos, entrevistas, filmes, imagens, leis, músicas, notícias, propagandas, reportagens, *slides* e vídeos.

Metodologia:

Aulas expositivas dialogadas de forma síncrona e aprofundamento de estudos

²¹ O *Padlet* é uma ferramenta virtual de fácil uso e visualmente atrativa que permite a criação de murais que podem ser editados por uma pessoa ou de modo colaborativo. A ferramenta está disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>.

assíncronos.

Primeiro encontro - 24/05/2021

Tema: A raça enquanto categoria central de análise social.

Objetivos: Refletir sobre as relações de poder construídas a partir das diferenças e diferenciar conceitualmente as categorias que se relacionam à raça: preconceito, discriminação e racismo.

Conteúdos: conceitos de raça, autoidentificação racial e heteroidentificação racial; preconceito, discriminação racial e racismo.

Ações didático-pedagógicas:

Esse encontro foi iniciado com uma acolhida musical, visto que percebemos a aproximação dos participantes com a cultura negra por meio da música. Diante disso, foi apresentada a canção “Olhos coloridos” cantada por Sandra de Sá e Dream Team do passinho.²² Composta por Macau, essa música é considerada um símbolo do orgulho negro no Brasil e a escolha dessa versão, cantada coletivamente por pessoas negras com sua vasta cabeleira afro, objetivou promover reflexões acerca do conteúdo verbal e não verbal da apresentação. Foi apresentado um breve relato das motivações que levaram Macau a escrevê-la e posteriormente, a historicidade da música foi socializada no *padlet* para aprofundamento de estudos.

Após esse momento foi realizada a apresentação pessoal, racial e profissional da ministrante, seguida pela apresentação dos participantes, do conteúdo programático, objetivos do encontro e especificação da dinâmica do minicurso, destacando que o 5º e último encontro seria destinado à apresentação das produções discentes com base nas reflexões realizadas a partir do minicurso.

Em seguida, com o objetivo de introduzirmos a reflexão acerca de como os lugares sociais de prestígio estão ocupados, no imaginário coletivo, a partir de uma composição hierárquica que tem seu topo ocupado pelas categorias de gênero e raça representados pelos homens brancos, realizamos o “Enigma do acidente de carro envolvendo pai e filho” publicado na página do *facebook* “Quebrando o Tabu”. Que consiste na seguinte

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gD6PTZBPCzw>. Acesso em: 23 abr. 2021.

problematização: **“Pai e filho sofrem um terrível acidente de carro. Alguém chama a ambulância, mas o pai não resiste e morre no local. O filho é socorrido rapidamente. Ao chegar ao hospital, a pessoa mais competente do centro cirúrgico vê o menino e diz: — “Não posso operar esse menino, ele é meu filho!” Quem disse isso?”** Após as considerações dos participantes, foi apresentada a foto de uma médica negra e foi realizada a reflexão coletiva a partir da imagem apresentada.

No quarto momento, sondamos o entendimento dos participantes acerca do conceito de raça, e a partir de uma abordagem fundamentada em Munanga (2004) explicamos que o conceito de raça utilizado no minicurso parte de uma abordagem sócio-histórica e não biológica, visto que biologicamente, somos da mesma raça, a humana, porém nossas diferenças foram usadas para estabelecer relações de hierarquia e poder que atualmente se refletem em desigualdades. Para isso, conceituamos o racismo científico europeu do século XIX e a teoria eugênica. Aproveitamos esse momento para iniciar a descentralização da categoria raça, que comumente é associada de forma exclusiva aos indivíduos negros. Para isso, apresentamos os brancos enquanto sujeitos também racializados, mas que ao se colocarem historicamente enquanto norma, não se viam, em geral, enquanto pertencentes a uma raça.

Posteriormente foram explicitadas as categorias cor/raça utilizadas pelo IBGE e sua importância para a elaboração de políticas públicas. Foi definido quem é considerado negro a partir do Estatuto da Igualdade Racial (somatório de pretos e pardos) e conceituamos os termos “autoidentificação racial” e “heteroidentificação racial. Visto que, questionados se conheciam esses termos, todos os estudantes responderam negativamente.

Em seguida, os estudantes foram convidados a, de posse dos novos conhecimentos adquiridos, “se olharem no espelho” e refletirem acerca da sua racialidade. Destacamos os seguintes comentários:

“Eu me autodeclaro pardo, aí eu olho pra trás e penso...será que eu não sou só muito bronzeado? Aí já tem o segundo passo...sobre políticas públicas: será que sou adepto a isso, será que posso participar? Será que vão achar que eu tô roubando uma vaga? Eu sou branco, eu sou pardo, eu sou negro, o que eu sou?” (A24).

“Meu medo também é de ser uma “chacota”, como a Halsey, dizendo que é uma mulher negra” (A11).

“Eu também tenho muita dúvida sobre isso, eu fico numa dúvida muito grande entre branco e pardo. E destacando a fala do colega, eu tenho medo de me declarar pardo e tomar a vaga de alguém, como ele disse, às vezes eu sou apenas um branco bronzeado” (A25).

“Eu me identificava como morena porque as pessoas ao meu redor dizem que eu não

era tão escura pra ser negra” (A17).

“Eu não sei que raça eu sou. Eu me considerava moreno, mas agora, quando os debates raciais vieram à tona, essa minha dúvida ficou mais frequente” (A26).

As falas dos participantes corroboram a tese de Carneiro (2005), que afirma que a miscigenação é um instrumento de fragmentação da identidade negra, pois no imaginário social foi construída uma hierarquia de cores que aproxima os sujeitos do ideal de humanidade. Nesse sentido, quanto mais próximo do branco, mais humano. A aproximação da identidade branca é percebida nas falas de A24 e A25, que se declaram racialmente como pardos, mas questionam se não seriam “brancos bronzeados”. Esse questionamento revela dúvidas em relação à própria identidade racial e, no decorrer da fala, também demonstra uma preocupação ética em usurpar um direito da população negra, as cotas raciais.

Ainda de acordo com Carneiro (2005), a dificuldade de autoidentificação racial, resultado do esfacelamento da identidade produzida pelo racismo e pela ideologia da hierarquia cromática também produz uma diversidade de expressões para que pessoas negras ou seus descendentes se autodefinam racialmente. Dentre esses termos, destaca-se o moreno, que não é raça, nem cor.²³ Esse termo foi utilizado pelos participantes A17 e A26.

É importante salientar que A17 marcou a opção (preto) nas opções de autoidentificação racial disponibilizadas no questionário, mas revelou que tem dúvidas acerca da sua racialidade, pois afirmou que se identificava como morena, visto que as pessoas do seu convívio afirmavam que ela não era escura o suficiente para ser negra. Ao analisar o contexto vivenciado por famílias inter-raciais, Schucman (2018) afirma que o indivíduo negro é geralmente amado pelos outros familiares e justamente por amá-lo, o retiram do grupo racialmente estigmatizado e negam que ele seja negro. Diante disso, é notório o conflito vivenciado pela participante A17, visto que apesar de marcar a opção preto, se diz morena pela influência das pessoas com as quais convive.

Outra fala reveladora foi do participante A11, que se autodeclarou como branco no questionário, mas durante a aplicação do produto educacional revelou dúvidas em relação a sua racialidade, posto que tem medo de ser motivo de piada, como aconteceu com a cantora e compositora norte-americana Halsey, que durante uma entrevista se declarou como uma mulher negra, apesar de ter a pele clara. Com essa fala, percebemos que A11 usou um dos critérios de identificação racial utilizada pelos brasileiros, a leitura da cor da pele.

²³ As ideias de Carneiro foram amplamente discutidas na seção 2.2 deste trabalho.

No entanto, já nos alerta Gonzales (1984); Munanga (2020); Nogueira (2006), que devemos analisar as questões raciais de acordo com o contexto histórico com que cada sociedade lidou e lida com suas questões raciais. Portanto, as lentes usadas para ler e interpretar as questões raciais no Brasil não servem para a leitura e interpretação das questões raciais norte-americanas e vice-versa.

Diante da exposição e análise das falas dos estudantes acerca da autoidentificação racial, inferimos que a identidade racial é um assunto extremamente relevante e necessita ser discutido com seriedade e urgência por toda sociedade brasileira.

No momento seguinte, foi realizada a diferenciação e definição conceitual de preconceito, discriminação e racismo, categorias associadas à raça, mas que têm significados distintos (ALMEIDA, 2019). Para a definição de preconceito, usamos enquanto estratégia pedagógica a leitura de imagens dos seguintes grupos racializados: asiáticos, muçulmanos e negros, solicitando aos estudantes que compartilhassem o senso comum acerca desses grupos. Posteriormente apresentamos doze imagens retiradas da campanha realizada pelo Governo do Estado do Paraná contra o racismo e as organizamos com a finalidade de atingirmos o nosso objetivo, definição conceitual de preconceito e como ele pode se transformar em discriminação racial. Essas imagens eram de pessoas negras e brancas, vestidas de forma similar e realizando os mesmos movimentos e ou/funções.

Começamos a apresentação pelas pessoas negras e pedimos aos estudantes que escrevessem no *chat*, onde essas pessoas estavam e que atividades realizavam. Fizemos o mesmo exercício com as imagens de pessoas brancas e a partir das respostas dos estudantes, foi aberta a discussão. Por fim, apresentamos o vídeo da referida campanha que está disponível no *YouTube*, que tem como título: “Racismo Institucional – teste de imagem - Campanha Governo do Paraná”²⁴. Ao fim do vídeo, foi feita a reflexão coletiva acerca da redução de oportunidades laborais para pessoas negras por conta do preconceito racial.

Em sequência, lemos parte do relato da professora Luana Tolentino, que ao compartilhar no *facebook* um preconceito racial vivenciado no cotidiano, ganhou notoriedade nacional, visto que pelo único fato de ser negra, foi abordada na rua por uma mulher perguntando se Luana fazia faxina, no que respondeu: — “Não, faço mestrado”.²⁵ Isso levou à discussão inicial acerca do lugar social que a população negra ocupa no imaginário coletivo.

Para a definição de discriminação racial, vimos um trecho do vídeo “O que você faria

²⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JtLaI_jcoDQ. Acesso em: 23 abr. 2021.

²⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/apos-ser-perguntada-se-fazia-faxina-professora-diz-nao-faco-mestrado-e-caso-viraliza-na-internet.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2021.

se visse uma crinaça sozinha na rua?”²⁶. Nesse vídeo, duas crianças racialmente distintas, uma negra e uma branca, mas vestidas de forma idêntica, são colocadas, em momentos diferentes, numa praça, simulando que foram “esquecidas”. Ao final de uma hora, o experimento revela a contagem das abordagens realizadas pelos transeuntes a cada uma das crianças.

Após a exibição do vídeo, os estudantes foram convidados a tecer considerações e, na sequência, apresentamos o conceito de discriminação racial a partir de Almeida (2019, p. 32), que a define enquanto “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupo racialmente identificados”. Ainda para exemplificar discriminação racial, foi lido o relato e analisada a foto compartilhada por Amarilis Costa, administradora da página “Preta e acadêmica”, no *Facebook* e intitulado “Pesadelo no dia da foto”²⁷.

Em seguida, foi apresentado o conceito de racismo enquanto “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Para exemplificar racismo, foram comparados dois crimes de furto a supermercados que haviam ocorrido praticamente no mesmo período e lugar, início de maio de 2021 na Bahia, mas cometidos por sujeitos racialmente distintos. Assim, foram analisados trechos das seguintes matérias: “Mulher que dirigia carro de luxo furta queijo em mercado e nada acontece”²⁸ e “Execução sádica de tio e sobrinho em Salvador atrela, outra vez, um hipermercado a racismo que mata”²⁹.

Os estudantes analisaram como os criminosos foram tratados, inferiram seus contextos socioeconômicos, as possíveis motivação para o crime e qual punição legal deveria ter sido aplicada. Os participantes ainda levantaram hipóteses acerca das motivações do tratamento diferenciado dado aos criminosos. Nesse momento, um dos estudantes citou o exemplo de um homem morto por seguranças no supermercado Carrefour no ano de 2020 e complementou: “No caso do Carrefour, eu acho que se fosse uma pessoa branca, no máximo, no máximo, iriam algemar e levar pra delegacia” (A4).

No oitavo momento, foi apresentado o artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y3oW1AnL-Q0&t=68s>. Acesso em: 23 abr. 2021.

²⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/1588088048076337/posts/2919728474912281>. Acesso em: 24 abr. 2021.

²⁸ Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2021/05/mulher-que-dirigia-carro-de-luxo-furta-queijo-em-mercado-e-nada-acontece.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

²⁹ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-01/execucao-sadica-de-tio-e-sobrinho-em-salvador-atrela-outra-vez-um-hipermercado-a-racismo-que-mata.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

destaca a igualdade jurídica aos brasileiros e estrangeiros residentes no país, com garantias, dentre outros, à inviolabilidade do direito à vida e à igualdade. Destacamos ainda o inciso XLII, que tipifica o racismo enquanto crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão (BRASIL, 1988). Os estudantes foram questionados se conheciam algum caso de prisão por crime de racismo e todos afirmaram desconhecer.

Findamos o primeiro encontro com a orientação para que os participantes lessem a entrevista concedida por Macau, compositor da música “Olhos coloridos” à Revista Raça³⁰; apresentamos os tópicos a serem tratados no segundo encontro e, quando iniciamos a despedida, os participantes avaliaram voluntariamente o encontro por meio do *chat*, revelando satisfação com o momento vivenciado.

Segundo encontro - 31/05/2021

Tema: concepções de racismo individual, institucional e estrutural.

Objetivos: compreender e diferenciar as concepções de racismo individual, institucional e estrutural; e aprofundar a compreensão acerca do racismo estrutural a partir da análise dos pilares que o fundamentam: Ideologia, Política, Direito e Economia.

Conteúdos: racismo individual, racismo institucional e racismo estrutural.

Ações didático-pedagógicas:

O encontro foi iniciado com a acolhida cultural, desta vez ao som da música “Sorriso negro”, interpretada pelo *rapper* Emicida e outros cantores negros no DVD “Quintal dos prettos”³¹. Após a apresentação, a mediadora relacionou a organização circular dos cantores na roda de samba como uma herança da cultura africana, na qual a circularidade é um valor civilizatório relacionado à renovação, ao processo, à representação do encontro entre início e fim. Com o objetivo de fazer com que os estudantes percebessem como esse símbolo está presente nas nossas vivências sociais, os participantes foram instigados a pensar e apontar em quais outros momentos a organização baseada na circularidade era percebida. Dentre as

³⁰ Disponível em: <https://revistaraca.com.br/o-cantor-macau-fala-sobre-sua-carreira/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YMFynroEklg#t=2m20s>. Acesso em: 28 abr. 2021.

respostas, foram citadas a roda de capoeira, as brincadeiras de roda e as rodas de candomblé.

No segundo momento foi apresentado o cronograma do encontro e realizamos a “Dinâmica das profissões”³², que consiste em citar diversos profissionais socialmente prestigiados, tais como médico, engenheiro, advogada... e solicitar que os participantes imaginem fisicamente essa pessoa. São dados alguns segundos para o exercício de imaginação. Em seguida, perguntamos quantos desses eram negros ou negras. Elencamos os seguintes profissionais: médica, dentista, arquiteta, advogado, cientista, psicóloga, nutricionista, engenheiro, professor universitário e gerente de uma multinacional. Essa dinâmica objetiva mostrar como os lugares sociais são ocupados, no imaginário coletivo, a partir de critérios de racialização.

Como esperado, o quantitativo de profissionais brancos foi superior ao de profissionais negros. O que levou a reflexões iniciais acerca dos motivos dessas profissões de prestígio serem “naturalizadas” enquanto profissões de pessoas brancas. A dimensão estrutural do racismo se revelou inicialmente no debate racial, com ênfase na ideologia. Aspecto aprofundado no decorrer dos encontros.

No terceiro momento, foram discutidas e definidas, a partir de exemplos de casos reais, a concepção individual e a concepção institucional do racismo. Para ilustrarmos a concepção individual, foram apresentadas e analisadas as seguintes matérias veiculadas pelo site G1: “Entregador sofre ofensas racista em condomínio de Valinhos”³³ e “Homem que ofendeu motoboy em Valinhos em 2020, comete outra injúria racista em Campinas”³⁴.

A primeira matéria trata de um caso amplamente divulgado pela mídia brasileira no ano de 2020, no qual um jovem negro que trabalhava como entregador de comida por aplicativo foi vítima de racismo por um morador de um condomínio. O entregador fez boletim de ocorrência para denunciar as agressões e o crime de racismo. No entanto, em abril de 2021, a segunda matéria foi publicada, e de acordo com a notícia, o agressor voltou a cometer o mesmo crime contra um funcionário de um mercadinho. Dessa vez, o pai do agressor afirmou que o filho sofre de esquizofrenia. A tentativa de justificar a atitude do filho subsidiada por uma doença caracteriza a concepção individual do racismo. Segundo Almeida (2019), nessa concepção, o racismo:

³² Há várias versões dessa dinâmica na internet e a escolha das profissões que compõem a dinâmica aplicada com os estudantes ficou a critério da pesquisadora.

³³ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/08/07/entregador-registra-boletim-de-ocorrencia-apos-sofrer-ofensas-racistas-em-condominio-de-valinhos-video.ghtml>. Acesso em: 30 abr. 2021.

³⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/04/09/homem-que-ofendeu-motoboy-em-valinhos-em-2020-comete-outra-injuria-racista-em-campinas-video.ghtml>. Acesso em: 30 abr. 2021.

É concebido como uma espécie de ‘patologia’ ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Essa concepção é frágil e limitada, visto que resume o racismo a comportamentos individuais, ressaltando a natureza psicológica em detrimento da natureza política (ALMEIDA, 2019). No entanto, é preciso ressaltar que a punição é necessária.

Para a compreensão da dimensão institucional do racismo, foi solicitado aos estudantes que refletissem acerca de quais pessoas e grupos sociais exercem poder de mando na sociedade e respondessem quais interesses elas defendem. Em diálogo com as respostas dadas e fundamentados em Almeida (2019), afirmamos que as instituições são uma forma de materialização da estrutura social, ou seja, elas refletem o racismo da sociedade. E que, pessoas e grupos se utilizam dos mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos, conferindo, mesmo que indiretamente, vantagens e privilégios com base na raça.

Para exemplificar racismo institucional, foram apresentadas e analisadas duas reportagens: a primeira, intitulada “Racismo na saúde: no Brasil, a dor também tem cor”³⁵ e a segunda, “Recepcionista vence causa contra grupo Fleury por prática de racismo institucional”³⁶.

A primeira reportagem traz dados da pesquisa encabeçada pela pesquisadora Maria do Carmo Leal, da fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que ao ouvir frases como: “negras são mais fortes e resistentes à dor” ou “mulheres pretas têm quadris mais largos e, por isso, são parideiras por excelência”, resolveu investigar se esse senso comum resultava no atendimento de pior qualidade durante a gestação e o parto de mulheres negras. Os resultados da pesquisa revelaram disparidades raciais durante a gestação e parto. Nessa reportagem também são apresentados relatos de violência obstétrica vivenciados pela mulher negra Michele Monteiro, que corroboram os achados da pesquisa da Fiocruz.

No segundo caso, Mayara Oliveira de Carvalho, mulher negra de 28 anos, processou a empresa na qual trabalhava por proibi-la de usar seu cabelo natural e *black power*, pois não estava no “padrão” da instituição. Nesse momento, os participantes entrevistados citando

³⁵ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/racismo-na-saude-nas-maternidades-do-brasil-a-dor-tambem-tem-cor/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

³⁶ Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/recepcionista-vence-causa-contra-grupo-fleury-por-pratica-de-racismo-institucional/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

exemplos, dentre os quais destacamos:

“Aqui perto de onde moro, tem uma clínica de estética, que só emprega se a pessoa se submeter a estirar os cabelos e se manter maquiado o dia todo do expediente. Segundo eles, assim representam a clínica. Que é uma clínica de estética” (A29).

“Teve aquele caso do João do Big Brother, que sofreu racismo porque teve o cabelo comparado a uma peruca da pré-história pelo Rodolfo” (A24).

Vários outros casos de racismo relacionados à estética negra foram citados e aproveitamos para destacar que os cabelos e penteados de pessoas negras, como o *black power*, não são estilo, mas símbolos de identidade (GOMES, 2020). E que esse assunto seria aprofundado posteriormente. Também salientamos que o reconhecimento da concepção institucional do racismo foi um avanço em relação à concepção individual e reiteramos que as instituições servem como instrumento para manter a hegemonia de um determinado grupo racial no poder.

Após a diferenciação entre a concepção individualista e institucional do racismo, iniciou-se o quarto momento. Neste, apresentamos a concepção estrutural, conceituando-a enquanto “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (ALMEIDA, 2019, p. 50). E apresentamos os pilares sobre os quais se sedimentam o racismo estrutural: *Ideologia, Direito, Política e a Economia*; destacamos ainda que essa concepção permite uma visão ampla de como o racismo opera no cotidiano e por isso seria estudada com maior profundidade no minicurso.

No quinto momento, iniciou-se a discussão acerca de como a ideologia racista opera a partir da análise da naturalização da ocupação dos lugares sociais a partir da racialização do indivíduo. Partimos da exposição e posterior comparação de duas imagens, a primeira é uma foto da colação de grau antecipada do curso de medicina de Universidade Federal de Jataí (UFJ) em 2020, composta por 22 formandos, conforme Figura 3.

Figura 3- Colação de grau do curso de Medicina UFJ/2020



Fonte: <https://medicina.jatai.ufg.br/n/126618-colacao-de-grau-antecipada-medicina-ufj>

Perguntamos se havia algo errado na foto ou se eles teriam algo a comentar. E a resposta foi uma dupla negativa. Em seguida, apresentamos uma fotografia na qual o ex-prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, dava posse a 500 garis aprovados em concurso público no ano de 2010, conforme Figura 4 e fizemos os mesmos questionamentos.

Figura 4- Posse dos garis - RJ/2010



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=727641>

A partir da comparação, os estudantes começaram a perceber que não se estranha quando todos os formandos de medicina são brancos e todos os garis, negros. Destacamos o seguinte comentário:

“A cor faz parte da farda? eu tava até falando isso com a minha mãe porque até certo dia... faz mó tempo que eu não saio de casa, né? Eu acho que eu tô até desaprendendo como é que vive em sociedade, (risos), mas o ponto é que tipo... eu moro num condomínio, mas não é um condomínio de prédio, são umas casinhas e tudo bem, o zelador, ele é negro. Tá, até aí tudo bem! Só que aí, de uns tempos pra cá, começou a construir uma série de condomínios aqui perto, e já tem um pronto, e quando eu fui sair de casa, o zelador do outro condomínio, ele tava colocando o lixo pra fora, e quando eu olhei, ele também era preto e isso me gerou um espanto, aí eu fiquei..... como assim, ué. Aí quando eu cheguei em casa eu perguntei a minha mãe: mãe, a senhora viu o zelador do outro condomínio? Aí eu falei a mesma coisa...eu não perguntei, eu afirmei: a cor faz parte da farda” (A26).

Esse momento foi de ricas trocas e pôde ser aprofundado como a ideologia racista funciona, pois no imaginário popular, os lugares sociais são ocupados a partir da racialização do indivíduo. E quando um negro ocupa uma posição de destaque ou poder há estranhamento. Para exemplificar usamos trechos de dois filmes: “M8, quando a morte socorre a vida”³⁷ e “Dentro da minha pele”³⁸.

No primeiro, um estudante negro, Maurício, inicia o curso de medicina e tem sua competência questionada por um colega branco, que reafirma cotidianamente que aquele lugar não é para ser ocupado por um negro. Além disso, Maurício sente uma estranha conexão entre ele e um dos cadáveres disponíveis para estudo, identificado como M8 (homem jovem e negro). Os estudantes analisaram os personagens que ocupavam o espaço da universidade a partir de critérios de sexo e raça e o desempenho das funções realizadas. Também foram analisados alguns diálogos estabelecidos entre Maurício e um dos estudantes brancos.

O segundo filme “Dentro da minha pele”, é um documentário que compartilha as vivências racistas de nove pessoas negras com diferentes tons de pele e profissões: dentre elas, médico, empregada doméstica, modelo e estudantes universitários. Para esse momento, foram analisadas as falas do médico negro Estefânio Neto, filho de um casal inter-racial (pai branco e mãe negra), tinha uma irmã loira, era nordestino de família humilde e gay. Ao se referir ao Dr. Estefânio, um dos estudantes comentou: “o cara é tipo o combo da discriminação: negro, pobre e gay” (A17), denotando o alargamento ao entendimento do processo de discriminação além da questão racial.

Para finalizar a análise sobre a naturalização dos espaços sociais a partir da racialização, apresentamos o depoimento da filósofa e ativista antirracista negra, Djamila Ribeiro (2019):

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-wP9rl0KCw8&t=6s>. Acesso em: 27 abr. 2021.

³⁸ Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8780058/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Como muitas pessoas negras que circulam em espaços de poder, já fui ‘confundida’ com copeira, faxineira, ou, no caso de hotéis de luxo, prostituta. Obviamente não estou questionando a dignidade dessas profissões, mas o porquê de pessoas negras se verem reduzidas a determinados estereótipos, em vez de serem reconhecidas como seres humanos em toda sua complexidade e com contradições. Meu irmão mais velho tocou trompete por muitos anos, fazendo inclusive parte da Sinfônica de Cubatão, na Baixada Santista. Toda vez que dizia ser músico, perguntavam se ele tocava pandeiro ou outro instrumento relacionado ao samba. Não teria problema se ele tocasse, a questão é pensar que homens negros só podem ocupar esse lugar (RIBEIRO, 2019, p. 25-26).

Acrescentamos que o racismo molda o nosso inconsciente, visto que “nossa relação com a vida social é mediada pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional, e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade” (ALMEIDA, 2019, p. 67).

Dando continuidade à análise, chegamos ao sexto momento, nele estudamos como os meios de comunicação fomentam a ideologia racista. Para isso, foram utilizados enquanto recursos didático/metodológicos, a análise da linguagem utilizada pelos meios de comunicação para noticiar apreensão de drogas em posse de pessoas negras/pobres e brancas/ricas; a construção do perfil do criminoso por meio dos programas policiais e os papéis frequentemente representados pelos negros nas novelas globais.

Nesse sentido, foram analisados o perfil racial dos traficantes de drogas na novela “Império” e das empregadas domésticas na novela “A força do querer”, que estava sendo reprisada em horário nobre devido à pandemia. Foi analisada ainda, a propaganda da cerveja Devassa, apresentada na figura 5.

Figura 5- Propaganda da cerveja Devassa



Fonte: <https://www.geledes.org.br/e-pelo-corpo-que-se-reconhece-a-verdadeira-negra-devassa-negra-deve-alterar-conteudo-racista-e-sexista-de-propaganda/>

A representação da mulher negra na propaganda foi comparada com a representação das empregadas negras da novela “A força do querer”, permitindo aos estudantes perceberem os lugares que as mulheres negras habitualmente ocupam no imaginário social: a empregada ou a hipersexualizada. Em outras palavras, o corpo da mulher negra é lido como instrumento de trabalho ou de sexo (CARNEIRO, 2020).

A partir desses recursos, os participantes puderam perceber como o que é consumido diariamente nos meios de comunicação ajudam a construir estereótipos acerca dos corpos negros. No caso dos homens negros, a associação ao crime, e das mulheres negras, ao trabalho ou ao sexo. Destacamos a seguinte reflexão:

“A gente também tem que perceber onde os negros não são colocados também, né? A série Friends (que eu gosto, até) tem uma grave falha que é: se passa em um mundo onde pessoas negras não existem” (A11).

Percebe-se portanto, uma ampliação do debate por parte dos estudantes acerca da invisibilidade de pessoas negras, visto que o participante A11 aponta para os lugares onde elas “*não são colocadas*”. No exemplo supracitado, as séries.

Na sequência, sétimo momento do encontro, foram analisadas algumas situações nas quais a escola reproduz a ideologia racista. Foram utilizados enquanto recursos didático/metodológicos, a análise do discurso comum acerca da abolição da escravidão, que dá centralidade ao papel da princesa Isabel. Para isso, realizamos a leitura crítica da Lei Áurea e analisamos imagens que sedimentam essa narrativa: a estátua “Princesa Isabel, a Redentora” (1888), que faz parte do Museu Mariano Procópio, em Minas Gerais e uma figurinha de *WhatsApp*³⁹ em alusão à abolição da escravatura, apresentadas nas Figuras 6 e 7.

³⁹ A figura foi recebida pela pesquisadora por meio de um grupo de *WhatsApp* de professores do Ensino Fundamental do qual a mesma faz parte em maio de 2021, enquanto sugestão de homenagem à abolição da escravatura.

Figura 6 – Princesa Isabel, a Redentora



Fonte: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/intervencao-e-cerimonia-em-juiz-de-fora-refletem-sobre-papel-da-princesa-isabel-na-abolicao-da-escravatura.ghml>

Figura 7 – Abolição da escravidão na Turma da Mônica



Fonte: Acervo pessoal

As Figuras 6 e 7 representam a visão cristalizada acerca do processo de abolição da escravidão no Brasil, dando centralidade à figura da princesa Isabel, que, num “ato de bondade” concede à liberdade aos escravizados.

No momento seguinte e em contraponto à narrativa hegemônica, discorreremos acerca

da resistência e luta negra contra a escravidão por meio de fugas, revoltas, formação de mocambos, quilombos, dentre outros. E demos centralidade às figuras negras por meio da apresentação das biografias de Aquilino, Zumbi, Dandara, Anastácia, Tereza de Benguela, Esperança Gracia, Luís Gama, André Rebouças, Francisco José do Nascimento (Dragão do Mar), Maria Firmina dos Reis e Adelina, (a charuteira), destacando suas formas de luta contra o sistema escravista.

Os estudantes revelaram bastante interesse nessas figuras históricas, e informaram desconhecer a maioria delas, afirmando conhecerem apenas um pouco da história de Zumbi dos Palmares e Dragão do Mar. Nesse sentido, destacamos as colocações de A17 “a gente pode até conhecer um pouco da história do Zumbi, que era um homem, mas conhecer a história de outras mulheres negras, a gente nunca vê.” Mais uma vez, foi destacada a invisibilidade dos negros de forma geral, e das mulheres negras de forma específica, no que a participante P4 comentou: “são os brancos que monopolizam as narrativas”.

O segundo encontro foi finalizado com o informe que no 3º encontro seria dada continuidade ao estudo dos pilares do racismo estrutural: *Política, Direito e Economia*. E enquanto atividade assíncrona, solicitamos aos participantes que realizassem a leitura do artigo “A cor dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil”⁴⁰ e assistissem o curta-metragem “Vista minha pele”⁴¹.

Terceiro encontro - 07/06/2021

Tema: concepções de racismo individual, institucional e estrutural.

Objetivo: aprofundar a compreensão acerca do racismo estrutural a partir da análise dos pilares que o fundamentam: Ideologia, Política, Direito e Economia.

Conteúdo: racismo estrutural

Ações didático-pedagógicas:

A acolhida do terceiro encontro aconteceu por meio da aplicação do “Teste do pescoço”, adaptado da plataforma Geledés, o referido teste consistiu em solicitar aos

⁴⁰ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/LybHbcHxdFbYsb6BDSQHb7H/>. Acesso em: 29 abr. 2021.

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5Iw>. Acesso em: 29 abr. 2021.

participantes que se imaginassem em determinado local e esticassem o pescoço para localizar pessoas negras.

Solicitamos aos estudantes que “esticassem o pescoço” para dentro das escolas particulares de Fortaleza, de preferência as mais caras e observassem quantos estudantes negros havia nas salas; numa reunião de lideranças políticas com ministros, presidente, senadores, governadores e prefeitos; nos cursos universitários historicamente prestigiados, observando quantos estudantes e professores negros estão presentes; dentro das lojas de vestuário observando quantos manequins representam a negritude; nas lojas de brinquedos observando quantos super-heróis ou bonecas negras encontram; nos jornais televisionados, quantos âncoras e jornalistas que fazem reportagens de rua são negros (as)?

Essa dinâmica levou os estudantes a comentarem que não haviam tido, durante a infância, nenhum brinquedo que representasse a negritude. Refletiram ainda sobre as princesas da *Disney*, afirmando que “a Tiana, a princesa negra do filme ‘A princesa e o sapo’, só foi apresentada em 2009, bem recente” (A17).

Posteriormente, iniciamos a discussão acerca da dimensão política do racismo, especificamos que no capitalismo, a organização política da sociedade é exercida pelo Estado e que esse, nada mais é do que o conjunto das instituições políticas: Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. A análise foi feita a partir das contribuições teóricas de Sílvia Almeida e da pesquisadora e feminista negra Juliana Borges, autora do livro “Encarceramento em massa”. Foi discutido então, o papel do Estado Brasileiro, que, na perspectiva estrutural, é visto enquanto mediador das relações sociais conflituosas. Nesse sentido, ora alimenta o racismo, ora o combate. Tudo isso para atender a determinadas “solicitações” sociais. Nesse sentido, o Estado tanto é biopolítico, quanto necropolítico (ALMEIDA, 2019).

Conceituamos biopolítica enquanto a garantia estatal dos direitos à moradia, à saúde, à educação, à segurança pública (BORGES, 2019). E necropolítica, enquanto a negação desses direitos básicos e a naturalização da violência nas favelas brasileiras, que ceifa a vida de crianças e jovens por “balas perdidas” com a justificativa de guerra às drogas. Para a problematização, indagou-se aos participantes que população depende de forma, quase exclusiva, dos serviços públicos e que tipo de tratamento a ela é dispensado.

Em sequência, ressaltamos que o sistema de justiça faz parte do Estado e que a polícia é uma instituição estatal vinculada ao sistema de justiça. Com esse esclarecimento, abordou-se a atuação racializada do Estado por meio de abordagens policiais, desvelando-se assim, o racismo institucional dentro da estrutura social.

Para isso, foram analisadas uma entrevista concedida pelo tenente-coronel e

comandante da Rota, Ricardo Augusto Nascimento de Melo, ao *site* UOL, intitulada “Abordagem nos jardins tem de ser diferente da periferia, diz novo comandante da Rota”⁴², e duas notícias, ambas publicadas no *site* G1. A primeira, intitulada “Morador de condomínio de luxo em SP suspeito de violência doméstica diz que ganha ‘R\$ 300 mil’ e xinga PM de ‘lixo’”⁴³. E a segunda, “Pedagoga negra agredida com soco por PM presta depoimento à corregedoria hoje”⁴⁴.

Posteriormente, foram comparadas as abordagens policiais nos bairros de luxo e nas periferias a partir das matérias analisadas e de casos relatados pelos participantes. Os relatos desvelaram a violência policial onde os estudantes residiam, com destaque para a chacina ocorrida no ano de 2015, no bairro Curió. Ao comentarem o ocorrido, destacamos as seguintes colocações:

“Eu ouvi os tiros, eu moro perto de onde aconteceu” (A17).

“Também ouvi” (A14).

“Eu lembro, eu estudava no Teresinha na época, eu passei 3 anos por lá, fiz praticamente todo o fundamental. Tem um grafite perto da Naturágua sobre isso. Eu participei da pintura!” (A24).

O compartilhamento de experiências possibilitou que os estudantes refletissem como periferia, violência, Estado e racismo se entrelaçam no cotidiano. Permitiu ainda, que percebessem como estavam localizados geograficamente nos locais de violência e refletiram acerca do entrelaçamento entre classe, raça e racismo institucional, ampliando assim, a visão acerca do racismo.

Essa reflexão foi finalizada com uma atividade de apresentação e comparação entre fontes verbais e não verbais. Para isso, apresentamos os dados do Anuário de Segurança Pública (2020), que revelam que em 15 anos, a proporção de negros no sistema carcerário cresceu 14%, enquanto a de brancos diminuiu 19%. E dos 657,8 mil presos que há a informação da cor/raça disponível, 438,7 mil são negros (66,7%). Em seguida, foram apresentadas duas imagens: a pintura de Rugendas “Negros no fundo do porão” e a charge “Todo camburão tem um pouco de campo de concentração”, Figuras 8 e 9. E feitas relações

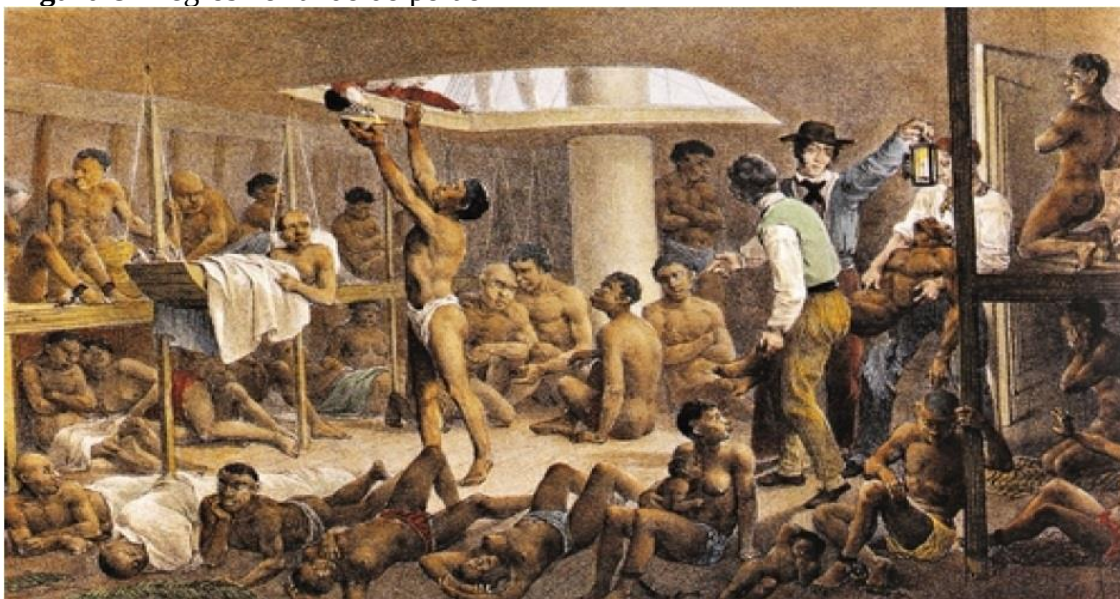
⁴² Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/08/24/abordagem-no-jardins-e-na-periferia-tem-de-ser-diferente-diz-novo-comandante-da-rota.htm>. Acesso em: 01 mai. 2021.

⁴³ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/05/31/morador-de-condominio-de-luxo-de-sp-suspeito-de-violencia-domestica-e-detido-apos-ameacar-e-xingar-pm-de-lixo-veja-video.ghtml>. Acesso em: 01 mai. 2021.

⁴⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2020/09/22/pedagoga-negra-agredida-com-soco-por-pm-presta-depoimento-na-corregedoria-hoje.ghtml>. Acesso em: 01 mai. 2021.

entre essas, e os números apresentados.

Figura 8- Negros no fundo do porão



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2996/negros-no-fundo-do-porao>

Figura 9- Camburão e campo de concentração



Fonte: <https://latuffcartoons.wordpress.com/2014/03/19/todo-camburao-tem-um-pouco-de-campo-de-concentracao-charge-revistasamuel/>

Na comparação, foi possível estabelecer rupturas e continuidades entre a composição racial dos encarcerados nos navios negreiros do passado e nas prisões dos dias atuais. Como atividade de aprofundamento de estudos, foi sugerido que os participantes analisassem a música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, da banda O Rappa,

disponibilizada aos estudantes por meio do *Padlet*.

No quarto momento do encontro, fizemos a exposição e análise de uma linha do tempo composta por leis e decretos relacionando racismo e Direito. Os instrumentos legais abordados são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5- Questão racial e Direito

Instrumento legal	Ano de publicação	Nome popular	Síntese do conteúdo
Lei nº 1	1837	Primeira Lei da Educação	Negros não podiam frequentar as escolas públicas.
Lei nº 601	1850	Lei de Terras	Negros não podiam ser proprietários de terras.
Leis Civis	1858		Escravidado considerado um bem semovente.
Lei nº 2.040	1871	Lei do Ventre Livre	Filhos de mulheres escravizadas ficariam livres. No entanto, as crianças deveriam ficar com suas mães até os 8 anos de idade. Depois disso o proprietário da mãe seria indenizado ou o menor deveria trabalhar até 21 anos para o senhor da mãe.
Lei nº 3.270	1885	Lei dos Sexagenários	A partir de 60 anos, o escravizado era alforriado. No entanto, tinha que trabalhar mais 3 anos para indenizar o seu ex-senhor. No entanto, a expectativa de vida de um escravizado era inferior a 60 anos.
Lei nº 3.353	1888	Lei Áurea	Abolia a escravidão no Brasil, no entanto não previa a efetiva integração dos ex-escravizados à sociedade.
Decreto nº 528	1890		O Governo brasileiro incentiva a imigração para o país. Exceto de africanos e asiáticos.
Decreto nº 847	1890		Criminalização da capoeira com pena de prisão.
Lei nº 9.081	1911		O governo brasileiro subsidia e incentiva a imigração de europeus com passagens, medicamentos, alimentação, terra e escolas.
Lei nº 3.688	1941	Lei da Vadiagem	Aqueles que fossem flagrados nas ruas embriagados, mendigando ou “vadiando” seriam encarcerados.
Lei nº 1.390	1951	Lei Afonso Arinos	Reconhecimento da existência do racismo no Brasil.
Lei nº 5.465	1968	Lei do Boi	50% das vagas do ensino médio agrícola e das universidades federais eram destinadas aos filhos dos fazendeiros nos cursos de agricultura ou veterinária.

Constituição Federal	1988		Criminalização do racismo.
Lei nº 10.639	2003		Obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.
Lei nº 12.288	2010	Estatuto da Igualdade Racial	Implementação de ações afirmativas nas instituições públicas e privadas no Brasil.
Lei nº 12.711	2012	Lei de Cotas	50% das vagas nos cursos das universidades e Institutos Federais destinadas aos negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes provenientes da escola pública.

Fonte: elaborado pela autora.

A análise dos instrumentos legais apresentados objetivou que os participantes percebessem a histórica desvantagem legal imposta à população negra, a criminalização da sua cultura, as recentes conquistas legais dessa população, e questionassem a meritocracia. Ao fim da análise do conteúdo em questão, destacamos o comentário de P4: “e cai por terra a meritocracia”. O comentário foi muito oportuno e solicitamos aos estudantes que conceituassem meritocracia, no que obtivemos as seguintes respostas:

“Seria aquela lógica de política por mérito, eu fiz tal coisa, me esforcei e por isso consegui. Eu mereci, por ter feito X ou Y coisa. Não tem nada me empacando, é só a minha ação pra eu poder conseguir” (A24).

“A meritocracia funciona mais ou menos como, tudo o que eu tenho agora, tudo o que eu tenho hoje não é nada mais, nada menos do que o fruto do meu esforço que eu realizei, apenas isso, sem fatores externos” (A26).

Percebe-se, portanto, que os estudantes definiram meritocracia em consonância com seu significado. Em seguida, foi exposta a charge apresentada na Figura 10.

Figura 10- O verdadeiro significado da meritocracia



Fonte:
<http://profwladimir.blogspot.com/2014/11/charge-o-verdadeiro-significado-da.html>

Os participantes analisaram os personagens e obstáculos expostos na charge relacionando-os com o conteúdo estudado, e questionamos se diante dos conhecimentos adquiridos até o momento, a meritocracia é um discurso realmente válido para o contexto da sociedade brasileira, no que foi respondido negativamente por todos. E um dos estudantes ainda falou que “na pista da mulher negra, ainda acrescentaria mais um obstáculo. Um policial ao final da linha de chegada” (A24).

Para finalizar a análise meritocrática apresentamos um recorte do filme “Dentro da minha pele”. Desta vez, foram objeto de análise as falas de dois jovens negros periféricos, Wellyson Freire e Jeniffer Andrade, estudantes da Fundação Getúlio Vargas. Foram realizados diversos comentários pelos estudantes destacando a gênese da dificuldade dos estudantes da escola pública conseguirem ter uma educação básica de qualidade que os possibilitem entrar na universidade, os anseios para a entrada no mercado de trabalho, as dificuldades de manutenção em um curso de nível superior, dentre outros. Os participantes relacionaram a vivência dos adolescentes do filme com o conteúdo estudado e com suas próprias vivências e percepções.

Iniciamos o sexto momento explorando a relação entre racismo e economia, destacando que economicamente, as mulheres negras são as mais afetadas. Para isso, nos valemos de dois recursos: a apresentação de alguns dados da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE dos anos de 2018 e 2019, e a análise de uma situação problema que ilustra como a

arrecadação tributária brasileira reproduz as desigualdades sociais, que são marcadas pela racialidade.

De acordo com os dados da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE de 2018, 45% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres, 63% deles, por mulheres negras que estão abaixo da linha da pobreza. Para mulheres brancas, esse índice é de 39,6%. De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais publicada em novembro de 2020, relativa ao ano de 2019, 47,4% da população negra ocupada realizava trabalhos informais, enquanto a branca representava 34,5%. Nesse mesmo ano, a população ocupada branca ganhava em média 69,3% a mais que a negra e que o rendimento dos homens era 12,7% maior que o das mulheres.

De posse da realidade apresentada pelos números, passamos a exposição e análise da seguinte situação-problema para ilustrar como ocorre o sistema de arrecadação tributária no Brasil, que incide basicamente sobre consumo: “duas pessoas vão ao supermercado X e compram exatamente os mesmos produtos. Um dos clientes é Dona Rita, mãe de três filhos que mantém o sustento da casa sozinha ganhando em média 500 reais por mês com os serviços de faxina que realiza. O outro cliente é Flávio, solteiro, trabalha como engenheiro e ganha em média, 10 mil reais mensais. Supondo que o percentual de imposto sobre os produtos é de 50% do valor total e que as compras dos dois clientes foi de 100 reais, qual o percentual da renda dos dois clientes foi gasta com essa ida ao supermercado?” Diante da resolução do problema exposto, os estudantes refletiram acerca da relação entre racismo e economia.

Ao fim, ressaltamos que a situação foi agravada no contexto de pandemia e deixamos como sugestão de atividade domiciliar, o aprofundamento teórico por meio da leitura do texto: “Trabalho, População Negra e Pandemia: notas sobre os primeiros resultados da PNAD Covid-19”⁴⁵ de Tatiana Dias Silva e Sandro Pereira Silva, e a escuta e análise da letra da música “Cota não é esmola”⁴⁶, disponibilizados aos estudantes por meio da ferramenta *padlet*.

O 3º encontro foi finalizado com o lembrete de que no 5º e último encontro os estudantes iram apresentar um trabalho que refletisse o aprendizado obtido por meio do minicurso. Essa apresentação poderia ser realizada individualmente, em duplas ou em pequenos grupos, com total liberdade de escolha do que e como realizá-la.

⁴⁵ Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10303>. Acesso em: 05 mai. 2021.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/bia-ferreira/cota-nao-esmola/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

Quarto encontro – 14/06/2021

Tema: as implicações da mestiçagem na formação da identidade nacional e racial: o ontem e o hoje.

Objetivos: compreender as implicações da mestiçagem na construção da identidade nacional e racial; e discutir a estética negra enquanto elemento político-identitário.

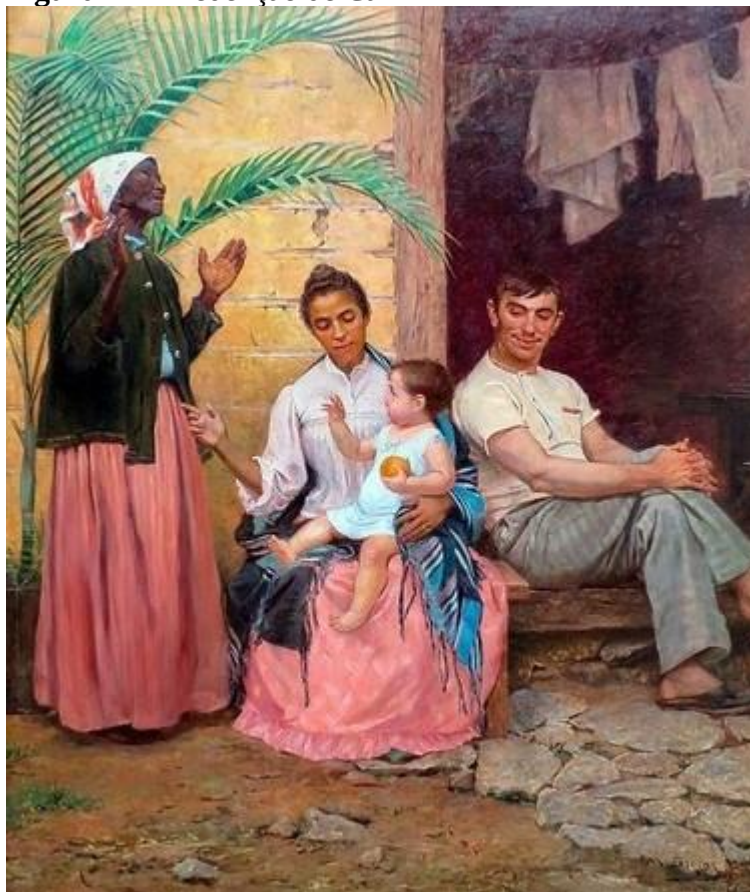
Conteúdos: teoria do branqueamento; mito da democracia racial; cabelo afro como símbolo político-identitário; estética e empoderamento.

Ações didático-pedagógicas:

Iniciamos o encontro com uma acolhida literária na qual foi realizada a contação da história do livro “Meu crespo é de rainha”, de bell hooks. Em seguida, os estudantes teceram comentários sobre o livro e socializaram os encaminhamentos da elaboração das suas apresentações para o encontro seguinte.

Posteriormente, apresentamos os conteúdos a serem abordados no quarto encontro e os objetivos a serem alcançados. Iniciamos nossas discussões retomando o conceito de raça, racismo científico e eugenia, apresentados no 1º encontro. E a partir das ideias de Schwarcz (2011), foi analisada a teoria do branqueamento racial apresentada pelo Dr. João Batista de Lacerda no Congresso Universal das Raças, ocorrido em Londres em 1911, que defendeu a teoria do branqueamento da população por meio da mestiçagem. De acordo com o Dr. Lacerda, em 100 anos o Brasil seria um país branco, pois o que prevaleceria na mestiçagem seria a superioridade da raça branca. Para ilustrarmos as ideias da teoria do branqueamento, foi feita a análise coletiva da pintura “A Redenção de Cam”, apresentada na Figura 11.

Figura 11- A redenção de Cam



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>

Posteriormente, solicitamos aos estudantes que apresentassem suas considerações acerca dos ideários de beleza, intelectualidade, moralidade, virtude e trabalho que estavam contidos na teoria do branqueamento. Em seguida, pedimos que relacionassem a política migratória de fins do século XIX e início do século XX (Decreto nº 582/1890 e Lei nº 9.081/1911), vistas no terceiro encontro, com a teoria do branqueamento.

Em sequência, levamos os estudantes a refletirem acerca da eficácia da teoria do branqueamento a partir dos ideários de moralidade, beleza e virtude presentes no imaginário social. Para isso, apresentamos a seguinte situação: “imaginem uma mulher negra de cabelos e olhos escuros. Ela está grávida e o pai da criança é um homem branco de cabelos e olhos claros. Com qual dos dois pais vocês acham que a sociedade espera que a criança se pareça ao nascer?” A partir das respostas dadas, relacionamos mais uma vez o racismo a uma estrutura de poder que molda, inclusive, as mentes.

Para finalizar a análise acerca da teoria do branqueamento, os estudantes analisaram uma propaganda do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de junho de 2019 sobre os prazos do Programa Universidade para Todos (PROUNI), apresentada na Figura 12:

Figura 12 - Campanha MEC



Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/politica/campanha-do-mec-sobre-prouni-e-acusada-de-racismo/>

Em seguida, foi discutido o mito da democracia racial. Inicialmente, apresentamos aos estudantes uma nuvem de expressões que representam o mito da democracia racial, disponível na Figura 13, questionando se eles já haviam ouvido essas expressões e afirmando que elas refletiam o discurso do mito da democracia racial no cotidiano.

Figura 13- Nuvem de expressões



Fonte: elaborado pela autora.

Os estudantes afirmaram ouvir/ver essas expressões com frequência. Analisamos então, trechos da obra “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, que exalta positivamente a miscigenação, que, por sua vez, fundamenta teoricamente o mito da democracia racial. Em seguida, apresentamos a interpretação de Munanga (2016) sobre as implicações do mito da democracia racial:

Construiu-se, a partir da mestiçagem, o mito da democracia racial, que se mantém até agora, porque qual a leitura que se faz do Brasil? Um país mestiço, que não tem negro, não tem índio, não tem branco, todo mundo é mestiço. Quem vai discriminar quem? Com isso você escamoteia os problemas da sociedade, você nega as desigualdades, você nega a discriminação racial (MUNANGA, 2016, p. 42).

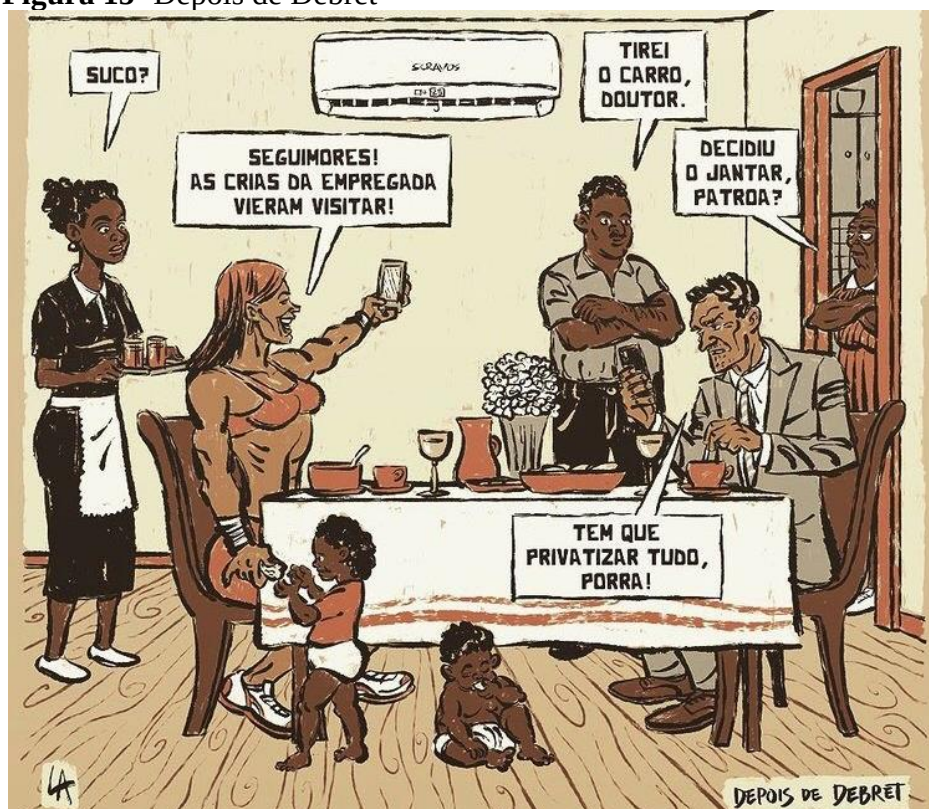
A fim de ilustrarmos essas desigualdades, demonstrando rupturas e continuidades nas relações sociais entre o Brasil escravista e os dias atuais, fizemos a apresentação e comparação entre a pintura “Um jantar brasileiro” de Jean-Baptiste Debret, com o quadrinho “Depois de Debret”, de Leandro Assis, disponíveis nas Figuras 14 e 15.

Figura 14 - Um jantar brasileiro



Fonte: <https://www.graogourmet.com/blog/cafe-com-arte-jean-baptiste-debret/>

Figura 15- Depois de Debret



Fonte: https://www.instagram.com/p/CKOzzhmJYVo/?utm_medium=copy_link

No momento seguinte, foram apresentadas e discutidas as ideias de Carneiro (2005) acerca das implicações da miscigenação na construção da identidade racial:

A miscigenação tem-se constituído num instrumento eficaz de embranquecimento do país [...] fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras, ou seus descendentes miscigenados, adotam para se auto definirem racialmente tais como: moreno escuro, moreno claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzos, ou seja, confusos, de tal maneira, que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE, pardo! [...] Talvez o termo pardo preste-se apenas para agregar aqueles que, por terem a sua identidade étnica e racial destroçadas pelo racismo, a discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou simplesmente não desejam ser o que são. Portanto, essas diferenciações vêm funcionando, com eficácia, como elementos de fragmentação da identidade negra e coibindo que esta se transforme em elemento aglutinador no campo político, para reivindicações coletivas por equidade racial (CARNEIRO, 2005, p.64).

Para ilustrar tal exposição, apresentamos a fala de Carla Akotirene, mulher negra de pele retinta, que antes de passar por uma formação política acerca das questões raciais no país, rejeitava sua negritude. Atualmente, Akotirene é uma intelectual e ativista racial e ressalta a importância de uma discussão séria acerca das questões raciais no país, que implicam inclusive, na formação da identidade racial. Nesse momento, os estudantes foram instigados a refletir, mais uma vez, acerca da sua própria identidade racial.

No momento seguinte, apresentamos aos participantes como se dá o processo de construção da identidade racial, feito gradualmente, num processo de relações entre o eu e o outro, no qual são elaboradas percepções sobre si, o outro e o mundo. Esse processo geralmente se inicia na família e vai sendo ampliado para os outros espaços onde ocorrem as relações humanas, como a escola e a vizinhança, a igreja, dentre outros (GOMES, 2003). Em sequência, expomos que geralmente a percepção de pessoas negras sobre sua racialidade se dá por meio da discriminação racial, um processo doloroso que os faz, muitas vezes, a querer se afastar da sua negritude.

Os estudantes foram incentivados a pensar acerca dos padrões de beleza socialmente valorizados e refletir sobre a necessidade de desconstrução dos mesmos. Para isso, solicitamos que falassem acerca desses padrões. Em sequência, solicitamos que os participantes fizessem uma pesquisa de imagem no *Google* com as seguintes palavras-chave: mulher bonita, mulher feia, homem bonito e homem feio. E socializassem suas descobertas, destacamos os seguintes comentários:

“Eu pesquisei ‘mulher famosa bonita’ ... só brancas. Homem bonito, só apareceu o Michael B Jordan de negro” (A11).

“De mulheres bonitas só mulheres brancas com cabelos lisos e loiros também, avançando na pesquisa, apareceram umas duas mulheres negras” (A8).

“Professora eu tomei um susto, fui pesquisar “homem feio no google, apareceu um homem de pele retinta bem escura com os dentes tortos. Foi a primeira coisa que apareceu” (A1).

“Aliás, se você botar cabelos feios no *Google*, ou cabelos malcuidados, eu botei aqui e só apareceram mulheres negras com o cabelo cacheado” (A30).

“De mulheres bonitas só mulheres brancas com cabelos lisos e loiros também, avançando na pesquisa, apareceram umas duas mulheres negras. Ai véi...queria ficar triste hoje não, mas já fiquei. Deu vontade de chorar quando fiz isso, quando eu pesquisei. Isso é real, aff... é muito triste, caramba!” (A8).

Como é possível perceber, os participantes fizeram além do solicitado, visto que A30 fez buscas com outras palavras-chave. É perceptível ainda, o impacto com as descobertas da atividade. Decorrentes desse exercício, discutiu-se a necessidade de desconstruir os padrões que colocam a branquitude enquanto referência de beleza.

Em sequência, apresentamos as diferenças entre a formação da identidade racial dos negros brasileiros e dos negros norte-americanos a partir da análise dos movimentos a favor dos Direitos Civis da população negra ocorridos no Estados Unidos na década de 1960, que aliavam a luta política com a valorização da estética negra. Nesse sentido, destacamos figuras

como Malcom X, Martin Luter King e Angela Davi. Além de apresentarmos o partido político Panteras Negras e o Movimento *Black Power*.

Para dialogar com essa questão, apresentamos as ideias de Berth (2020), que ao refletir sobre as relações entre estética negra e empoderamento afirma que empoderamento estético é contranarrativa quando a pessoa negra associa a afirmação da sua aparência a uma dimensão política. É amar-se, sentir-se belo sabendo que, antes de tudo, esse autoamor é um ato de resistência, de luta. Justamente porque as pessoas negras foram ensinadas, desde a infância, a se odiar.

Em seguida, foram apresentados os significados simbólicos de alguns penteados negros, como as tranças nagô e sua relação com as lutas de resistência no Brasil. Destacou-se ainda, que as tranças são instrumentos de resgate da cultura negra. Finalizamos esse momento com um trecho da música “Ponta de Lança” do *rapper* Rincon Sapiência, que valoriza a estética e a cultura negra.

Diante do contexto apresentado, questionamos os estudantes como mudar essa realidade racista na qual estamos inseridos. Dentre as colocações, destacamos:

“Tem que fazer campanhas, projetos, programas educacionais nas escolas, nas empresas também. Porque os adultos podem educar as crianças. Nas escolas poderia abranger todos os alunos, até os funcionários e eu acho que em casa também, no ambiente familiar é sempre bom educar os filhos sobre esses temas, que não importa a cor da pele, sabe? Quando tiver meus filhos vou falar sobre isso, mas enquanto isso vou falando com meus pais, pra minha irmã. A gente também pode ir atrás de se auto educar, procurar filmes, livros, procurar ser uma pessoa melhor” (A8).

“A representatividade política é a coisa mais importante de todas, no meu ver. Porque a gente precisa sim, colocar pessoas que representam a comunidade LGBT, que representem pessoas negras, que representem as mulheres, que façam essa representação bem, porque se é de lá que vem o poder é preciso dar voz a essas pessoas que não tem voz” (A1).

“Combater o racismo dentro de nós mesmos. Aquele teste do pescoço, por exemplo, é uma forma de criar consciência, de entender a complexidade do racismo, acho que o primeiro passo é esse. É preciso também ser antirracista fora do *instagram*. Os brancos têm que se aliar aos negros nessa luta estudando e compartilhando esse conhecimento com os outros brancos, claro, saber seu lugar de fala e não passar por cima de quem tem aquela vivência, mas usar do seu espaço para combater o racismo de forma didática, acho que esse papel de ser didático cabe muito mais a nós do que as pessoas que já estão cansadas de lutar para sobreviver” (A11).

O encontro foi finalizado com as orientações para que os estudantes assistissem, ao longo da semana, o curta-metragem “Pode me chamar de Nadi”⁴⁷ e os documentários “Espelho, espelho meu! Uma abordagem sobre representações afro-estéticas no período

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HNmizIrjQKU>. Acesso em: 05 mai. 2021.

juvenil”⁴⁸ e “O teu cabelo não nega”⁴⁹, a fim de aprofundarem os estudos acerca da relação entre estética negra e identidade. Na ocasião, foram lembradas as orientações para o 5º e último encontro, no qual os estudantes socializariam os trabalhos realizados.

Quinto encontro- 21/06/2021

Tema: educação antirracista.

Objetivos: socializar as produções antirracistas realizadas pelos estudantes propiciadas pelas reflexões realizadas a partir do minicurso; proporcionar a troca de conhecimentos entre os participantes; avaliar o minicurso.

Ações didático-pedagógicas:

Esse encontro foi iniciado com a música “Identidade”, de Jorge Aragão. Em sequência, demos início às apresentações dos trabalhos realizados pelos estudantes (Anexo A). Foram produzidos poemas, *posts* para redes sociais, cartaz, conto, artigo, desenhos manuais e digitais e até um super-herói negro (*Martin Black is King*), apresentado na Figura 16.

⁴⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=44SzV2HSNmQ>. Acesso em: 05 mai. 2021.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wg6cjQICV4s&t=31s>. Acesso em: 05 mai. 2021.

Figura 16- *Martin Black is King*



Fonte: elaborado pelo participante A11.

De acordo com (A11), criador do super-herói:

“O nome dele é *Martin Black is King*. Se você ler rápido, o *black is king* fica *black skin*, que é pele negra. Ele é um herói, tem poderes psíquicos e voa. Quanto mais duvidam dele, mais ele confia em si. Ele ajuda na luta antirracista, vai sempre nas manifestações do *Black lives matter*. Ele ajuda as crianças negras a se aceitarem porque veem que ele é um herói negro que tem cabelo afro também. Aí elas veem que elas não são feias, o que a sociedade racista estrutural diz” (A11).

Destacamos que nem todos os presentes apresentaram o trabalho final, no entanto, o momento de partilha das produções foi extremamente rico e gratificante, sendo perceptível o compromisso e envolvimento dos estudantes com o minicurso e com a temática trabalhada. Ressaltamos que todas as apresentações foram precedidas de explicações/justificativas por seus autores, articulando-as com os saberes adquiridos/produzidos durante o minicurso.

Após as apresentações, a pesquisadora, também ministrante, agradeceu a participação

de todos os estudantes e da professora P4, que viabilizou a pesquisa e se fez presente durante a aplicação do produto educacional. Em seguida, foi aberto espaço de fala para aqueles que desejassem tecer algum comentário e finalizamos o minicurso informando aos participantes que eles o avaliariam de modo anônimo, por meio de um questionário elaborado no *Google Forms* (Apêndice E) que foi disponibilizado no *chat* da reunião e por meio do aplicativo *WhatsApp*.

8.1 Avaliação do produto educacional

Avaliaram o produto educacional um total de 21 participantes, sendo 20 discentes e 01 docente. O questionário estava composto com um total de 11 questões, sendo 9 objetivas e duas subjetivas. No entanto, ressaltamos que para as questões objetivas foram destinados espaços para que os participantes justificassem suas respostas, caso julgassem necessário. Da primeira a sétima questão, foi solicitado aos participantes que marcassem a opção que melhor representasse sua opinião quanto às dimensões apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3- Resultados das avaliações das dimensões apresentadas

Dimensões	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Plataforma utilizada <i>Google Meet</i>	67,7%	33,3%	0%	0%
Duração do minicurso	90,5%	9,5%	0%	0%
Interação entre os estudantes	57%	43%	0%	0%
Interação entre a ministrante e os estudantes	100%	0%	0%	0%
Recursos didáticos	100%	0%	0%	0%
Domínio e segurança da ministrante sobre os conteúdos abordados	100%	0%	0%	0%
Metodologia	100%	0%	0%	0%

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados extraído da avaliação do produto educacional.

Apresentaremos a síntese das justificativas apresentadas para cada dimensão destacada. Foram evidenciados enquanto pontos positivos da plataforma utilizada, a possibilidade de ver conteúdo e professor ao mesmo tempo, assim como realizar intervenção em tempo real por meio da função “levantar a mão”. Eventuais travamentos por conta da conectividade foram destacados enquanto pontos negativos.

Os participantes que avaliaram a duração do minicurso enquanto boa ressaltaram que o

minicurso poderia ter tido mais encontros. Dentre as justificativas para a opção ótima os pontos apresentados foram que a duração do minicurso não o tornou cansativo e que foi possível aprender muito no tempo proposto.

As justificativas apresentadas por aqueles que avaliaram a interação entre os estudantes enquanto ótima, referem-se à integração e envolvimento com as discussões por meio das trocas de ideias, experiências e opiniões realizadas durante os encontros síncronos. E aqueles que avaliaram a interação enquanto boa destacaram que as trocas entre os estudantes poderiam ter sido maiores.

A didática utilizada e a escuta ativa da ministrante foram apontadas enquanto justificativas para a avaliação da interação entre ministrante e estudantes enquanto ótima. De acordo com os participantes, a didática utilizada facilitou a interação despertando o interesse para aprender mais sobre o assunto, e a ministrante sabia ouvir e dar importância às falas dos estudantes.

Os recursos didáticos utilizados durante o minicurso foram avaliados como ótimos por todos os participantes. As justificativas apresentadas para tal avaliação giram em torno do dinamismo e interatividade proporcionados pela variedade de recursos utilizados, a facilitação do entendimento do assunto por meio da utilização dos mesmos e a facilidade de acesso às músicas, filmes e reportagens utilizadas.

O domínio do conteúdo pela ministrante e a metodologia utilizada foram avaliados como ótimos por 100% dos participantes, que destacaram a propriedade e segurança sobre os assuntos abordados e a dinamicidade na condução dos encontros facilitando a compreensão dos temas propostos.

Na oitava questão os participantes avaliaram se o minicurso contribuiu para sua formação pessoal, intelectual e cidadã. Na questão seguinte, avaliaram se os conhecimentos adquiridos poderiam ser colocados em prática. Em ambas as questões foram dadas enquanto alternativas, as opções: sim, não e talvez. Obtivemos 100% de respostas afirmativas nos dois itens avaliados e foram apresentadas 10 justificativas. Dessas, 75% apontam que os participantes reavaliaram ideias e atitudes. E 25% afirmaram que é possível socializar os conhecimentos adquiridos com outras pessoas.

Na penúltima questão avaliativa foi aberto espaço para que os participantes destacassem os aspectos negativos do produto educacional. Obtivemos 5 considerações: três delas apontaram que a interação entre os estudantes poderia ter sido maior, uma apontou falha de conectividade por queda do serviço de internet e uma afirmou que o curso poderia ter contemplado mais encontros síncronos para aprofundamento de estudos coletivos.

Finalizando a avaliação, foi aberto espaço para que os participantes fizessem sugestões de melhorias e/ou considerações. Obtivemos três sugestões, duas delas referiam-se à possibilidade de o minicurso ser transformado em um projeto permanente na escola e ampliado para todos os estudantes, seja em formato virtual ou presencial e a outra sugeria convidar pessoas externas para os diálogos. As considerações acerca do produto são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Considerações acerca do produto educacional

O curso trouxe uma temática que a pouca vista e pouco conversada nas escolas e dentro de casa.
Acredito que a forma como Dheysa se expressava, sem arrogância, mostrando que estava de igual para igual e aberta para ouvir nossos posicionamentos sem nos crucificar, nos deu uma grande abertura e fez com que o curso fosse extremamente produtivo.
Os assuntos discutidos foram muito importantes pois foram assuntos que normalmente ocorrem no dia a dia.
Gostei dos debates, da forma de se expressar da professora, sempre disposta a ensinar sem julgamentos, amei os aprendizados e com certeza vou colocar em prática.
Só pontos positivos. Domínio do conhecimento, didática impecável, o uso de diferentes metodologias e ferramentas digitais, a interação com os alunos, a participação e a rica produção final deles, o interesse despertado neles para a leitura e a continuidade dos estudos sobre a temática. A turma foi bastante envolvida, gostou bastante da atividade e continuaria se o curso fosse prolongado, porque perceberam a atualidade e a relevância das questões colocadas, engajaram-se na proposta antirracista. Objetivo da aprendizagem significativa concluído com sucesso!
É essencial o racismo ser discutido em escolas, e ter um minicurso sobre o antirracismo, ajudou muito na minha evolução como pessoa.
Os assuntos debatidos são muito importantes, porque importa não só pra quem é negro, sabe...importa pra todos nós e contigo falando pra gente, ensinando, explicando tudo, todo o contexto histórico, que não foi só falar como ser antirracista, mas falar sobre todo o contexto histórico. A gente falou até sobre tranças, falou sobre tudo mesmo aqui, né? A gente foi profundo no negócio mesmo.
Esse minicurso, com certeza, nos fará repensar em nossas atitudes como cidadãos.
Foi incrível conhecer mais sobre o tema e ajudar a ter uma sociedade antirracista.
Foi positivo, pois o curso me ajudou a entender coisas que eu não sabia e até mesmo a melhorar minha opinião, com mais informações e conhecimento sobre o assunto abordado na temática.
Foi um curso maravilhoso, aprendi muito e vou exercer as coisas que aprendi.
Ótima comunicação entre palestrante e público-alvo.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados extraído da avaliação do produto educacional.

Os resultados evidenciam o interesse dos estudantes pela temática, a relevância da mesma e a necessidade da sua abordagem na escola. Destaca-se ainda, que é necessário um espaço de efetiva escuta e diálogo entre professores e estudantes para que haja a construção coletiva do conhecimento. Ressalta-se que as relações raciais e desiguais vivenciadas no país

têm que ser analisadas a partir de uma abordagem histórica e que é necessário possibilitar a compreensão das implicações do racismo para além do constrangimento causado pela discriminação direta para que haja possibilidades de reflexões, ações e transformações individuais e coletivas/sociais.

Em nossa avaliação, concluímos que o produto educacional em questão foi bem aceito pelos participantes, visto que reflexões, mudanças de pensamentos e ações, além de intenções de socialização dos conhecimentos adquiridos e sugestões da transformação do minicurso em um projeto de diálogo permanente e ampliado na escola mostram-se enquanto resultados de sua aplicação. Nesse sentido, o minicurso mostrou-se enquanto uma eficaz ferramenta para uma educação antirracista. No entanto, destacamos que ele não é um texto instrucional, que deve ser seguido “à risca” para que resulte nos objetivos almejados. Ao contrário, ele deve ser visto como argila, podendo ser moldado, adaptado e manejado de acordo com os professores/artesãos que dele se apropriarem.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultante do mito da democracia racial, um dos discursos que construiu a brasilidade é que “somos todos miscigenados”. Esse discurso serviu, dentre outros, para negar a existência do racismo, afirmar a meritocracia e dificultar a construção da identidade racial dos negros brasileiros, condição imperativa para a mobilização política em prol da correção de desigualdades.

Diante disso, a superação do racismo é um grande desafio. Reconhecemos a escola enquanto espaço de construção da identidade racial e a educação escolar enquanto instrumento potente de desconstrução de estereótipos, reconhecimento, afirmação e valorização das diferenças que nos constituem enquanto seres humanos. Neste sentido, destacamos a importância da aprovação da Lei nº 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a História e Cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar; e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs/2004). Salientamos, que a nenhum nível, etapa ou modalidade é facultada a implementação da referida lei, no entanto, sem o compromisso de todos que fazem a educação para a materialização dos instrumentos legais em práticas pedagógicas, esses se tornam “letra morta”.

Realizada no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EMI), esta pesquisa teve como lócus de investigação a Escola Estadual de Educação Profissional Comendador Miguel Gurgel, Fortaleza-CE, e seu objetivo geral foi investigar a compreensão de docentes e discentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional acerca do racismo e da importância dada à discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar na perspectiva da formação para o exercício da cidadania.

Decorrentes da pesquisa, foram realizadas reflexões que contemplam desde a importância da formação docente para a educação das relações étnico-raciais na perspectiva do cumprimento da Lei nº 10.639/2003, até o desvelamento dos interesses discentes na discussão da temática racial.

A análise dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos docentes revela que o racismo é percebido de maneira ampla por esses profissionais, que o atrelam à raiz das desigualdades sociais. Para esses participantes, o racismo deve ser discutido em sala de aula de modo a favorecer o desenvolvimento da criticidade dos estudantes por meio da compreensão histórica e crítica da relação entre racismo e desigualdades na sociedade brasileira, visto que esse fenômeno é incompreendido pela maioria da população.

No entanto, aproximadamente 43% dos docentes participantes não se sentem preparados ou totalmente preparados para abordar o racismo com os estudantes, apresentando a necessidade de aprofundamento de estudos e formação continuada para tal. A análise das respostas daqueles que autoafirmaram o sentimento de preparo para a abordagem do racismo com os estudantes permitiu localizar o lugar comum desse preparo: o desejo individual na compreensão da temática. Destacamos ainda, que ao cruzarmos os dados obtidos na pesquisa, percebemos que dentre os docentes que afirmaram o sentimento de preparo, somente um, autodeclarado branco, não havia sofrido discriminação racial. O que nos leva a inferir que o racismo vivenciado foi fator preponderante para estudos da temática por esses participantes.

Os dados analisados apontam ainda que os cursos iniciais de formação docente vêm negligenciando a formação para o atendimento da Lei nº 10.639/2003 na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que somente o docente graduado em Sociologia afirmou que, no curso em questão, a formação para o atendimento à referida Lei foi contemplada e discussões acerca do racismo foram recorrentes. Quanto à oferta de formação continuada a nível estadual, não chegamos a resultados conclusivos, dadas as inconsistências apresentadas nas respostas.

No entanto, salientamos que dada a relevância da educação das relações étnico-raciais pelos docentes participantes e independente da autopercepção do sentimento de preparo para a abordagem do racismo com os estudantes, todos afirmaram a necessidade de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais.

As necessidades formativas docentes corroboram o que está disposto nas DCNs/2004 que determinam que a formação de professores é condição indispensável para lidar com as tensas relações decorrentes do racismo no Brasil. Diante desse contexto, reiteramos que os cursos de formação docente têm se mostrado negligentes com o preparo de profissionais para a educação das relações étnico-raciais, uma questão complexa e fundamental na construção de uma sociedade que valorize a diversidade, reconheça as desigualdades e trabalhe na perspectiva da equidade com vistas a igualdade.

A análise dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos discentes evidenciou que, de forma geral, os assuntos relativos à história e cultura afro-brasileira são majoritariamente relacionados à escravidão, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. No tocante ao Ensino Fundamental, evidenciou-se que há carência de abordagens que apresentem o negro enquanto agente ativo contra a escravidão e a percepção de que a abolição foi uma concessão, permanece presente no imaginário dos estudantes. Verificou-se ainda, a falta de abordagens que apresentem a população negra enquanto agente ativo na formação

social, política e econômica do Brasil. Essas constatações revelam que a educação escolar tem sido espaço da colonialidade.

Evidenciou-se ainda, a ampliação do debate acerca das relações étnico-raciais no Ensino Médio, protagonizado por profissionais da área de Ciências Humanas, visto que os discentes participantes citaram, além da continuidade dos estudos acerca da escravidão advinda com a colonização do Brasil, a inclusão de novas temáticas contemplando o estudo dos negros na formação da sociedade brasileira, assunto contemplado em Sociologia, e o reconhecimento dos direitos das pessoas negras, no componente curricular Formação para a Cidadania. O que revela avanços em direção ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003.

Destacamos que 83% dos estudantes e 57,14% dos professores participantes são negros. Apresentamos esse número para evidenciar que todos os professores negros relataram ter sofrido discriminação racial e descreveram alguns episódios de racismo vivenciados, dentre outros espaços, na escola. No entanto, somente 26% dos estudantes negros afirmaram ter sido racialmente discriminado. Desses, somente um relatou o episódio, que ocorreu na escola, no entanto, afirmou que só veio perceber que havia sofrido racismo tempos depois. A análise dos dados nos permite inferir que dada as características do racismo brasileiro, estudantes negros podem ter vivenciado situações de racismo e não serem capazes de identificá-lo, visto que dentre as formas pelas quais o racismo pode se apresentar, destacam-se a velada e as “brincadeiras” ou piadas.

Os resultados indicam ainda que mesmo incentivados a pensarem em uma referência negra brasileira, 26% dos estudantes não conseguiram citar ninguém. E a quase totalidade das referências citadas pelos 74% restantes, relacionam-se a profissionais da música. Isso evidencia a falta de representatividade negra em outros espaços sociais, pois como diz o ditado “quem não é visto, não é lembrado”.

O racismo estrutural dificulta a ascensão econômica e social dos negros brasileiros e quando algum negro se destaca a nível nacional, seus feitos são desracializados e há uma tentativa recorrente de branqueamento dessa pessoa por aqueles que têm o poder, como é o caso de Machado de Assis, Chiquinha Gonzaga e mais recentemente, Esperança Garcia, que após anos de invisibilidade terá sua vida retratada por meio de uma peça teatral, no entanto, a atriz selecionada para interpretá-la é branca.

Diante do exposto, cabe à escola reconhecer e discutir as reiteradas tentativas e ações orientadas para colocar o branco enquanto norma. É necessário enegrecer o currículo, proporcionar aos estudantes acesso a produções negras nos diversos campos do conhecimento, como Filosofia, Direito, Literatura, Matemática, dentre outros.

Os resultados obtidos revelam ainda que apesar de todos os estudantes reconhecerem a existência do racismo, sua compreensão limita-se, de forma majoritária, à discriminação direta. Ou seja, dimensão individual. Evidenciou-se ainda, a não diferenciação conceitual entre preconceito, discriminação racial e racismo. Diante do exposto, infere-se que os discentes fazem parte da maioria da população que não relaciona o racismo às desigualdades sociais, ou nas palavras dos docentes, não compreendem o racismo.

Considerando as expectativas docentes em relação à abordagem racial em sala de aula e as necessidades de compreensão das relações étnico-raciais e do racismo verificado a partir das respostas discentes, foi elaborado um instrumento didático-pedagógico materializado enquanto um minicurso virtual antirracista com o objetivo de contribuir com a formação de estudantes críticos e intervenientes a partir do conhecimento histórico e contemporâneo da população negra no Brasil e da compreensão de como e por que o racismo é estrutural na sociedade brasileira. Aplicado em sala de aula virtual, o minicurso foi avaliado positivamente pelos participantes e atualmente desdobra-se como um projeto permanente da escola encabeçado por um dos estudantes participantes.

Diante do exposto, consideramos que os objetivos da pesquisa e do produto dela derivado foram alcançados. No entanto, salientamos que diante da complexidade do racismo brasileiro, da importância da educação no seu combate e superação, e das indagações levantadas a partir da análise dos dados coletados, muitos trabalhos ainda precisam ser desenvolvidos visando investigar, por exemplo, como os cursos de formação inicial e continuada de professores ofertam disciplinas e/ou promovem debates com vistas a formá-los para a educação das relações étnico-raciais em todos os níveis e etapas da Educação Básica; qual entendimento de racismo os professores têm ao entrar no curso de graduação e qual concepção têm ao sair; se a identidade racial desses profissionais impacta no desenvolvimento de ações pedagógicas antirracista no ambiente de trabalho.

Destacamos que alguns passos são fundamentais para a superação do racismo: o primeiro, é o reconhecimento de sua existência; o segundo, que ele seja compreendido a partir das especificidades nacionais; o terceiro, reconhecê-lo como estruturante das relações sociais; e o quarto, que haja o compromisso individual e coletivo/social.

O debate racial precisa ser ampliado para a sociedade, é preciso estabelecer diálogos, construir pontes e derrubar muros que separaram e continuam a separar em guetos aquilo e aqueles que fogem de uma pretensa “normalidade”. Acreditamos que a educação tem papel fundamental nesse processo. Formar estudantes para o reconhecimento da diversidade enquanto valor da humanidade, fomentar o respeito às diferenças e desconstruir estereótipos e

preconceitos devem estar na base de uma educação para o exercício da cidadania, uma educação antirracista, uma educação para a correção de injustiças e que almeja uma efetiva igualdade afirmando identidades, uma educação que forme o ser humano na integralidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**; tradução Julia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 173 - 184

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 169 f. Tese (Doutorado em psicologia) - Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo, departamento de psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Butantã, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.php>. Acesso em: 12 de mar. 2021

BERLEZE, Michele.; PEREIRA, Belinda Silva. O racismo nas redes sociais: o preconceito real assumido na vida virtual. In: 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE: MÍDIAS E DIREITOS DA SOCIEDADE EM REDE, 2017, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 1-14. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/1-6.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BERTH, JOICE. **Empoderamento**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 09 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 145, de 11 de julho de 1893**. Autorisa o Governo a fundar uma colonia correccional no proprio nacional Fazenda da Boa Vista, existente na Parahyba do Sul, ou onde melhor lhe parecer, e dá outras providencias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-145-11-julho-1893-540923-publicacaooriginal-42452-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890**. Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Codigo Penal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez.

2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Lei N.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União de 10 jan. 2003**. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007. **Documento base para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Mulher, da família e dos Direitos Humanos. **Divulgação de dados do Disque 100 marcam aniversário da Seppir** (2019). Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/marco/igualdade-racial-aniversario-da-seppir-e-divulgacao-de-dados-do-disque-100-marcam-esta-quinta-feira-21>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 21 de jun. 2021.

CÂMARA, Michelle Januário; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e Práticas pedagógicas. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 38-66.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, [online] v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CARMO, Michelly Eustáquia do.; GUIZARDI, Francini Lube Guizardi. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 34, n. 3, p. 1-14, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ywYD8gCqRGg6RrNmsYn8WHv/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CARNEIRO. Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 13 jun. 2021.

CARNEIRO, Sueli. Mulher negra. In: CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. p. 13-59.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e raça na sociedade brasileira. In: CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. p. 150-184.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1005>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Governo do Estado. **Manual de orientações das ações do professor diretor de turma**. Fortaleza: SEDUC, 2014. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiJpp2quK_1AhVeFrkGHRz4CcEQFnoECDQQAQ&url=http%3A%2F%2Fintranet.sme.fortaleza.ce.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D42%3A15_05_04_manual-de-orientaes-das-aes-do-pdt-copem-seduc%26id%3D11%3Agsa-pdt%26Itemid%3D609&usg=AOvVaw0ggK14dwqixkCs4gpEAP0J. Acesso em: 07 nov. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v.3, n.3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 22 mar. 2020.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Ed.). **A**

colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 02 abr.2021

FREIRE, Sabrina. 76% veem racismo no Brasil, mas só 28% admitem preconceito contra negros. **Poder360**, Brasília, 01 jul. 2020. Disponível em:

<https://www.poder360.com.br/poderdata/76-veem-racismo-no-brasil-mas-so-28-admitem-preconceito-contra-negros/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

FREITAS, Augusto Teixeira de. **Consolidação das Leis Civis**. Volume I. Brasília: Senado Federal, 2003. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/496206>. Acesso em: 03 abr. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Larisse Pontes. “**Posso tocar no seu cabelo?**” Entre o “liso” e o “crespo”: transição capilar, uma (re) construção identitária? 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/183603?show=full>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação à quinta edição. In: MUNANGA, Kabengele.

Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5.ed. rev.amp.;2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 9-14. (Apresentação). Citada 2 vezes na página 51 e 1 vez na página 95.

GOMES, Nilma Lino; JESUS. Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v.29, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 19 mar. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório.

Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 14 mar. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 fev. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1 jan. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 07 fev. 2020.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino *et al.* (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, Florianópolis – SC, v.10, n. 18, p.133-154, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GOMES, Nilma Lino (org.) Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC; UNESCO, 2012, 424p.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. Quem são os alunos das escolas estaduais de educação profissional do Ceará? Um estudo sobre o perfil socioeconômico. **O Público e o Privado**, v.15, n. 29, p. 155-183, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2210>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p.223-244, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 10 fev. 2021

GONZALEZ, Mariana. Djamila Ribeiro: "Pandemia impacta todos, mas mulheres negras sofrem mais". **Uol**, São Paulo, 22 de mar. de 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/03/22/djamila-ribeiro-mulheres-negras-sao-as-mais-impactadas-pela-pandemia.htm>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos Étnicos norte-americanos: Multiculturalismo identitário, Colonização disciplinar e Epistemologias descoloniais. Tradução: Flávia Gouveia. **Ciência e Cultura**. São Paulo, vol.59, n.2, p. 32-35, abr./jun. 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015. Acesso em: 10 jul. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou por raça no Brasil**. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 10 mar. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27594-pnad-continua-2019-rendimento-do-1-que-ganha-mais-equivale-a-33-7-vezes-o-da-metade-da-populacao-que-ganha-menos>. Acesso em: 03 ago. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 10 jul. 2021.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**: 1995 a 2015. Brasília: Ipea, 2015. Disponível em: https://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 01 set. 2020

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2020.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185 – 2014.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/64XbXN7mH3zPMFLv7xqkQxM/?lang=pt>. Acesso em: 19 mai.2021.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Valorização da cosmovisão africana na escola:** narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses. 2012. 194 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7620>. Acesso em: 02 nov. 2019.

MENEZES, Germano de Oliveira. **Educação para as relações étnico-raciais:** percepção dos professores de história do ensino médio integrado do IF Sudeste MG – *Campus* Muriaé e *Campus* Rio Pomba. 2020. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, Minas Gerais, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10021394. Acesso em: 12 jun.2020.

MIGNOLO, Walter. **La idea de America Latina:** la herida colonial y la y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2005. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/420.pdf>. Acesso em 30 mar.2021.

MINAYO, Cecília de Sousa. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 26 ed, Petrópolis, RJ:Editora Vozes, 2009.

MINAYO, Cecília de Sousa. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17(3), p.621-626, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Pólen, 2019.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e pesquisa.** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 mar. 2020.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 69 – 82.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 5.ed. rev.amp.;2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev.2021.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; SATHLER, Conrado Neves; LOPES, Roberto Chaparro; RAP como Educação para a Resistência e (Re)existência. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 388–410, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/10986>. Acesso em: 5 jan. 2021.

OLIVEIRA, Iolanda de. A Construção Social e Histórica do Racismo e suas Repercussões na educação Contemporânea (p.257-281). In: **Cadernos Penesb**, 9, Educação e População Negra. Niterói, Editora da UFF, dez. 2007, p. 257-282. Disponível em: https://www.academia.edu/8924968/Caderno_Penesb_9_1. Acesso em: 27 de jul de 2021.

OLIVEIRA, José Reinaldo. Educação e Racismo: Conhecendo as contradições do passado para construir a escola do futuro. Disponível em: <http://docplayer.com.br/10825795-Educacao-e-racismo-conhecendo-as-contradicoes-do-passado-para-construir-a-escola-do-futuro.html>. Acesso em: 23 de out de 2020

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2020.

PERFIL E OPINIÃO Carla Akotirene. [S.l.:s.n.], 2020. 1 vídeo (54 min). Publicado pelo canal TVE Bahia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q4VAm2BnO5E>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e professores. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas pedagógicas para a lei nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades, **Educação em foco**. Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 657-684, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19874>. Acesso em: 07 jan. 2020.

PMF/ SDE. PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA/ SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, [entre 2010 e 2020]. **Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza**. Fortaleza: SDE/ Prefeitura de Fortaleza. Disponível em: <http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96-ad3c-8e0fd2c39c98>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual de Educação Profissional Comendador Miguel Gurgel, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do

[saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf](#). Acesso em: 02 abr.2021

RACISMO CORDIAL: a maior e mais completa pesquisa sobre o preconceito de cor entre os brasileiros. **Folha de São Paulo**: São Paulo Grupo Folha, [1995]. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/racismocordial.htm>. Acesso em: 03 jul. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. [recurso eletrônico] Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

RIBEIRO, Djamila. Apresentação da coleção feminismos Plurais. In: ALEMIDA, Sílvia. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. p. 13-17. (Apresentação). Citada 1 vez na página 57.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Denise Bispo dos. **Para além dos fios: cabelo crespo e identidade negra feminina na contemporaneidade**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12526>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Nem crime, nem castigo: o racismo na percepção do judiciário e das vítimas de atos de discriminação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 62, p. 184-207, 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i62p184-207. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107226>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>. Acesso em: 02 set. 2020.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.1, p. 225-242, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/wRVg8H99n65JLwhF9BMbHpF/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEDUC- Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará. **Projeto Professor Diretor de Turma** – PPDT, [s.d.]. Página inicial. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21 – 37.

SILVA, Geranilde. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico metodológico, de base africana, para a formação de professores/as. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7955>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015, p. 49-64. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n1.049064/13124>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnica e racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 141 – 164.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127 -168, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino *et al.* (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-53.

WHO taught you to hate yourself - Malcolm X. [S.l.:s.n.], 2016. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Bihibindi News. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sCSOiN_38nE. Acesso em: 18 mai. 2021.



APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



MINICURSO

DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DIVERSIDADE E DESIGUALDADES, O QUE É SER NEGRO (A) NO BRASIL?

DHEYSA PAULO PARENTE

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ -IFCE

MINICURSO

**DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DIVERSIDADE E
DESIGUALDADES, O QUE É SER NEGRO (A) NO BRASIL?**

AUTORA

DHEYSA PAULO PARENTE

ORIENTADOR

PROF. DR. FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES

FORTALEZA-CE
2021

EXPEDIENTE TÉCNICO

ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

DHEYSA PAULO PARENTE

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

DHEYSA PAULO PARENTE

APRESENTAÇÃO

O minicurso “Diálogos para uma educação antirracista: diversidade e desigualdades, o que é ser negro (a) no Brasil?” foi elaborado com base nos resultados da dissertação intitulada “Racismo, identidade, diversidade e desigualdades: traçando perspectivas educativas para a formação do sujeito na integralidade”, e configura-se como um produto educacional desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de mestre.

Fruto das reflexões e análises derivadas dos resultados da pesquisa que contou com a participação de docentes e discentes do Ensino Médio Integrado, o minicurso apresentado é um instrumento didático que objetiva contribuir com a educação das relações étnico-raciais e superação do racismo por meio da formação de estudantes críticos e intervenientes a partir de uma abordagem histórica e contemporânea acerca da população negra no Brasil e da compreensão de como e por que o racismo é estrutural na sociedade brasileira.

Organizado em cinco encontros na modalidade virtual, dada a necessidade de aplicação do produto educacional no contexto de pandemia, o minicurso apresentado também pode ser desenvolvido na modalidade presencial. Salienta-se ainda, que o instrumento didático apresentado não é um texto instrucional, que deve ser seguido “à risca” para que resulte nos objetivos almejados. Ao contrário, ele deve ser visto como argila, podendo ser moldado, adaptado e manejado de acordo com os professores/artesãos e todos aqueles que dele se apropriarem.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com objetivo de hierarquizar pessoas a partir de uma classificação baseada nas diferenças, o racismo já foi justificado a partir de explicações religiosas e até científicas. E, apesar de biologicamente a categoria raça não se sustentar, dada a refutação do racismo científico do século XIX, sociologicamente, raça é uma categoria central para a compreensão das desigualdades sociais (MUNANGA, 2004).

No contexto do capitalismo comercial e da expansão marítimo-europeia empreendidos a partir do século XV, os europeus estabeleceram sua estética corporal e seus valores morais, religiosos, culturais e civilizatórios enquanto padrão de normatividade e superioridade, utilizando-os para subjugar povos, culturas e dominar territórios. Vítimas dessas relações de poder, encontram-se os povos originários do continente americano e os africanos que foram levados para a América na condição de escravizados.

Nesse cenário, o trabalho realizado pelos africanos escravizados é capítulo comum na história das colônias europeias no continente americano e, mesmo após a descolonização territorial, os valores utilizados para justificar a inferiorização e domínio continuam a se reproduzir e refletem-se na colonialidade do ser, do saber e do poder (TORRES, 2019).

A despeito das similaridades quanto à utilização de mão de obra escravizada nas colônias do “Novo Mundo”, o racismo precisa ser compreendido dentro e a partir das especificidades de cada sociedade. Isso significa que as relações étnico-raciais e o racismo não são iguais no Brasil e nos Estados Unidos, por exemplo.

No caso do Brasil, a falácia de que o país é uma democracia racial, dada a origem miscigenada dos brasileiros, contribuiu e ainda contribui para a negação da existência do racismo, para o esfacelamento da identidade racial de pessoas negras e para a manutenção de uma estrutura de poder que pode ser simbolizada por uma pirâmide que tem o topo privilegiado ocupado por pessoas brancas, e sua base, por pessoas negras.

Nesse sentido, o discurso de que “somos todos iguais” sustenta a meritocracia, reproduz desigualdades e dificulta o debate honesto que deve haver acerca das questões raciais no país, pois se estas forem analisadas à luz da história, desvelam a origem das abissais desigualdades sociais e podem desestabilizar as estruturas de poder.

Assim, a falsa harmonia racial existente no país configura uma das características do racismo brasileiro, ele é velado. No entanto, como afirma Ribeiro (2019), é preciso nomear as opressões para poder combatê-las. Ou seja, a superação do racismo na nossa sociedade passa inicialmente pelo reconhecimento da sua existência. É necessário ainda, que esse

reconhecimento não seja limitado à discriminação direta. É preciso compreender o racismo como um fenômeno estrutural, visto que ele molda a mentalidade coletiva e constitui as relações cotidianas em sociedade. Em outros termos, o racismo está imbricado na estrutura social por meio da Ideologia, do Direito, da Política e da Economia, conferindo desvantagens ou benefícios a partir da racialização do indivíduo (ALMEIDA, 2019).

Diante das especificidades e complexidades do racismo brasileiro, é necessário o comprometimento de toda a sociedade para superá-lo. Os valores eurocêntricos utilizados enquanto critérios para inferiorização de povos e domínio de territórios balizaram a construção da nossa sociedade e continuam a se reproduzir por meio da colonialidade.

Diante do exposto, questionar esses valores e destituí-los da posição de superioridade e normatividade, é reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade étnico-racial que nos constitui enquanto povo. É desconstruir preconceitos!

Um meio potencial para a superação do racismo e rompimento com a colonialidade é a educação. Nesse sentido, o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira é fundamental. A reivindicação pela inclusão da história e cultura no currículo escolar é longínqua e se entrelaça a dois processos: à abolição oficial da escravidão (1888), e ao reconhecimento da educação enquanto espaço de construção cidadã (GOMES, 2011). Nesse sentido, a autora especifica que quanto mais a educação ganhava o status de espaço de construção da cidadania, mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e cultura.

Essas pretensões se concretizaram por meio da implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar. No entanto, Gomes e Jesus (2013) destacam que a efetivação da referida lei é marcada por avanços, tensões e limites, pois não há, em território nacional, uniformidade nos processos de sua implementação, visto que enquanto algumas instituições escolares e sistemas de ensino revelam avanços, outros são marcados pela lentidão e até descontinuidade de ações.

Diante da obrigatoriedade da implementação da referida lei, do contexto apresentado por Gomes e Jesus (2013) e considerando que as bases conceituais do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional preconizam a formação integral dos estudantes, realizamos uma pesquisa para investigar a compreensão de docentes e discentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional acerca do racismo e da importância dada à discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar na perspectiva da formação para o exercício da cidadania.

Os resultados da pesquisa revelaram que os docentes reconhecem a necessidade da educação das relações étnico-raciais e de uma abordagem histórica que permita aos estudantes compreender a gênese do racismo, visto que este é velado, estrutural e implica nas desigualdades sociais. Para esses participantes, a compreensão histórica das desigualdades étnico-raciais contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A análise das respostas docentes foi corroborada pela análise das respostas discentes, pois apesar dos estudantes reconhecerem a existência do racismo, a compreensão desse fenômeno foi predominantemente associada à dimensão individual/comportamental. Evidenciou-se ainda, a não diferenciação conceitual entre preconceito, discriminação racial e racismo. Esses participantes afirmam que a escola deve discutir as relações étnico-raciais e demonstraram desejo em conhecer mais sobre a história e cultura afro-brasileira. Ficou perceptível ainda, que a cultura negra se apresenta de forma significativa na vida dos estudantes por meio da música.

A pesquisa revelou uma lacuna na formação inicial docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que dentre esses profissionais, formados em áreas distintas do conhecimento, somente um deles, graduado em Ciências Sociais, afirmou que durante a formação inicial, a formação para a implementação da Lei nº 10.639/2003 foi contemplada no currículo.

Todos os docentes afirmaram a necessidade de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais; parte significativa desses participantes afirmaram não se sentirem seguros para tratarem de assuntos como racismo. E aqueles que afirmaram se sentir seguros, apresentaram enquanto justificativa para tal, o estudo autônomo da temática. Ao ser realizado o cruzamento de dados, observou-se que, exceto um docente que se autodeclarou racialmente enquanto branco, todos aqueles que afirmaram o sentimento de preparo para o trato das referidas questões eram negros, visto que se autodeclararam racialmente enquanto pretos ou pardos.

Em face do exposto, foi elaborado o presente produto educacional, uma proposta pedagógica sistematizada por meio de minicurso antirracista que possibilite atender as necessidades formativas dos estudantes do Ensino Médio Integrado e as expectativas dos professores em relação à educação das relações étnico-raciais, visto que tanto docentes quanto discentes reconhecem a necessidade do racismo ser discutido na escola de forma a contribuir para a formação de sujeitos que exerçam a cidadania de forma plena.

Intitulado “Diálogos para uma educação antirracista: diversidade e desigualdades, o que é ser negro (a) no Brasil?” O nome do minicurso foi pensado com os objetivos de

convidar os estudantes para a construção coletiva do conhecimento por meio das trocas que o processo de fala e efetiva escuta é capaz de ofertar; e apontar que a abordagem a ser adotada articularia reflexões acerca da relação entre diversidade racial e desigualdade social.

Nesse sentido, o produto educacional busca favorecer reflexões individuais e coletivas ao abordar historicamente como as diferenças entre os seres humanos foram utilizadas para estabelecer relações de poder e desigualdades centradas na categoria raça. Assim, pretendemos contribuir com a desconstrução de estereótipos acerca da população negra num movimento alinhado com a teoria decolonial e com a educação intercultural.

De acordo com Torres (2019), a decolonialidade parte do reconhecimento que mesmo após a descolonização territorial, os mecanismos de domínio pautados nos valores eurocêntricos continuam a se reproduzir desdobrando-se na colonialidade do ser, do saber e do poder, sendo necessário romper essa lógica de dominação. Já a educação intercultural enxerga as diferenças enquanto potência para a construção de sociedades justas e democráticas. Ao especificá-la, Candau (2014) destaca que:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Nesse sentido, a educação intercultural tem suas bases fincadas na afirmação e valorização das diferenças e é comprometida com a correção de injustiças e desigualdades.

Alinhado às perspectivas apresentadas, o produto educacional busca estabelecer um efetivo diálogo entre a história, a memória, a população negra e os participantes da pesquisa. Com isso, afirma-se o comprometimento com a ruptura da colonialidade do ser, do saber e do poder. Ou seja, o compromisso com a construção de uma efetiva educação antirracista.

Em conformidade com a decolonialidade e a interculturalidade, Câmara e Moreira (2020) apontam sete metas que devem nortear a elaboração de estratégias para garantir uma educação pautada nas questões de identidade e diferença: *procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais; propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminação e preconceitos; estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados; favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos*

históricos e em diferentes sociedades; facilitar ao/à estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação; propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção; articular as diferenças.

Considerando que as metas supracitadas dialogam com a construção de uma educação antirracista por meio da afirmação e valorização das diferenças, as estratégias contempladas no produto educacional também buscam alcançá-las, pois tendo em vista que a Educação Profissional e Tecnológica deve formar o sujeito por inteiro, esta modalidade de ensino não pode prescindir das discussões relativas ao racismo e à educação das relações étnico-raciais, visto que “como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

O minicurso “Diálogos para uma educação antirracista: diversidade e desigualdades, o que é ser negro (a) no Brasil?” é um instrumento didático que objetiva contribuir com a educação das relações étnico-raciais e superação do racismo por meio da formação de estudantes críticos e intervenientes a partir de uma abordagem histórica e contemporânea acerca da população negra no Brasil e da compreensão de como e por que o racismo é estrutural na sociedade brasileira.

Estruturado para ser desenvolvido em cinco encontros virtuais, o minicurso contempla atividades síncronas e assíncronas. Cada encontro está descrito na seguinte ordem: tema, objetivos, conteúdos e ações didáticos-pedagógicas que, por sua vez, estão subdivididas em momentos que são iniciados com a acolhida e finalizados com a apresentação e orientações para o desenvolvimento das atividades assíncronas. Ressaltamos ainda, que cada momento está descrito detalhadamente de modo a facilitar a aplicação desse instrumento didático.

MINICURSO

Diálogos para uma educação antirracista: diversidade e desigualdades, o que é ser negro (a) no Brasil?

Área: Educação.

Modalidade: Virtual.

Carga horária: 24 horas distribuídas em 5 encontros semanais com atividades síncronas e assíncronas.

Tempo de duração: 5 semanas.

Objetivo Geral:

- Contribuir com a educação das relações étnico-raciais e superação do racismo por meio da formação de estudantes críticos e intervenientes a partir de uma abordagem histórica e contemporânea acerca da população negra no Brasil e da compreensão de como e por que o racismo é estrutural na sociedade brasileira.

Conteúdo programático:

- Conceitos de raça;
- Autoidentificação racial e heteroidentificação racial;
- Preconceito, discriminação racial e racismo;
- Racismo individual, institucional e estrutural;
- Teoria do branqueamento;
- Mito da democracia racial;
- Cabelo afro como símbolo político-identitário;
- Estética e empoderamento;

Recursos didáticos:

- Biografias, charges, depoimentos, dinâmicas, documentos históricos, entrevistas, filmes, imagens, leis, músicas, notícias, propagandas, reportagens, slides e vídeos.

Metodologia:

Aulas expositivas dialogadas de forma síncrona e aprofundamento de estudos assíncronos.

1º ENCONTRO

TEMA: A RAÇA ENQUANTO CATEGORIA CENTRAL DE ANÁLISE SOCIAL

Objetivos:

- Refletir sobre as relações de poder construídas a partir das diferenças;
- Diferenciar conceitualmente as categorias que se relacionam à raça: preconceito, discriminação e racismo.

Conteúdos:

- Conceitos de raça;
- Autoidentificação racial e heteroidentificação racial;
- Preconceito, discriminação racial e racismo.

Ações didático-pedagógicas:

1º momento

Acolhida cultural

Sugestão: apresentação da música “Olhos coloridos” cantada por Sandra de Sá e Dream Team do passinho.⁵⁰

2º momento

Apresentação pessoal, racial e profissional do ministrante, seguida pela apresentação dos participantes, apresentação do conteúdo programático e objetivos do 1º encontro, e especificação da dinâmica do minicurso, destacando que o 5º e último encontro será destinado à apresentação das produções dos participantes com base nas reflexões realizadas a partir do minicurso.

3º momento

Reflexão acerca de como os lugares de prestígio social estão ocupados, no imaginário coletivo, a partir de uma composição hierárquica pautada nas categorias de gênero e raça representados pelos homens brancos. A reflexão será gerada a partir das respostas dos

⁵⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gD6PTZBPCzw>. Acesso em: 23 abr. 2021.

participantes à seguinte problematização:

- *“Pai e filho sofrem um terrível acidente de carro. Alguém chama a ambulância, mas o pai não resiste e morre no local. O filho é socorrido e levado rapidamente. Ao chegar ao hospital, a pessoa mais competente do centro cirúrgico vê o menino e diz: — “Não posso operar esse menino, ele é meu filho!” Quem disse isso?”⁵¹*

Após as respostas, apresentar a imagem de uma médica negra e dar início ao debate.

4º momento

A partir das ideias de Munanga (2004) e Schwarcz (1993), apresentar e diferenciar o conceito de raça utilizado no século XIX pelo racismo científico e o conceito sócio-histórico atualmente utilizado. Em seguida, justificar que o uso do conceito sócio-histórico de raça é válido, visto que, apesar de biologicamente sermos todos da mesma raça, a humana, nossas diferenças foram utilizadas para estabelecer relações de hierarquia e poder que colocaram o homem branco em posição de superioridade e hoje refletem-se em desigualdades.

Na sequência, explicitar as categorias cor/raça utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, destacando a importância dos dados raciais para a elaboração de políticas públicas; e conceituar autoidentificação racial e heteroidentificação racial.

Para finalizar o terceiro momento, solicitar aos participantes que reflitam acerca da sua identidade racial a partir do seguinte exercício imaginário:

- *“Se olhem no espelho e reflitam como vocês se definem racialmente e como são lidos socialmente a partir da raça.”*

Após a reflexão, abrir espaço para que os participantes socializem suas reflexões.

5º momento

Realizar de forma interativa e teórica a definição conceitual de preconceito. Iniciar apresentando imagens de grupos racializados, como asiáticos, muçulmanos e negros, e solicitar aos estudantes que compartilhem qual é o senso comum acerca desses grupos. Em seguida, apresentar imagens de pessoas negras realizando determinadas atividades e solicitar

⁵¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/quebrandootabu/videos/4990731014316579/>. Acesso em: 25 abr. 2021.

aos participantes que falem quem são essas pessoas e o que estão fazendo. Na sequência, apresentar imagens de pessoas brancas vestidos de forma similar aos negros apresentados, realizando as mesmas atividades e solicitar aos estudantes que, novamente, expressem quem são essas pessoas e o que estão fazendo. Comparar as respostas apresentadas e definir preconceito racial enquanto “um juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Posteriormente, apresentar o vídeo da campanha realizada pelo Governo do Estado do Paraná contra o racismo⁵² e discutir como o preconceito pode interferir na contratação de pessoas negras no mercado de trabalho. Para finalizar a abordagem acerca do preconceito racial, apresentar e analisar situações que expõem como o preconceito afeta o cotidiano de pessoas negras.

Sugestão de análise:

- *Relato pessoal da professora Luana Tolentino, que ao compartilhar no facebook um preconceito racial vivenciado no cotidiano, ganhou notoriedade nacional, visto que, pelo único fato de ser negra, foi abordada na rua por uma mulher perguntando se Luana fazia faxina, no que respondeu: — “Não, faço mestrado.”⁵³*

6º momento

Realizar de forma interativa e teórica a definição conceitual de discriminação racial. Inicialmente, apresentar trecho do vídeo “O que você faria se visse uma criança sozinha na rua?”⁵⁴ Em sequência, solicitar aos participantes que apresentem as possíveis motivações que levam ao superior número de abordagens à criança branca/loira em relação à negra. Na sequência, apresentar a definição conceitual de discriminação racial enquanto “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupo racialmente identificados” (ALMEIDA, 2019, p.32). Para fortalecer a compreensão conceitual de discriminação racial, apresentar e analisar situações que expõem como a discriminação afeta o cotidiano de pessoas negras.

Sugestão de análise:

⁵² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JtLaI_jcoDQ. Acesso em: 23 abr. 2021.

⁵³ Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/apos-ser-perguntada-se-fazia-faxina-professora-diz-nao-faco-mestrado-e-caso-viraliza-na-internet.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2021.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y3oW1AnL-Q0&t=68s>. Acesso em: 23 abr. 2021.

- *“Leitura e interpretação da foto e do relato compartilhado por Amarilis Costa, administradora da página “Preta e acadêmica”, no Facebook, intitulado “Pesadelo no dia da foto”*⁵⁵.

7º momento

Conceituar racismo enquanto “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p. 32). Para ilustrar o conceito, apresentar notícias de punições distintas para crimes similares e solicitar aos estudantes que reflitam sobre a racialização dos criminosos, os possíveis contextos sócio-econômicos, as possíveis motivações para a realização dos crimes e qual seria a justa punição.

Sugestões de fontes para apresentação e análise:

- *Notícia 1: “Mulher que dirigia carro de luxo furta queijo em mercado e nada acontece”*.⁵⁶
- *Notícia 2: “Execução sádica de tio e sobrinho em Salvador atrela, outra vez, um hipermercado a racismo que mata”*.⁵⁷

8º momento

Apresentar o inciso XLII do 5º artigo da Constituição Federal de 1988, que reconhece a prática do racismo enquanto inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão nos termos da lei. Em seguida, gerar debate articulando o que está disposto na Lei com os casos analisados.

9º momento $\Rightarrow$ sugestão de atividade assíncrona

- ❖ Leitura da entrevista concedida por Macau, compositor da música “Olhos coloridos”,

⁵⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/1588088048076337/posts/2919728474912281/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

⁵⁶ Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2021/05/mulher-que-dirigia-carro-de-luxo-furta-queijo-em-mercado-e-nada-acontece.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

⁵⁷ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-01/execucao-sadica-de-tio-e-sobrinho-em-salvador-atrela-outra-vez-um-hipermercado-a-racismo-que-mata.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

à Revista Raça em outubro de 2016⁵⁸. Nela, Macau apresenta o contexto no qual a música foi composta (racismo sofrido), e relata suas vivências enquanto homem negro, periférico e artista.

10º momento



Encerramento do encontro!

⁵⁸ Disponível em: <https://revistaraca.com.br/o-cantor-macau-fala-sobre-sua-carreira/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

2º ENCONTRO

TEMA: CONCEPÇÕES DE RACISMO INDIVIDUAL, INSTITUCIONAL E ESTRUTURAL

Objetivos:

- Compreender e diferenciar as concepções de racismo individual, institucional e estrutural;
- Aprofundar a compreensão acerca do racismo estrutural a partir da análise dos pilares que o fundamentam: Ideologia, Política, Direito e Economia.

Conteúdos:

- Racismo individual;
- Racismo institucional;
- Racismo estrutural.

Ações didático-pedagógicas:

1º momento

Acolhida cultural

Sugestão: apresentação da música “Sorriso negro”, interpretada pelo *rapper* Emicida e outros cantores negros no DVD “Quintal dos prettos”⁵⁹.

2º momento

Apresentação do conteúdo programático e objetivos do encontro.

3º momento

Realização da “Dinâmica das profissões” com o objetivo de levar os participantes a perceberem e refletirem sobre a ocupação dos lugares sociais a partir do critério racial. A dinâmica consiste em citar diversos profissionais socialmente prestigiados e solicitar que os participantes imaginem fisicamente essas pessoas. São dados alguns segundos para o exercício de imaginação e, em seguida, os participantes são questionados quantos desses

⁵⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YMFnroEkIg#t=2m20s>. Acesso em: 28 abr. 2021.

profissionais imaginados eram negros ou negras.⁶⁰ A partir das respostas dadas, abre-se espaço para a socialização de reflexões e/ou debates.

4º momento

Apresentar a definição de racismo individual a partir das contribuições teóricas de Almeida (2019). Em sequência, ilustrar e analisar as limitações dessa concepção a partir de exemplos da realidade.

Sugestões de fontes para apresentação e análise:

- *Notícia 1: “Entregador sofre ofensas racista em condomínio de Valinhos.”*⁶¹
- *Notícia 2: “Homem que ofendeu motoboy em Valinhos em 2020, comete outra injúria racista em Campinas”.*⁶²

Observação: nessas matérias, o mesmo homem pratica crime de racismo com pessoas distintas em um intervalo de menos de um ano. O primeiro caso repercutiu nacionalmente e após o segundo caso, o pai do agressor, numa tentativa de justificar os atos do filho, afirmou que ele sofria de esquizofrenia.

Na sequência, informar aos participantes as limitações da concepção individual do racismo, visto que resume o racismo a comportamentos individuais, ressaltando a natureza psicológica em detrimento da natureza política. Assim, bastaria punir legalmente os agressores para que o racismo acabasse.

Finalizar o momento afirmando aos participantes que o racismo é estrutural e, em vista disso, além da punição aos racistas, é necessário reeducar as relações étnico-raciais e reparar a dívida histórica que o Estado brasileiro tem com sua população negra.

5º momento

Apresentar a definição de racismo institucional a partir das contribuições teóricas de Almeida (2019). Em sequência, ilustrá-la e analisá-la a partir de reportagens. Durante a

⁶⁰ Há várias versões dessa dinâmica na internet e a escolha das profissões que compõem a dinâmica a ser aplicada com os estudantes fica a critério do mediador.

⁶¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/08/07/entregador-registra-boletim-de-ocorrencia-apos-sofrer-ofensas-racistas-em-condominio-de-valinhos-video.ghtml>. Acesso em: 30 abr. 2021.

⁶² Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/08/07/entregador-registra-boletim-de-ocorrencia-apos-sofrer-ofensas-racistas-em-condominio-de-valinhos-video.ghtml>. Acesso em: 30 abr. 2021.

apresentação das reportagens, instigar os participantes a identificarem como as instituições estão sendo racistas. O mediador deve explicar que as instituições funcionam como um mecanismo de manutenção de privilégios à medida em que elas têm seus cargos gerenciais ocupados majoritariamente por um determinado grupo racial. Por fim, abrir espaço para que os participantes exponham outros exemplos de racismo institucional.

Sugestões de fontes para apresentação e análise:

- *Reportagem 1: “Racismo na saúde: no Brasil, a dor também tem cor”*.⁶³
- *Reportagem 2: “Recepcionista vence causa contra grupo Fleury por prática de racismo institucional”*.⁶⁴

6º momento

Definir racismo estrutural a partir de Almeida (2019) e apresentar os pilares que o sustentam: Ideologia, Direito, Política e Economia. Em sequência, iniciar a análise e problematização de cada um deles.

Observação: em razão da ideologia moldar o imaginário coletivo, sugere-se que a análise desse pilar seja feita em três etapas, como especificadas nos pontos 6.1, 6.2 e 6.3. A primeira etapa consiste na análise da naturalização dos lugares sociais presentes no imaginário coletivo/social; a segunda etapa é destinada ao estudo de como os meios de comunicação fomentam a ideologia racista; e na última etapa analisa-se como a escola reproduz a ideologia racista.

6.1- Para que os participantes percebam como existe a naturalização da ocupação dos lugares sociais a partir de critérios raciais, sugere-se apresentar imagens que reflitam essa naturalização e solicitar aos participantes que socializem o que veem, estabeleçam relações entre as imagens e verbalizem os possíveis significados de cada uma delas.

Sugestões de fontes para análise:

⁶³ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/racismo-na-saude-nas-maternidades-do-brasil-a-dor-tambem-tem-cor/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

⁶⁴ Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/recepcionista-vence-causa-contra-grupo-fleury-por-pratica-de-racismo-institucional/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

- *Fotografia da colação de colação de grau antecipada do curso de medicina de Universidade Federal de Jataí (UFJ) em 2020.*⁶⁵
- *Fotografia do empossamento de 500 garis aprovados em concurso público no ano de 2010.*⁶⁶

Após as considerações dos estudantes, apresentar o trecho do documentário “Dentro da minha pele”⁶⁷, no qual o médico negro Estefânio Neto relata desde os desafios para cursar medicina, dada suas condições de classe e raça (pobre e negro), até o racismo cotidiano no hospital no qual trabalha. Ao fim da apresentação, solicitar aos participantes que comentem a cena.

Por fim, apresentar o relato da filósofa Djamila Ribeiro presente no livro “Pequeno manual antirracista” e solicitar que os estudantes apontem quais lugares sociais são destinados à filósofa e ao seu irmão nesse relato.

Relato para análise:

- *“Como muitas pessoas negras que circulam em espaços de poder, já fui ‘confundida’ com copeira, faxineira, ou, no caso de hotéis de luxo, prostituta. Obviamente não estou questionando a dignidade dessas profissões, mas o porquê de pessoas negras se verem reduzidas a determinados estereótipos, em vez de serem reconhecidas como seres humanos em toda sua complexidade e com contradições. Meu irmão mais velho tocou trompete por muitos anos, fazendo inclusive parte da Sinfônica de Cubatão, na Baixada Santista. Toda vez que dizia ser músico, perguntavam se ele tocava pandeiro ou outro instrumento relacionado ao samba. Não teria problema se ele tocasse, a questão é pensar que homens negros só podem ocupar esse lugar” (RIBEIRO, 2019, p. 25-26).*

O mediador finaliza as discussões afirmando que os meios de comunicação têm grande parcela de responsabilidade na construção da ideologia racista; e dá início ao momento 6.2.

⁶⁵ Disponível em: <https://medicina.jatai.ufg.br/n/126618-colacao-de-grau-antecipada-medicina-ufj>. Acesso em: 27 abr. 2021.

⁶⁶ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=727641>. Acesso em: 27 abr. 2021.

⁶⁷ O filme “Dentro da minha pele”, é um documentário no qual nove pessoas negras com diferentes tons de pele e profissões compartilham situação de racismo velado ou explícito.

6.2 - Apresentar como a mídia fomenta a ideologia racista contribuindo para a naturalização da ocupação dos lugares sociais a partir da análise dos personagens habitualmente representados por pessoas negras nas novelas globais e nas propagandas veiculadas em diversos meios de comunicação. Sugere-se apresentar imagens de alguns desses personagens e solicitar aos estudantes que apontem que papéis desempenham e que estereótipos sobre as pessoas negras são construídos a partir dessas representações.

6.3 – Para o estudo de como a escola vem reproduzindo a ideologia racista, questionar aos estudantes quantas obras de autores negros eles já leram e quais personalidades históricas negras já estudaram ou conhecem. Em sequência, perguntar qual é o discurso comum acerca da abolição da escravidão. Após as considerações dos participantes, apresentar imagens que representem a visão comum acerca do processo de abolição da escravatura no Brasil e solicitar aos participantes que as analisem.

Sugestão de imagem para análise:

- *Estátua Princesa Isabel, a Redentora (1888)*⁶⁸

Na sequência, apresentar imagens e biografias de pessoas negras que tiveram centralidade no processo de luta contra a escravização e que são “apagadas” pela narrativa oficial.

Sugestões de sujeitos negros a terem suas biografias apresentadas:

- *Aqualtune, Zumbi, Dandara, Anastácia, Tereza de Benguela, Esperança Gracia, Luís Gama, André Rebouças, Francisco José do Nascimento (Dragão do Mar), Maria Firmina dos Reis, Adelina (a charuteira), dentre outros.*

Após a apresentação, questionar aos participantes quais desses negros e negras apresentados, assim como suas histórias de luta e resistência eles já conheciam e, a partir das respostas, solicitar aos participantes que reflitam e verbalizem os possíveis motivos de silenciamento/apagamento da centralidade dos negros na luta e resistência contra o sistema escravista.

⁶⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/intervencao-e-cerimonia-em-juiz-de-fora-refletem-sobre-papel-da-princesa-isabel-na-abolicao-da-escravatura.ghml>. Acesso em: 25 abr.2021.

7º momento ⇒ sugestões de atividades assíncronas

- ❖ Realizar a leitura do artigo “A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil”;⁶⁹
- ❖ Assistir o curta-metragem “Vista minha pele”.⁷⁰

8º momento



Encerramento do encontro!

⁶⁹ Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/27811/2/A%20cor%20da%20dor-%20iniquidades%20raciais%20na%20aten%c3%a7%c3%a3o%20pr%c3%a9-natal%20e%20ao%20parto%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5Iw>. Acesso em: 29 abr. 2021.

3º ENCONTRO

TEMA: CONCEPÇÕES DE RACISMO INDIVIDUAL, INSTITUCIONAL E ESTRUTURAL

Objetivo:

- Aprofundar a compreensão acerca do racismo estrutural a partir da análise dos pilares que o fundamentam: Ideologia, Política, Direito e Economia.

Conteúdo:

- Racismo estrutural.

Ações didático-pedagógicas:

1º momento

Acolhida

Sugestão: realização da dinâmica “Teste do pescoço”⁷¹, que consiste em solicitar aos participantes que se imaginem em determinado local e “estiquem” o pescoço para localizar pessoas negras. Esses locais podem ser escolas particulares, de preferência as mais caras; reuniões de lideranças políticas com ministros, presidente, senadores, governadores e prefeitos; cursos universitários social e economicamente prestigiados, dentre outros. Na sequência, solicitar aos participantes que citem outros lugares onde podem “esticar o pescoço”. Por fim, solicitar aos participantes que socializem as percepções/reflexões possibilitadas pela dinâmica.

2º momento

Apresentação do conteúdo programático e objetivos do encontro.

3º momento

Retomar brevemente os conceitos trabalhados no encontro anterior e apresentar a agenda do dia, que será dedicada ao estudo da relação entre racismo e Política, racismo e

⁷¹ O teste foi adaptado da sua versão na plataforma Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/existe-racismo-brasil-faca-o-teste-pescoco-e-descubra/>. Acesso em: 29 abr. 2021.

Direito e racismo e Economia.

4º momento

Iniciar a discussão acerca da dimensão política do racismo questionando aos participantes se eles sabem definir/diferenciar *Estado* e *Governo*. Após as considerações, especificar que, no capitalismo, a organização política da sociedade é exercida pelo Estado por meio das instituições que compõem o poder Executivo, Legislativo e Judiciário.

Apresentar aos participantes alguns Direitos que o Estado deve garantir aos cidadãos, tais como: Direito à educação, saúde, moradia, segurança e questionar aos participantes quem depende de forma quase exclusiva da oferta dos serviços públicos e qual a avaliação deles acerca de alguns desses serviços ofertados. A partir das respostas, relacionar os Direitos que devem ser garantidos, a qualidade dos serviços ofertados e a população diretamente beneficiada. Por fim, o mediador deve destacar que a qualidade desses serviços tem o poder de garantir a vida ou de antecipar a morte daqueles que dependem de sua oferta. Nesse sentido, o Estado atua como biopolítico ou necropolítico.

Na sequência, favorecer reflexões acerca de como a polícia, instituição estatal que faz parte do sistema de justiça exerce sua função com base em critérios raciais. Para isso, apresentar aos estudantes notícias e/ou entrevistas que demonstrem a diferença da atuação policial em bairros nobres e em bairros periféricos. Em seguida, solicitar aos participantes que socializem vivências diretas/indiretas ou outros exemplos da estreita relação entre classe, raça, racismo e Estado.

Sugestões de fontes para apresentação e análise:

- 1: *“Abordagem nos jardins tem de ser diferente da periferia, diz novo comandante da Rota”*.⁷²
- 2: *“Morador de condomínio de luxo em SP suspeito de violência doméstica diz que ganha ‘R\$ 300 mil’ e xinga PM de ‘lixo’”*.⁷³
- 3: *“Pedagoga negra agredida com soco por PM presta depoimento à corregedoria hoje”*.⁷⁴

⁷² Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/08/24/abordagem-no-jardins-e-na-periferia-tem-de-ser-diferente-diz-novo-comandante-da-rotta.htm>. Acesso em: 01 mai. 2021.

⁷³ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/05/31/morador-de-condominio-de-luxo-de-sp-suspeito-de-violencia-domestica-e-detido-apos-ameacar-e-xingar-pm-de-lixo-veja-video.ghml>. Acesso em: 01 mai. 2021.

⁷⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2020/09/22/pedagoga-negra-agredida-com-soco-por->

Por fim, apresentar fontes verbais e não verbais que permitam estabelecer relações de continuidades e rupturas entre a composição racial dos encarcerados nos navios negreiros do passado e nas prisões de hoje.

Sugestões de fontes para apresentação e análise:

- 1: *Dados do Anuário de segurança pública (2020)*⁷⁵, que revelam que em 15 anos a proporção de negros no sistema carcerário cresceu 14%, enquanto a de brancos diminuiu 19%. E dos 657,8 mil presos em que há a informação da cor/raça disponível, 438,7 mil são negros (66,7%).
- 2: *Pintura de Rugendas “Negros no fundo do porão”*⁷⁶.
- 3: *charge “Todo camburão tem um pouco de campo de concentração”*⁷⁷.

5º momento

Para que os participantes compreendam a relação entre racismo e Direito, apresentar uma linha do tempo composta por Leis e Decretos de modo que seja possível perceber, de forma cronológica, a histórica desvantagem legal imposta à população negra, a criminalização da sua cultura e as recentes conquistas legais dessa população⁷⁸.

Posteriormente, pedir aos participantes que definam “meritocracia”, relacionem o conceito com a linha do tempo apresentada, respondam e justifiquem se, diante do exposto, o discurso que exalta a meritocracia é válido no Brasil.

Na sequência, apresentar a charge “O verdadeiro significado da meritocracia”⁷⁹ e solicitar aos participantes que analisem as possíveis vantagens e desvantagens a partir dos critérios de gênero e raça presentes na fonte analisada.

Para finalizar a análise acerca da meritocracia, sugere-se apresentar exemplos do cotidiano e solicitar que os participante façam suas considerações.

[pm-presta-depoimento-na-corregedoria-hoje.ghml](#). Acesso em: 01 mai. 2021.

⁷⁵ Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2021.

⁷⁶ Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2996/negros-no-fundo-do-porao>. Acesso em: 02 mai. 2021.

⁷⁷ Disponível em: <https://latuffcartoons.wordpress.com/2014/03/19/todo-camburao-tem-um-pouco-de-campo-de-concentracao-charge-revistasamuel/>. Acesso em: 02 mai. 2021.

⁷⁸ Utilizar os seguintes instrumentos legais para a composição da linha do tempo: Lei nº 1/ 1837, Lei nº 601/1850, as Leis Civis de 1858, Lei nº 2.040/ 1871, Lei nº 3.270/ 1885, Lei nº 3.353/ 1888, os Decretos nº 528 e nº 847, de 1890, a Lei nº 9.081/1911, Lei nº 3.688/1941, Lei nº 1.390/1951; Lei nº 5.465/1968, Constituição Federal de 1988, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 12.288/ 2010 e Lei nº 112. 711/ 2012.

⁷⁹ Disponível em: <http://profwladimir.blogspot.com/2014/11/charge-o-verdadeiro-significado-da.html>. Acesso em: 03 mai. 2021.

Sugestão de situação do cotidiano para analisar a meritocracia:

- *Exibição de trecho do filme “Dentro da minha pele”, no qual dois jovens negros periféricos, Wellyson Freire e Jeniffer Andrade que estudam na Fundação Getúlio Vargas (FGV) relatam as vivências na instituição, as dificuldades, expectativas e desafios enfrentados para entrarem e se manterem na FGV.*

6º momento

Para a discussão acerca da relação entre racismo e Economia, questionar aos estudantes qual a finalidade dos impostos arrecadados no país. Em sequência, pedir que comentem acerca dos serviços públicos ofertados e após as respostas, explicar como ocorre a arrecadação tributária no país. Na sequência, apresentar dados que reflitam a relação entre racismo e economia, visto que, ao incidir sobre consumo, a população negra, majoritariamente pobre, é a que, de forma proporcional, mais paga impostos.

Para ilustrar como ocorre a arrecadação tributária sugere-se a apresentação de vídeo ou de situações-problema.

Sugestão de situação-problema para compreender a relação entre racismo e economia:

- *Duas pessoas vão ao supermercado X e compram exatamente os mesmos produtos. Um dos clientes é Dona Rita, mãe de três filhos que mantém o sustento da casa sozinha ganhando em média 500 reais por mês com os serviços de faxina que realiza. O outro cliente é Flávio, solteiro, trabalha como engenheiro e ganha em média, 10 mil reais mensais. Supondo que o percentual de imposto sobre os produtos é de 50% do valor total, e que as compras dos dois clientes foi de 100 reais, qual o percentual da renda dos dois clientes foi gasto com essa ida ao supermercado?*

Sugestões de dados que refletem a relação entre racismo e economia:

- *De acordo com os dados da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE de 2018, 45% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres, 63% deles, por mulheres negras que estão abaixo da linha da pobreza. Para mulheres brancas, esse índice é de 39,6%⁸⁰.*

⁸⁰ Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/genero-e-inclusao/mulheres-invisiveis-que-resistem/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

- De acordo com a *Síntese dos Indicadores Sociais* publicada em novembro de 2020 relativa ao ano de 2019, 47,4% da população negra ocupada realizava trabalhos informais, enquanto a branca representava 34,5%. Nesse mesmo ano, a população ocupada branca ganhava em média 69,3% a mais que a negra e o rendimento dos homens foi 12,7% maior que o das mulheres⁸¹.

7º momento ➡ sugestões de atividades assíncronas

- ❖ Leitura do texto: “Trabalho, População Negra e Pandemia: notas sobre os primeiros resultados da PNAD Covid-19” de Tatiana Dias Silva e Sandro Pereira Silva⁸²;
- ❖ Escuta e análise da letra da música “Cota não é esmola”⁸³.

8º momento



Encerramento do encontro!

⁸¹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/ibge-informalidade-atinge-416-dos-trabalhadores-no-pais-em-2019>. Acesso em: 05 mai. 2021.

⁸² Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10303/1/NT_46_Diest_TrabalhoPopula%c3%a7%c3%a3oNegraePandemia.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

⁸³ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/bia-ferreira/cota-nao-esmola/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

4º ENCONTRO

TEMA: AS IMPLICAÇÕES DA MISTIÇAGEM NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E RACIAL: O ONTEM E O HOJE

Objetivos:

- Compreender as implicações da mestiçagem na construção da identidade nacional e racial;
- Discutir a estética negra enquanto elemento político-identitário.

Conteúdos:

- Teoria do branqueamento;
- Mito da democracia racial;
- Cabelo afro como símbolo político-identitário;
- Estética e empoderamento.

Ações didático-pedagógicas:

1º momento

Acolhida cultural

Sugestão: contação de história do livro “Meu crespo é de rainha”, de bell hooks. Após a leitura do livro, abrir espaço para comentários dos participantes.

2º momento

Apresentação do conteúdo programático e objetivos do encontro.

3º momento

Retomar o conceito de racismo científico e eugenia de meados do século XIX e início do XX (apresentados no 1º encontro). Na sequência, apresentar a teoria do branqueamento racial a partir da tese defendida pelo Dr. João Batista de Lacerda no Congresso Universal das raças, ocorrido em Londres em 1911. Na sequência, apresentar a pintura “A Redenção de

Cam”⁸⁴ e solicitar aos estudantes que realizem de forma verbal, a leitura dos elementos que compõem a pintura relacionando-a com a teoria do branqueamento racial. Após as considerações, solicitar que os participantes façam considerações acerca dos ideários de beleza, intelectualidade, moralidade, virtude e trabalho que estavam contidos na teoria do branqueamento. Por fim, o mediador fará a relação entre a teoria do branqueamento com a política imigratória de fins do século XIX e início do século XX (Decreto nº 582/ 1890 e Lei nº 9.081/ 1911) no Brasil (apresentados no 3º encontro).

Na sequência, questionar aos participantes se, olhando para o fenótipo apresentado pelo povo brasileiro, a teoria do branqueamento funcionou. Após as respostas, apresentar uma situação-problema para que os estudantes percebam que, apesar de fracassada no plano fenotípico, a teoria do branqueamento funciona com eficácia no plano ideológico.

Sugestão de situação-problema para análise:

- *Imaginem uma mulher negra de cabelos e olhos escuros. Ela está grávida e o pai da criança é um homem branco de cabelos e olhos claros. Com qual dos dois pais vocês acham que a sociedade espera que a criança se pareça ao nascer? Por quê?*

A partir das respostas dadas, reiterar que o racismo não pode ser resumido a discriminação racial, mas é uma estrutura de poder que molda, inclusive, a mentalidade.

Para demonstrar como a teoria do branqueamento racial faz parte do cotidiano, apresentar imagens e/ou situações nas quais é possível percebê-la e solicitar aos participantes que identifiquem a presença da teoria do branqueamento racial.

Sugestão de imagem que representa a teoria do branqueamento:

- *Propaganda do Ministério da Educação e Cultura (MEC) veiculada em junho de 2019 sobre os prazos do Programa Universidade para Todos (PROUNI)*⁸⁵

4º momento

Apresentar a fundamentação do mito da democracia racial e discutir as implicações do discurso da miscigenação na construção da identidade nacional, racial, e no reconhecimento

⁸⁴ Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 06 mai. 2021.

⁸⁵ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/campanha-do-mec-sobre-prouni-e-acusada-de-racismo/>. Acesso em: 06 mai. 2021.

do racismo e das desigualdades. Para isso, sugere-se que inicialmente o mediador apresente uma nuvem de expressões que representem a verbalização do mito da democracia racial no cotidiano e questione aos estudantes se eles já as ouviram. Após as considerações, o mediador afirma que essas expressões refletem o discurso decorrente do “mito da democracia racial”.

Sugestões de expressões para compor a nuvem de expressões que refletem o mito da democracia racial:

- *Somos todos humanos; não vejo cor; somos um país miscigenado; nas nossas veias correm sangue de índio, negro e europeu, somos todos iguais! No Brasil, ninguém sabe quem é negro ou branco, somos misturados...*

Na sequência, informar aos participantes que a obra que fundamenta o mito da democracia racial é “Casa Grande & Senzala” do sociólogo Gilberto Freyre; relatar o contexto histórico no qual a obra foi escrita e apresentar trechos da referida obra aos participantes solicitando que identifiquem como a miscigenação é retratada.

Sugestões de trechos da obra “Casa Grande & Senzala” para análise:

- **Trecho 1:** “[...] os europeus e seus descendentes tiveram [...] de transigir com índios e africanos quanto às relações genéticas e sociais. A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos” (FREYRE, 2006, p.33).
- **Trecho 2:** “Quanto a miscibilidade, nenhum povo colonizador dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto os portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas [...]. A miscibilidade mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa ou volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas” (FREYRE, 2006, p.70).

Após as considerações dos participantes, apresentar fala proferida pelo antropólogo e professor Kabengele Munanga acerca das implicações da mestiçagem e do “mito da democracia racial” na sociedade brasileira durante evento intitulado "Trajetória entre culturas: Kabengele Munanga, um intérprete africano do Brasil", organizado pelo grupo “Diálogos Interculturais, do IEA-USP no ano de 2016.

Fala de Munanga a ser apresentada:

- *“Construiu-se, a partir da mestiçagem, o mito da democracia racial, que se mantém até agora, porque qual a leitura que se faz do Brasil? Um país mestiço, que não tem negro, não tem índio, não tem branco, todo mundo é mestiço. Quem vai discriminar quem? Com isso você escamoteia os problemas da sociedade, você nega as desigualdades, você nega a discriminação racial” (MUNANGA, 2016, p. 42)⁸⁶.*

Para ilustrar essas desigualdades, solicitar aos participantes que comparem a pintura “Um jantar brasileiro” de Jean-Baptiste Debret⁸⁷ com o quadrinho “Depois de Debret”, de Leandro Assis⁸⁸ apontando possíveis rupturas e continuidades nas relações sociais entre o Brasil de ontem e o Brasil de hoje.

5º momento

Discutir as implicações da mestiçagem na construção da identidade racial a partir da exposição e análise de um trecho da tese de doutorado da filósofa Sueli Carneiro. Posteriormente, solicitar aos estudantes que reflitam, mais uma vez, acerca da sua identidade racial.

Trecho para análise:

- *“A miscigenação tem-se constituído num instrumento eficaz de embranquecimento do país [...] fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras, ou seus descendentes miscigenados, adotam para se auto definirem racialmente tais como: moreno escuro, moreno claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzos, ou seja, confusos, de tal maneira, que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE, pardo! [...] Talvez o termo pardo preste-se apenas para agregar aqueles que, por terem a sua identidade étnica e racial destroçadas pelo racismo, a discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou simplesmente não desejam ser o que são. Portanto, essas diferenciações vêm funcionando, com eficácia, como elementos de fragmentação da identidade negra e coibindo que esta se transforme em elemento aglutinador no campo político, para reivindicações coletivas por equidade racial” (CARNEIRO, 2005, p. 64).⁸⁹*

⁸⁶ Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiYoPDz6_1AhUhIbkGHZKkDf8QFnoECAIQAAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Frevusp%2Farticle%2Fdownload%2F142366%2F137498%2F280768&usg=AOvVaw23WxufPKY8byoAjnd40W3q. Acesso em: 06 mai. 2021.

⁸⁷ Disponível em: <https://www.graogourmet.com/blog/cafe-com-arte-jean-baptiste-debret/>. Acesso em: 06 mai. 2021.

⁸⁸ Disponível em: https://www.instagram.com/p/CKOzzhmJYVo/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 06 mai. 2021.

⁸⁹ Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 06 mai. 2021.

6º momento

A partir de Gomes (2003) apresentar como se dá o processo de construção da identidade racial, que, segundo a autora, é construída num processo relacional que geralmente se inicia na família e se amplia à medida que novas relações vão sendo construídas.

Na sequência, solicitar aos participantes que reflitam e respondam a seguinte questão: “*por meio de qual mecanismo a maioria das pessoas negras se percebe negra?*” Após as considerações dos participantes, o mediador pode comentar que, geralmente, a percepção de pessoas negras acerca da sua racialidade se dá por meio da discriminação racial, um processo doloroso que os faz, muitas vezes, querer se afastar da sua negritude.

Posteriormente, pedir aos participantes que respondam a seguinte questão: “*qual padrão de beleza é socialmente valorizado?*” Após as respostas, pedir aos participantes que realizem uma pesquisa de imagens no *Google* utilizando palavras-chave, tais como: *mulher bonita, homem bonito, homem feio, cabelo bonito, cabelo feio...* Em seguida, os participantes irão socializar os achados da pesquisa refletindo coletivamente sobre eles.

Em continuação, discutir sobre a relação entre racismo, poder e a construção social do belo a partir da apresentação de trecho do discurso proferido em 1962 pelo ativista negro norte-americano Malcolm-X, dirigido aos negros norte-americanos.

Trecho do discurso de Malcolm-X:

- “[...] quem te ensinou a odiar a textura do teu cabelo, o formato do nariz, a cor da pele a ponto de passar alvejante para ficar como o homem branco? Quem te ensinou a se odiar?”⁹⁰

Em seguida, solicitar aos participantes que reflitam sobre o quantitativo aproximado de brasileiros que poderiam ser “enquadrados” no padrão de beleza exaltado e, após as considerações, questioná-los sobre a necessidade de desconstrução desse padrão.

7º momento

Discutir a relação entre estética negra, identidade racial e luta política a partir da apresentação de imagens.

⁹⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sCSOiN_38nE. Acesso em: 06 mai. 2021.

Sugestões de imagens para apresentação:

- Movimentos realizados na década de 1960 pelos afro-americanos na luta por Direitos Civis, que aliavam a luta política com a valorização da estética negra;
- Penteados africanos destacando a simbologia de seu uso na África, podendo denotar status social, civil, dentre outros;
- Tranças nagô, destacando sua utilização enquanto rota para os quilombos durante o Brasil escravista.
- Imagens que representem o uso político do cabelo negro como forma de reconhecimento, aceitação e valorização da sua ancestralidade, tais como: *black power*, tranças ou *dreadlock*.

8º momento

Solicitar aos participantes que reflitam sobre tudo o que foi estudado no minicurso e respondam verbalmente a seguinte questão: “o que nós podemos fazer para colaborar com a construção de uma sociedade antirracista?”

9º momento ⇨ sugestões de atividades assíncronas

- ❖ Assistir o curta-metragem “Pode me chamar de Nadi”⁹¹.
- ❖ Assistir os documentários “Espelho, espelho meu! Uma abordagem sobre representações afro-estéticas no período juvenil”⁹² e “O teu cabelo não nega”⁹³.

10º momento



Encerramento do encontro!

⁹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HNmizIrjQKU>. Acesso em: 06 mai. 2021.

⁹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=44SzV2HSNmQ>. Acesso em: 06 mai. 2021.

⁹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wg6cjQICV4s&t=31s>. Acesso em: 06 mai. 2021.

5º ENCONTRO

TEMA: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Objetivo:

- Socializar as produções antirracistas realizadas pelos estudantes;
- Proporcionar a troca de conhecimentos entre os participantes;
- Avaliar o minicurso.

Ações didático-pedagógicas:

1º momento

Acolhida cultural

Sugestão: apresentação da música “Identidade” de Jorge Aragão⁹⁴.

2º momento

Apresentação dos objetivos do encontro e socialização das produções antirracistas realizadas pelos participantes.

3º momento

3.1- Considerações finais e agradecimentos do ministrante aos participantes;

3.2- Momento aberto para livre expressão dos participantes acerca dos momentos vivenciados;

3.3- Avaliação final do minicurso por meio da aplicação de questionário eletrônico.

⁹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j59LwZB2ihw>. Acesso em: 06 mai. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação do racismo deve ser um compromisso de todos que almejam a construção de um Brasil mais igualitário, visto que ele está na raiz das desigualdades que marcam nossa sociedade. Fenômeno complexo que deve ser analisado a partir das especificidades nacionais, o senso comum reduz sua compreensão à discriminação racial. As consequências desse entendimento superficial desdobram-se em discursos e propostas de soluções também superficiais.

Com o poder de moldar o inconsciente, naturalizar e reproduzir as desigualdades, o racismo precisa ser compreendido para que seja efetivamente combatido. Um potencial instrumento de combate é a educação escolar, espaço reivindicado pelo movimento negro enquanto lugar de construção do reconhecimento, afirmação, respeito e valorização da diversidade étnico-racial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs/2004), estabelecem que devem ser desenvolvidas “estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p. 12). Em outras palavras, a educação das relações étnico-raciais deve ser vivenciada desde a Educação Infantil até a Educação Superior, considerando-se as especificidades de cada nível, etapa e modalidade.

Compreendemos que para haver um efetivo compromisso com a educação das relações étnico-raciais é necessário que haja o entendimento das implicações do racismo nos diversos aspectos da vida em sociedade. Diante disso, é preciso que o racismo seja efetivamente compreendido e debate racial seja democratizado no contexto educacional. Em especial, com os estudantes do Ensino Médio, visto que têm maturação cognitiva para apreender conceitos complexos relacionados à temática racial. Oportunizar a compreensão de como as diferenças entre os seres humanos foram utilizadas para estabelecer relações de poder é favorecer o desvelamento da raiz das atuais desigualdades e possibilitar reflexões/ações para a superação do racismo.

Salientamos que a perspectiva de uma educação comprometida com a formação do ser humano na integralidade deve educar as relações étnico-raciais com o objetivo de superar o racismo, condição indispensável para a construção de uma sociedade que tem como princípios a equidade e a igualdade.

Finalizamos na esperança da vivência de uma efetiva educação antirracista, uma

educação com compromisso de formar cidadãos que reconheçam e valorizem a diversidade enquanto fonte de riqueza da humanidade, uma educação comprometida com a construção de uma sociedade na qual diferença e diversidade deixem de ser sinônimos de desigualdade.

Juntos somos mais fortes!

Ubuntu!

REFERÊNCIAS

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

BERTH, JOICE. **Empoderamento**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL, Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Lei N.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União de 10 jan. 2003**. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 17 dez. 2019.

CÂMARA, Michelle Januário; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 38-66.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CARNEIRO. Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e raça na sociedade brasileira. In: CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. p. 150-184.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v.29, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 19 abr. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida, 1-17, 2004. 731, 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 12 abr.2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5.ed. rev.amp.;2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev.2021.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p.223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.

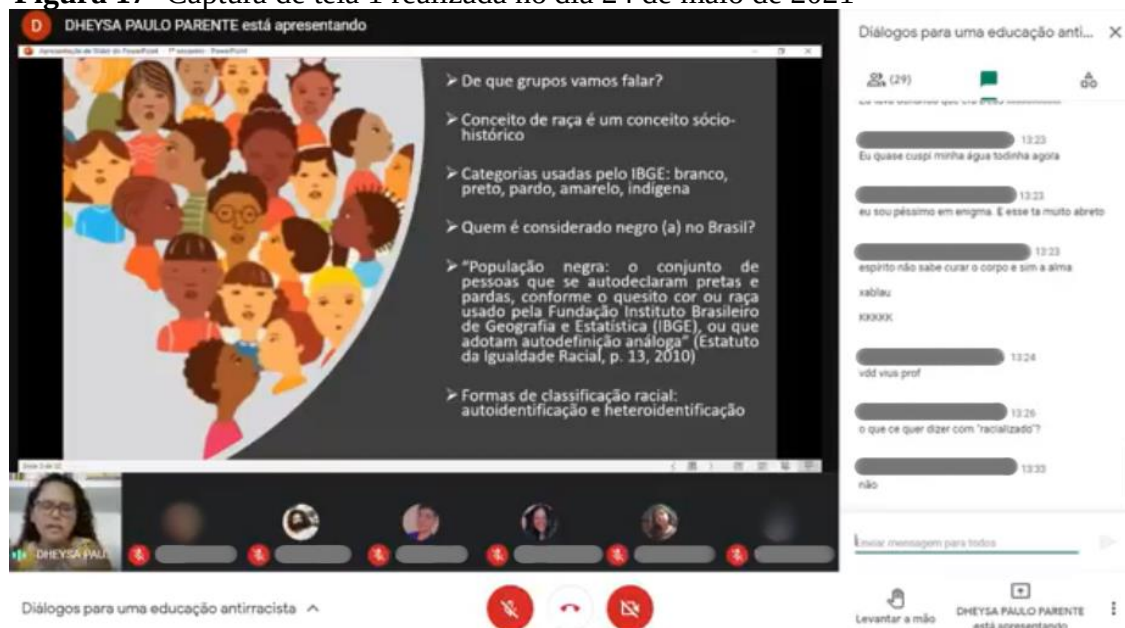
SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.1, p. 225-242, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/wRVg8H99n65JLwhF9BMbHpF/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2020.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino *et al.* (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-53.

APÊNDICE B – REGISTROS DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Figura 17- Captura de tela 1 realizada no dia 24 de maio de 2021



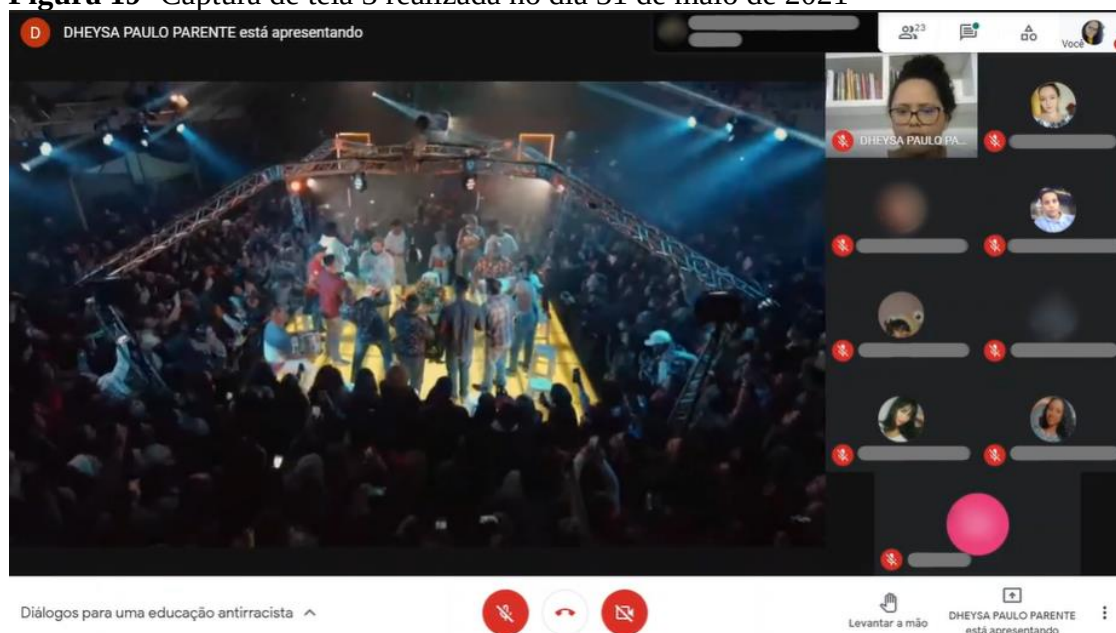
Fonte: acervo pessoal.

Figura 18- Captura de tela 2 realizada no dia 24 de maio de 2021



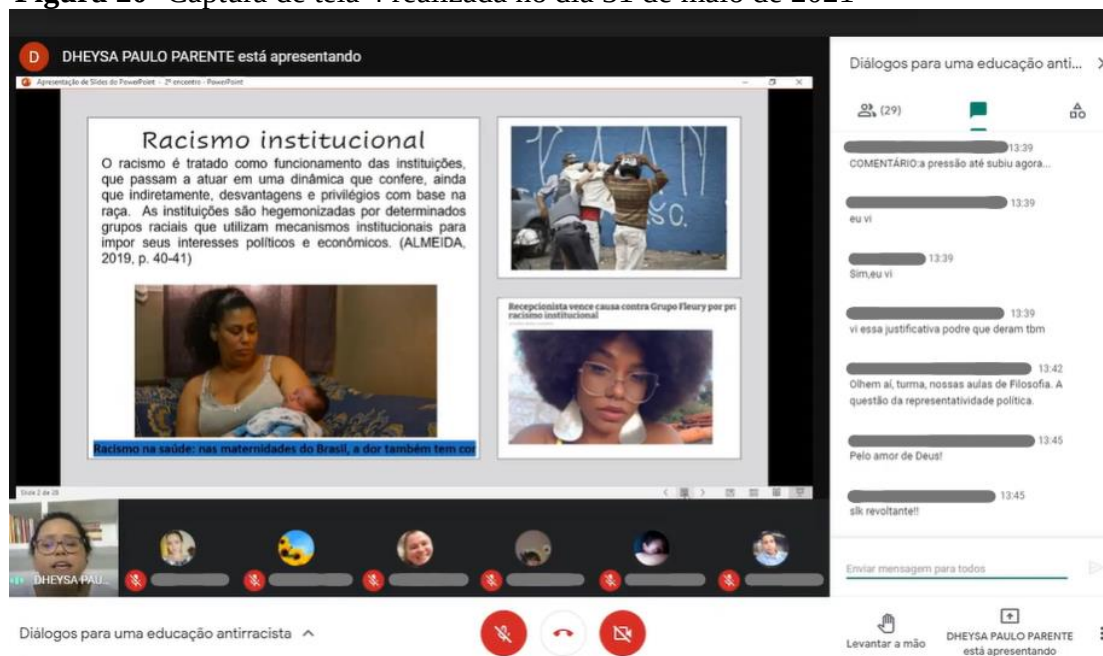
Fonte: acervo pessoal.

Figura 19- Captura de tela 3 realizada no dia 31 de maio de 2021



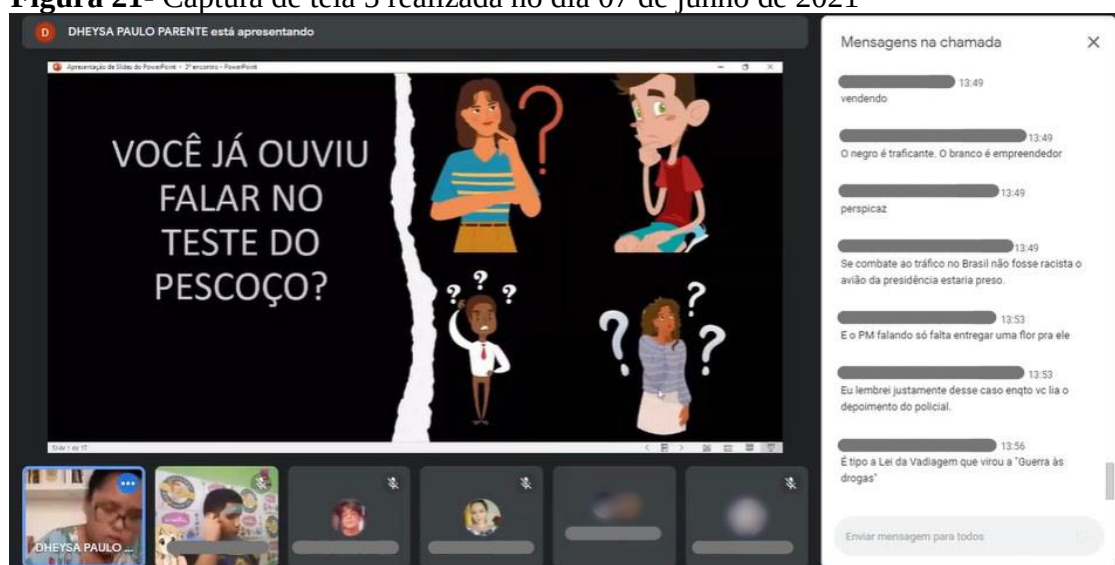
Fonte: acervo pessoal.

Figura 20- Captura de tela 4 realizada no dia 31 de maio de 2021



Fonte: acervo pessoal.

Figura 21- Captura de tela 5 realizada no dia 07 de junho de 2021



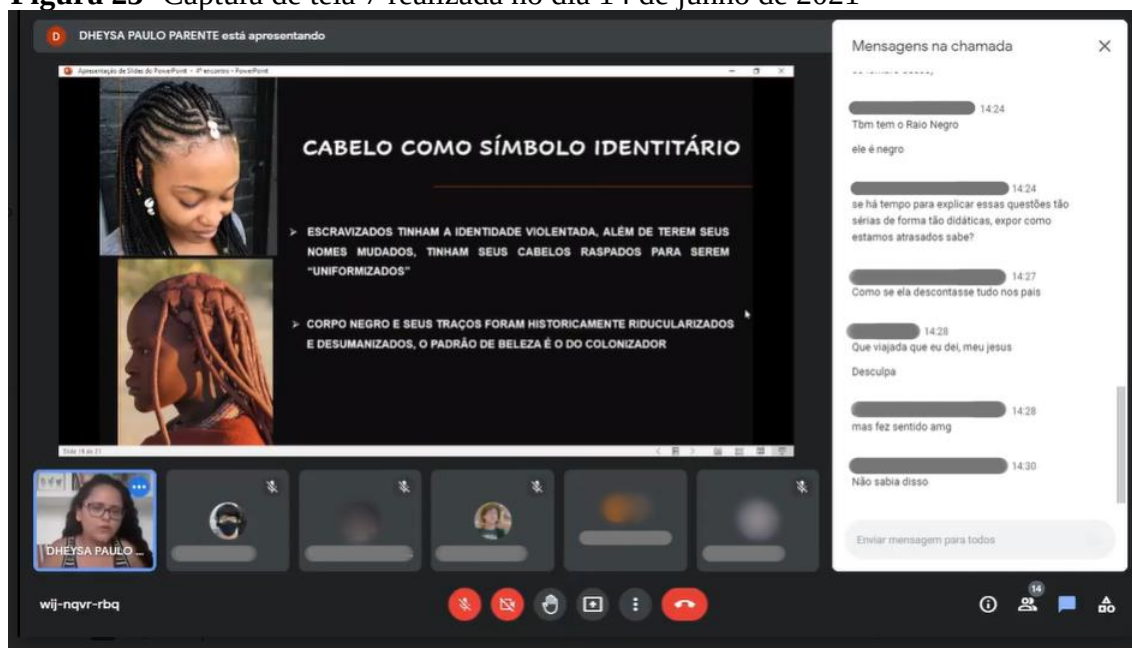
Fonte: acervo pessoal.

Figura 22- Captura de tela 6 realizada no dia 07 de junho de 2021



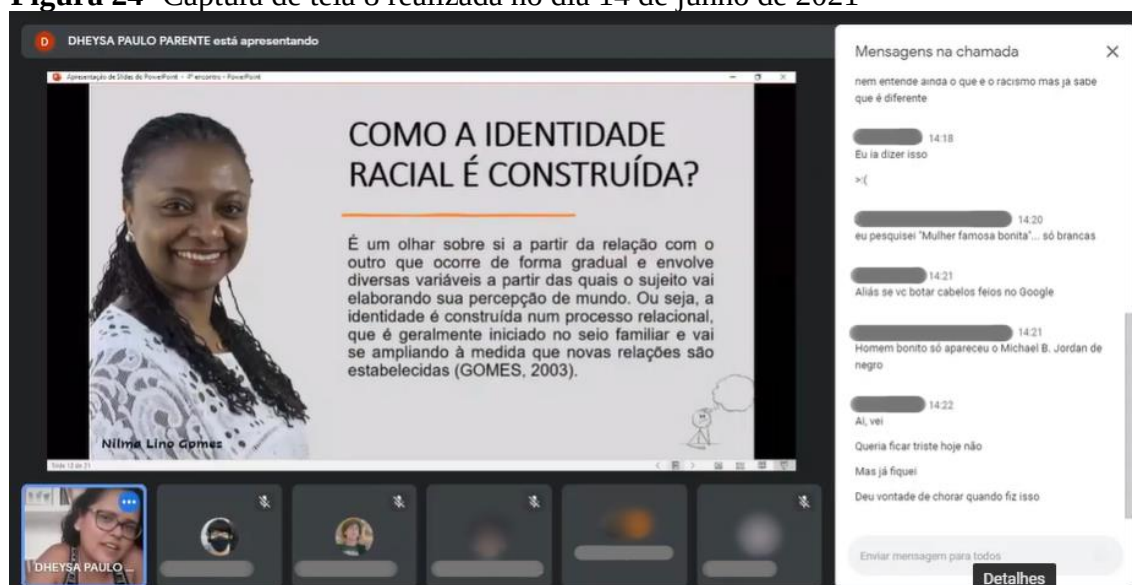
Fonte: acervo pessoal.

Figura 23- Captura de tela 7 realizada no dia 14 de junho de 2021



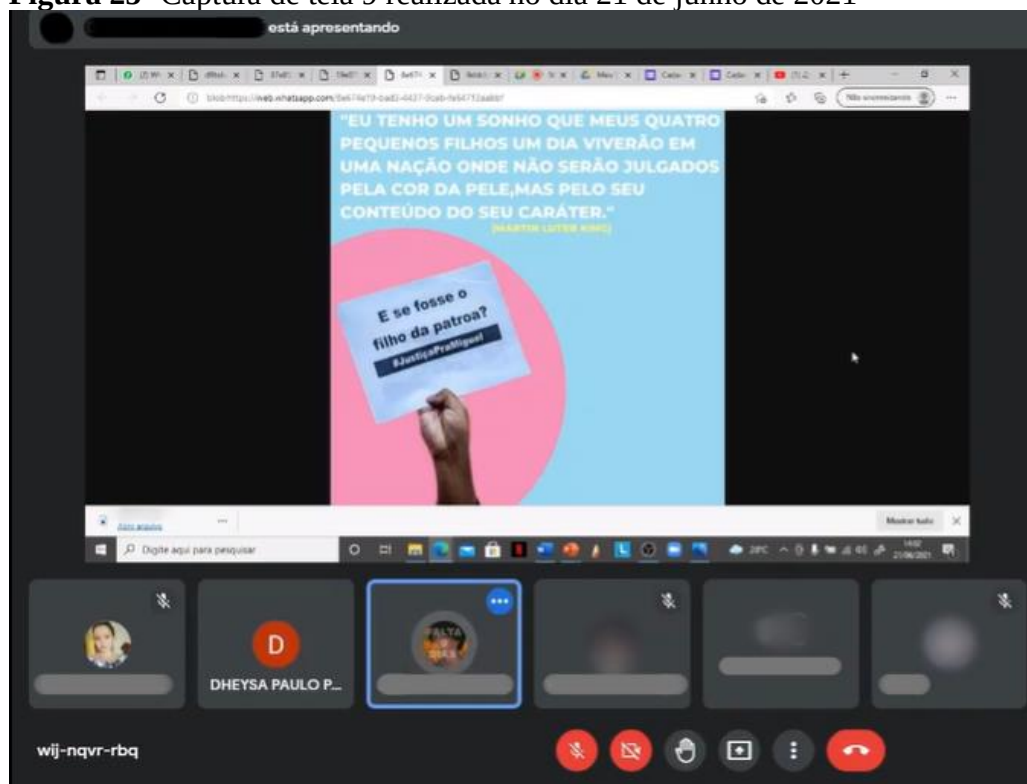
Fonte: acervo pessoal.

Figura 24- Captura de tela 8 realizada no dia 14 de junho de 2021



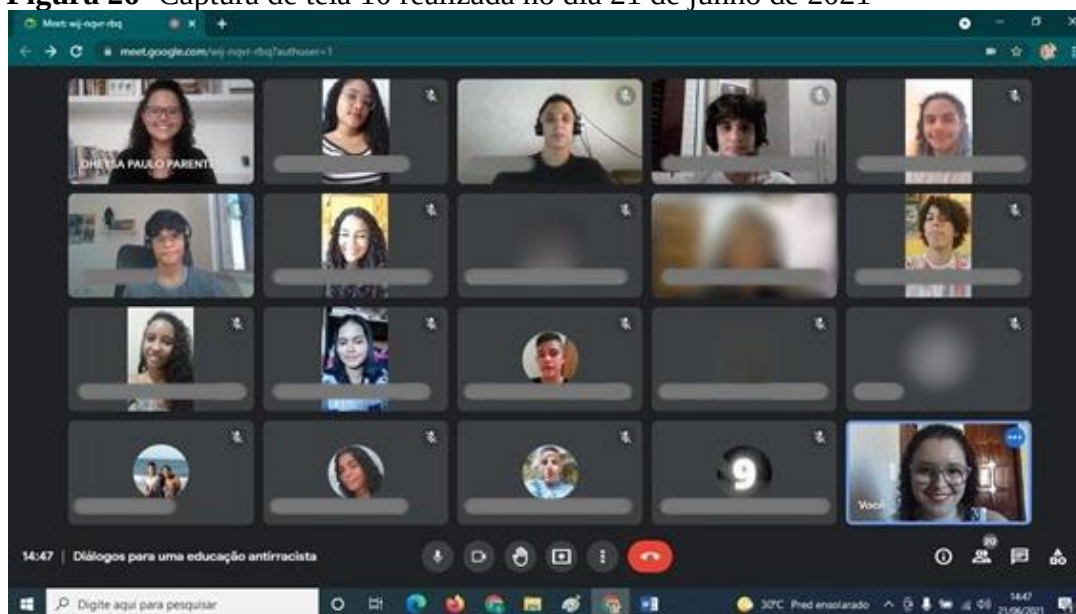
Fonte: acervo pessoal.

Figura 25- Captura de tela 9 realizada no dia 21 de junho de 2021



Fonte: acervo pessoal.

Figura 26- Captura de tela 10 realizada no dia 21 de junho de 2021



Fonte: acervo pessoal.

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DIRETORES DE
TURMA DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
COMENDADOR MIGUEL GURGEL**

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar a percepção dos estudantes e professores do Ensino Médio Integrado acerca do racismo e proporcionar a vivência de experiências pedagógicas antirracistas no contexto do Ensino Médio Integrado.

Essa pesquisa integra os estudos do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Declaramos para os devidos fins, que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, porém a identidade dos sujeitos pesquisados será mantida em sigilo. Ressaltamos que todas as informações aqui fornecidas serão utilizadas para uso exclusivo da pesquisa. Ao responder o questionário você estará contribuindo com reflexões acerca da questão racial que podem resultar em contribuições didático-pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais e superação do racismo.

Perfil básico do corpo docente

01- Vínculo institucional

- () Servidor (a) público (a) efetivo (a)
() Servidor (a) público (a) de contrato temporário
() Voluntário
() Outro _____

02- Idade

03- Sexo

- () Feminino
() Masculino

04- Considerando a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE por cor ou raça, você se autoclassifica como:

- () Branco

- ☐ Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Amarelo
- ☐ Indígena

Questões acerca da formação acadêmica e atuação profissional

05- Área (as) de formação acadêmica

- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Artes
- ☐ Inglês
- ☐ Espanhol
- ☐ Educação Física
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Filosofia
- ☐ Sociologia
- ☐ Matemática
- ☐ Biologia
- ☐ Física
- ☐ Química
- ☐ Outro _____

06- Há quanto tempo você é graduado (a)?

- ☐ Entre 0 e 5 anos
- ☐ Entre 5 e 10 anos
- ☐ Entre 10 e 15 anos
- ☐ Entre 15 e 20 anos
- ☐ Há mais de 20 anos

07- Há quanto tempo você é professor (a)?

08 - Seu maior grau de escolaridade é:

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

Especifique sua pós-graduação (especialista em... ou, meste em.... doutor em....)

09- Há quanto tempo você trabalha na Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará?

- ☐ Entre 0 e 5 anos
- ☐ Entre 5 e 10 anos
- ☐ Entre 10 e 15 anos

10 - A Lei nº 10.639/2003 determina que a história e a cultura afro-brasileira devem ser estudadas nas escolas de educação básica. Esses estudos devem incluir a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Durante sua formação inicial, houve algum componente curricular direcionado para o atendimento da referida Lei?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11 - Nesse período que você trabalha como professor da Rede de Educação Profissional do Estado do Ceará, houve formação continuada direcionada ao cumprimento da Lei n. 10.639/2003 ofertada pela Secretaria de Educação Estadual?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Sempre

12- Na sua opinião, precisa ter momentos formativos ou mais momentos formativos para que sejam discutidas estratégias pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais

contribuindo para uma educação antirracista?

() Sim

() Não

13- Compondo a parte diversificada do currículo, encontra-se a formação para a cidadania, que visa o desenvolvimento da consciência crítica como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, ativos e intervenientes. Você acredita que dentre os assuntos abordados para uma formação cidadã efetiva, a temática racial deve estar presente? Por quê?

14- Enquanto Professor Diretor de Turma, com que frequência temas relativos à educação das relações étnico-raciais fez parte das suas aulas nos últimos 12 meses?

() A temática não foi abordada nesse período.

() A temática foi abordada esporadicamente.

() O tema é recorrente.

15- Você se sente preparado para tratar do assunto (racismo) com seus alunos? Por quê?

Questões gerais acerca das relações étnico-raciais

16 - Na sua opinião, há preconceito contra negros no Brasil?

() Sim

() Não

17 - Você já sofreu preconceito ou discriminação racial?

() Sim

() Não

18- Caso tenha marcado a opção (Sim) na questão anterior e se sinta a vontade para relatar o ocorrido, descreva o que aconteceu.

19- Tem algum conhecido, vizinho, amigo ou familiar que foi vítima de racismo?

() Sim

() Não

20- Você já presenciou algum ato de discriminação racial referente a cor da pele e/ou fibra capilar no ambiente escolar? Podem ser agressões verbais ou não.

() Sim

() Não

21- Caso tenha marcado a opção (Sim) na questão anterior, descreva como ocorreu. Se Tiver presenciado mais de um evento, pode ficar a vontade para relatá-los.

22- Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE relativa ao ano de 2018, o Brasil tinha uma população de 209,2 milhões de habitantes. Desse total, 56, 10% são negros. Sendo maioria da população do país, você vê esses negros sendo proporcionalmente representados em cargos de poder, como na política, empresas e imprensa?

() Sim

() Não

23- Você acredita que negros e não negros tem oportunidades iguais para entrada no mercado de trabalho?

() Sim

() Não

24 - Na sua opinião, temas como racismo, preconceito e discriminação devem ser discutidos na escola? Por quê?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES DO 2º ANO DO CURSO
DE INFORMÁTICA DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
COMENDADOR MIGUEL GURGEL**

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar a percepção dos estudantes e professores do Ensino Médio Integrado acerca do racismo e proporcionar a vivência de experiências pedagógicas antirracistas no contexto do Ensino Médio Integrado.

Essa pesquisa integra os estudos do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Declaramos para os devidos fins, que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, porém a identidade dos sujeitos pesquisados será mantida em sigilo. Ressaltamos que todas as informações aqui fornecidas serão utilizadas para uso exclusivo da pesquisa. Ao responder o questionário você estará contribuindo com reflexões acerca da questão racial que podem resultar em contribuições didático-pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais e superação do racismo.

Perfil básico dos estudantes

01 - Idade

- ☐ 14 anos
- ☐ 15 anos
- ☐ 16 anos
- ☐ 17 anos
- ☐ 18 anos
- ☐ mais de 18 anos

02- Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

03- Considerando a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE por cor ou raça, você se autoclassifica como:

- ☐ Branco
- ☐ Preto
- ☐ Pardo

☐ Amarelo

☐ Indígena

04- Você contribui de alguma forma para a manutenção da casa, seja de modo remunerado ou não?

☐ Sim, ajudo a cuidar dos meus irmãos menores enquanto o adulto trabalha fora.

☐ Sim, sou responsável por tarefas domésticas, como limpar a casa, lavar roupas, cozinhar, etc.

☐ Sim, contribuo com dinheiro, pois já trabalho de forma remunerada.

☐ Não contribuo com dinheiro nem faço tarefas domésticas, só estudo.

05- A escola Comendador Miguel Gurgel está localizada no bairro Guajeru. Marque abaixo o bairro no qual você mora.

☐ Guajeru

☐ Messejana

☐ Lagoa Redonda

☐ José de Alencar

☐ Curió

☐ Outro

Caso você tenha marcado (Outro), em qual bairro você mora?

Questões acerca da vida escolar

06- Sobre sua formação no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)

☐ Foi feito totalmente em escola pública

☐ Foi feito total em escola privada

☐ Foi parte feito em escola pública e parte na escola privada

07- Marque abaixo os motivos que o (a) levaram a estudar na escola de educação profissional.

☐ Isso foi uma decisão do meu pai/mãe ou responsável

☐ Porque abre mais portas para a entrada no mercado de trabalho

☐ Porque ouvi falar que o ensino é melhor do que nas escolas regulares

☐ Outros

Se você tiver marcado a opção (Outros) na questão anterior, especifique a motivação.

08- Sua prioridade ao terminar o Ensino Médio Integrado é:

- ☐ () Dar prosseguimento aos estudos em nível superior (faculdade)
- ☐ () Ingressar imediatamente no mercado de trabalho
- ☐ () Conciliar trabalho e educação superior (faculdade)
- ☐ () Não tenho planos

09- A Lei n.10.639/2003 determina que a história e a cultura afro-brasileira devem ser estudadas nas escolas. Esses estudos devem incluir a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

9.1 Essas temáticas foram abordadas no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

- ☐ () Sim
- ☐ () Não

9.2 Se você marcou a opção (Sim), de quais assuntos você lembra?

9.3 Essas temáticas têm sido abordadas no Ensino Médio?

- ☐ () Sim
- ☐ () Não

9.4 Se você marcou a opção (Sim) qual foi o último assunto estudado? Em qual disciplina?

10- A Formação para a cidadania visa o desenvolvimento da consciência como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes. Você reconhece que entender como o racismo se construiu na nossa sociedade e como combatê-lo deve fazer parte da formação cidadã?

- ☐ () Sim
- ☐ () Não

Questões gerais acerca das relações étnico-raciais

11 - Na sua opinião, há preconceito contra negros no Brasil?

() Sim

() Não

12- O que você entende por racismo?

13- Sobre a divulgação de notícias sobre racismo em jornais, rádio, televisão ou em redes sociais como *facebook*, *twitter* ou *instagram*, você:

() Nunca viu.

() Já viu, mas não é com frequência.

() Vê frequentemente.

14- Você já sofreu preconceito ou discriminação racial?

() Sim

() Não

15- Caso tenha marcado a opção (Sim) na questão anterior e se sinta a vontade para relatar, escreva como o fato ocorreu.

16- Tem algum conhecido, vizinho, amigo ou familiar que foi vítima de racismo?

() Sim

() Não

17- Você já presenciou algum ato de discriminação racial referente a cor da pele e/ou fibra capilar na sala de aula ou na escola? Podem ser palavras de xingamento, piadas preconceituosas ou até agressões físicas.

() Sim

() Não

18- Caso tenha marcado a opção (Sim) na questão anterior, descreva como ocorreu. Se Tiver

presenciado mais de um evento, pode ficar a vontade para relatá-los.

19- Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua do IBGE, relativa ao ano de 2018, o Brasil tinha uma população de 209,2 milhões de habitantes. Desse total, 56, 10% são negros. Sendo maioria da população do país, você vê esses negros sendo proporcionalmente representados em cargos de poder, como na política, empresas e imprensa?

() Sim

() Não

20- Você acredita que negros e não negros tem oportunidades iguais para entrada no mercado de trabalho? Por quê?

21- Na sua opinião, temas como racismo, preconceito e discriminação devem ser discutidos na escola?

() Sim

() Não

22- Quando o assunto é referência negra no Brasil, vem alguém a sua cabeça?

() Sim

() Não

23- Se você marcou sim, quem é e porque essa pessoa é uma referência para você?

24 -Você gostaria de conhecer uma pouco mais sobre a história e cultura afro-brasileira em áreas como arte, literatura, música, dentre outras?

() Sim

() Não

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este é um questionário de avaliação e validação do produto educacional, o minicurso intitulado “Diálogos para uma educação antirracista: diversidade e desigualdades, o que é ser negro (a) no Brasil?”. Chegamos ao fim dos nossos diálogos e é extremamente importante que você faça uma avaliação do minicurso. Suas considerações são muito importantes! Haverá um espaço para considerações abaixo de cada pergunta, caso você veja necessidade de justificar sua resposta.

Observação: Sua avaliação é anônima.

Assinale a opção que melhor representa sua opinião.

01) Quanto à plataforma utilizada para a realização do minicurso, *Google Meet*:

- () Ótimo
- () Bom
- () Regular
- () Ruim

Justificativa:

02) Tempo de duração do minicurso:

- () Ótimo
- () Bom
- () Regular
- () Ruim

Justificativa:

03) Interação entre os alunos:

- () Ótimo
- () Bom

☐ Regular

☐ Ruim

Justificativa:

04) Interação entre o grupo de estudantes e a ministrante, Dheysa Parente:

☐ Ótimo

☐ Bom

☐ Regular

☐ Ruim

Justificativa:

05) Quanto aos recursos didáticos utilizados: slides, músicas, imagens, trechos de filmes, reportagens, dentre outros, você avalia como:

☐ Ótimo

☐ Bom

☐ Regular

☐ Ruim

Justificativa:

06) Como você avalia o domínio e segurança da ministrante sobre o conteúdo abordado?

☐ Ótimo

☐ Bom

☐ Regular

☐ Ruim

Justificativa:

07) Qual sua avaliação sobre a didática, ou seja, a forma como a temática foi abordada?

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

Justificativa:

08) Você considera que o minicurso foi significativo para sua formação pessoal, intelectual, cidadã?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

Justificativa:

09) Os conhecimentos adquiridos através do minicurso podem ser colocados em prática no cotidiano?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

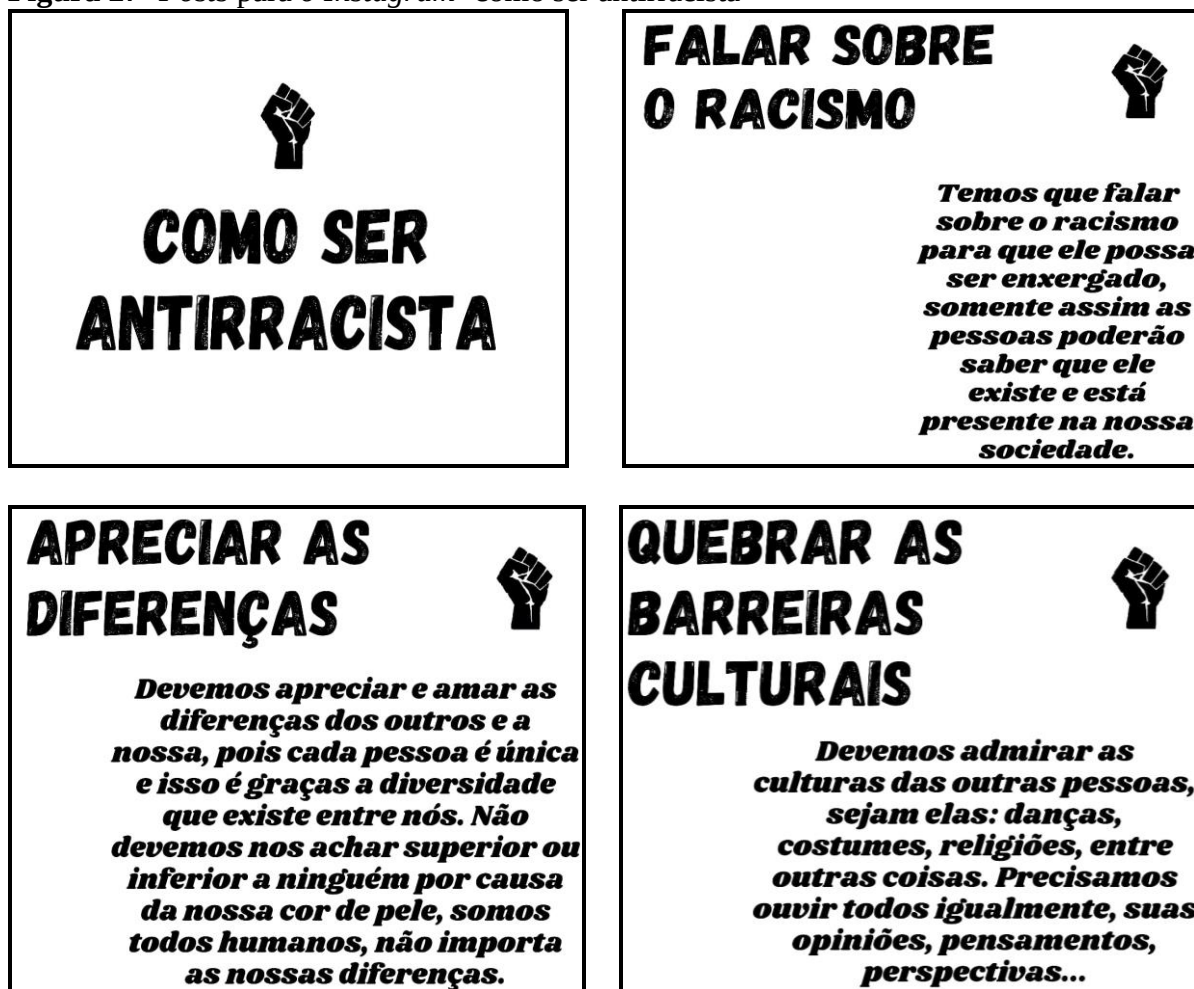
Justificativa:

10) Destaque os aspectos que você considerou enquanto negativos.

11) Destaque os aspectos positivos e/ou deixe sugestões.

ANEXO A – PRODUÇÕES RESULTANTES DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Figura 27- Posts para o Instagram- como ser antirracista



Fonte: elaborado pelo participante A23.

Figura 28- Posts para o Instagram- rap contra o racismo



Fonte: elaborado pelo participante A27.

Figura 29- Posts para o Instagram- autoestima negra e resistência



Fonte: elaborado pelo participante A30.

Figura 30- Cartaz digital *black power*



Fonte: elaborado pelo participante A31.

Figura 31- *Design gráfico*



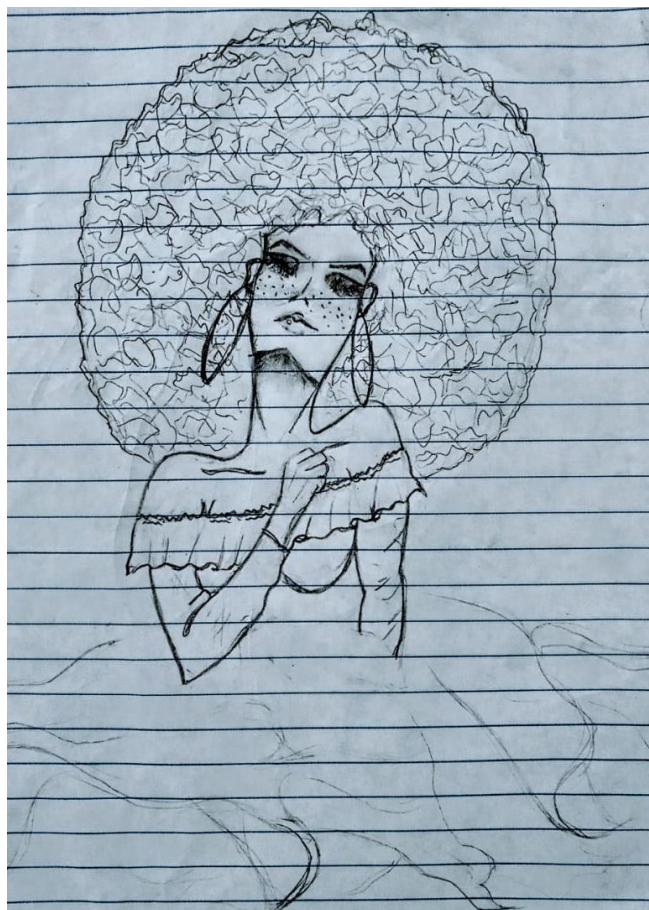
Fonte: elaborado pelo participante A26.

Figura 32- Desenho digital - Nelson Mandela



Fonte: elaborado pelo participante A8.

Poema ilustrado - Identidade



Respeita o meu cabelo
Respeita a minha cor
Você não tem o direito
Seja lá quem você for

Minha identidade
Minha representação
Minhas raízes
Fazem parte dessa nação

Meu povo sofrido
Que leva discriminação
Com ódio, com racismo
Impregnado na população

Não aguentamos mais
Parem de nos dividir
Resistência com a luta
Vamos persistir!

Pretos e pardos
Sim, meu povo negro!
Essa honra é de vocês
Guerreiras, guerreiros!

Fonte: elaborado pelo participante A22.

Conto - Café com leite

O supermercado, local onde pessoas que vivem cada uma em seu próprio e exclusivo universo vão para abastecer seus lares. Muitos vão sozinhos; outros acompanhados com mais uma pessoa, e outros que vão com toda a família. É uma festa! E, no meio dessa bagunça, está dona Lurdes, uma gentil senhora branca com os seus 68 anos. Pouco estudou, só sabe algumas coisas básicas que a possibilitam viver neste mundo cada vez mais moderno e que se atualiza cada vez mais rápido, e, ao lado dessa senhora, está sua neta, Luíza, de 9 anos, uma menininha muito esperta. Luíza é negra de pele clara, ou seja, não é uma negra retinta, mas é negra.

Luíza está um pouco distante da avó que está verificando o preço do óleo de cozinha e xinga baixinho o aumento repentino do produto. Ela está olhando os biscoitos de chocolates e tenta se lembrar quando foi a última vez que comeu aqueles deliciosos biscoitos e tem a ideia de pedir a sua avó para levar pelo menos um pacote de biscoito. Ela sai em

disparada até a sua avó com o pacote de biscoitos na mão quando sente algo puxando seu braço com uma certa força, e logo escuta uma voz masculina:

-Onde pensa que vai com isso sua pestinha!? Esbraveja o homem chamando a atenção de todos no local incluindo dona Lurdes que logo vai de encontro ao homem

-Eu só queria mostr...

-Cala boca sua peste!

-Cale a boca você sua besta! E solte a minha neta! -Falou dona Lurdes em defesa da neta que se desvencilhou da mão do homem.

-Como assim sua neta?!ela é preta! Vocês nem se parecem! -O homem falou gritando-a essa altura já tinha uma roda formada observando a confusão.

-Ela é minha neta sim e você um mal-educado que não sabe respeitar as pessoas, agora saia daqui antes que eu chame a polícia.

O homem ia dizer mais alguma coisa, mas foi interrompido pelas vaias das pessoas presentes e xingamentos que o fizeram buscar um meio de sair dali o mais rápido possível. Logo que fez isso, a multidão formada se desfez ficando somente dona Lurdes e Luíza que estava um pouco abalada com todo o acontecido.

-Está bem querida?

-Por que ele me chamou de preta? Esse é o apelido da mamãe e eu não sou preta.

Isso era verdade. A mãe de Luíza era uma mulher negra retinta que era chamada por muitos de preta inclusive pelo pai de Luíza que era um homem branco.

-Meu bem ele falou aquilo com intenção de xingar sabe? Não é com o mesmo carinho que chamamos sua mãe e bem você é negra sim.

-O que vovó?! Eu sou negra? Eu nem pareço, sou mais "clarinha". -Falou a menina com um certo espanto, o que fez a senhora dar um pequeno sorriso.

-Minha "fia" é porque você é filha de um branco e de uma negra, por isso que você é mais "clarinha".

-Então eu sou tipo café com leite.

-Mas por que café com leite menina?

-Porque vovó se meu pai é branco ele é leite e claro e se minha é negra ela é café e preto, misturando tudo fica café com leite que é mais "clarinho" que sou eu.

A senhora ficou surpresa com a referência que sua neta acabara de fazer e gargalhou, Luíza não entendeu o porquê da avó estar rindo daquela forma e fez uma cara de confusa.

-Então você é café com leite?

-Sim!

-Então está bem querida, você é a café com leite da vovó.

Depois de tudo isso as duas partiram para casa abastecidas e com uma boa história para contar.

Fonte: elaborado pelo participante A17.