

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

ELIS MICHELE ROMUALDO PULHEZ

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS NEGRAS NA INTIMIDADE DO AMBIENTE
ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS DA LEI 10.639/03 EM TORNO DO SABER
DOCENTE**

SÃO CARLOS

2023

ELIS MICHELE ROMUALDO PULHEZ

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS NEGRAS NA INTIMIDADE DO AMBIENTE
ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS DA LEI 10.639/03 EM TORNO DO SABER
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar, na linha de pesquisa Processos Educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa

SÃO CARLOS

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Elis Michele Romualdo Pulhez, realizada em 29/08/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa (UFSCar)

Profa. Dra. Claudete de Sousa Nogueira (UNESP)

Profa. Dra. Dulcimeire Aparecida Volante Zanon (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento vai para todos os que de algum modo proporcionaram meu empoderamento. Paulo Freire define empoderamento como a “capacidade de o indivíduo provocar em si mesmo as mudanças necessárias para evoluir e se fortalecer”.

Agradeço primeiramente a minha família. Meus amados pais, irmão, cunhada e sobrinhos. Em especial, ao meu companheiro, Newton que além de apoio emocional, vem me impulsionando para a academia desde nossa juventude. Nunca viu estranheza em meu sonho de concorrer a uma vaga ao mestrado. Sua fé em mim se mostrava maior que a minha própria. Sou muito grata por isso.

Nesse processo, materializei o desejo de me inscrever no programa de mestrado da PPGPE, por incentivo de minha querida amiga e colega de trabalho Driely, que na época havia recém concluído o mestrado no PPGPE da UFSCar. Ubuntu, “eu sou porque nós somos”. A vida é a prova viva de que não somos nada sozinhos.

Em 2021 percebi que a ideia não era tão absurda assim. Me inscrevi, ingressei e permaneci. Permaneci porque além do meu entusiasmo e força de vontade, continuei recebendo apoio de pessoas que me acolheram e me auxiliaram nos momentos que mais precisei. “Anjos” sem asas. A exemplo estão meus amigos também mestrados Natali, Lilian, Pedro, Sandra, Lucas, Bianca, Blendon e Claudia. Muito obrigada! Também a todos os professores doutores do programa, que direta ou indiretamente possibilitaram o caminhar e a realização desta pesquisa: Alexandre, Luana, Caroline, Klinger, Márcia, Renata, Fernando, Heloísa, Dulcimeire e Wania. A todos, meus mais sinceros agradecimentos.

Destino também, mais um singelo agradecimento aos meus admiráveis companheiros do grupo Africanidades que por sua participação ativa nesta pesquisa e na militância negra proporcionam luz, resiliência e esperança na luta antirracista.

Aos meus queridos amigos de longa data Leonel, Teresa e Júlio, que com muito carinho ouviram meus anseios, dúvidas e desejos. Natália e Larissa por todo afeto dedicado a minha família para que pudesse cumprir algumas demandas de estudo.

Não menos importante, agradeço à minha querida orientadora, a professora doutora Maria do Carmo de Sousa, pelo tempo dedicado a essa pesquisa, por seu exemplo de militância e amizade. Que satisfação.

Finalmente, agradeço a Luísa e Clarice, filhas amadas que ressignificaram toda essa trajetória. Meus amuletos.

RESUMO

Fruto de manifestações lideradas, principalmente, por movimentos sociais negros, a obrigatoriedade do ensino da história e culturas africana e afro-brasileira torna-se uma realidade no Brasil por meio da promulgação da lei 10.639/03, contemplando todas as instituições de educação básica. A presente pesquisa tem como objetivo analisar narrativas de professoras negras de um município paulista, destacando alguns saberes construídos no ambiente escolar, potencialmente facilitadores de um melhor entendimento e aplicabilidade da lei 10.639/03. Pretende responder a seguinte questão: *Como os saberes produzidos por intermédio de narrativas de professoras negras podem explicitar os desdobramentos da lei nas escolas da Educação Básica?* Temos como pressuposto que os saberes de professoras negras podem contribuir para o entendimento da lei 10.639/03 no sentido que se faça mais presente, atuante e menos folclórica no ambiente escolar, principalmente em se tratando de corpos negros e periféricos. Para realização do estudo, a pesquisadora parte do princípio que a democracia racial é ilusória em nosso país. A perspectiva equivocada e, talvez, ingênua desse fenômeno dificulta e prejudica a compreensão e a práxis da lei em questão. De modo a dialogar com o ensino antirracista nas escolas, entende-se inicialmente que as normativas das instituições educacionais promovem uma diferenciação da expressão do corpo negro do educando, relativizando se tais expressões são decorrentes da opressão que tal corpo enfrenta articulada pelo privilégio do corpo não preto. De natureza qualitativa, a pesquisa trata de um estudo de caso, construindo as informações por meio de análises de narrativas, memórias e saberes (de forma escrita e oral) de professoras negras partilhados à pesquisadora. Foi utilizado também questionário semiestruturado para caracterizar as participantes da pesquisa, contextualizando os dados coletados com os objetivos da pesquisa. As informações analisadas evidenciaram a relevância do lugar de fala do indivíduo negro no ambiente escolar, seja ele na condição de estudante ou educadora. As narrativas trazem riqueza de fatos e sentimentos de trajetórias que experimentaram a opressão em seus mais diversos cenários da vida escolar, incluindo olhares atentos e potentes que ilustram o racismo a ser combatido na sociedade com a contribuição da lei 10.639/03. Desse modo, os conteúdos identificados nas narrativas apresentam, como resultado da pesquisa, questões determinantes para o entendimento da importância da aplicabilidade da lei como identificação do racismo estrutural no ambiente escolar, representatividade da cultura negra, importância das relações étnico-raciais e as desconstruções dos padrões sociais atuais, entre outras questões almejadas com o advento da lei 10.639/03. Questões estas que exemplificam a necessidade de leis voltadas ao tema em voga, fazendo com que estes conteúdos se tornem balizadores na formação e desenvolvimento do ser humano. Ademais, as narrativas serviram de inspiração para a pesquisadora desenvolver um produto educacional que empregou o gênero textual “tirinha” como ferramenta pedagógica. Além de ilustrar, protagonizar e não interromper o discurso das participantes, o produto poderá futuramente se tornar uma ferramenta pedagógica para introduzir e estabelecer diálogos acerca da lei e seus anseios nas escolas da Educação Básica.

Palavras-chave: Lei n.º 10.639/2003, Educação Básica, Narrativas, Saber Docente, Corpo Negro, Formação de professores.

ABSTRACT

As a result of manifestations led mainly by black social movements, the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian history and cultures became a reality in Brazil through the Law number 10.639/03; which covered all institutions of primary education. The present study aims to analyze the narratives of black female teachers working in a city located in the State of São Paulo, attempting to highlight knowledge built in the school environment, potentially facilitating a better understanding and applicability of the law 10.639/03. This study intend to answer the following question: How can the knowledge produced through the narratives of black female teachers explain how the law unfolds in the in Primary Education schools? We assume that the knowledge of black female teachers can contribute to the understanding of the law 10.639/03. Their knowledge help make the law more present, active and less folkloric in the school environment, particularly when it comes to black and marginalized bodies. To accomplish the purpose of the study, the researcher assumes that racial democracy is illusory in our country (Brazil). The erroneous and, perhaps, naive perspective of this phenomenon hinders and damages the understanding and the praxis of the referred law. In order to communicate with anti-racist education in schools it is initially understood that the regulations of educational institutions promote a differentiation of the expression of the black body of the student; relativizing whether such expressions are due to the oppression that such body faces articulated by the privilege of the body that is not black. Employing a qualitative research approach, this case study gather information through analysis of narratives, memories and knowledge (written and oral) of black female teachers shared with the researcher. A semi-structured questionnaire was further used to characterize the participants, contextualizing the collected information with the research goals. The analyzed information highlighted the relevance of the place of speech of the black individual in the school environment, whether as a student or educator. The narratives bring rich facts and feelings from trajectories that experienced oppression in diverse scenarios throughout their education, including watchful and powerful looks that illustrate racism to be fought in society with the contribution of the law 10.639/03. Thus, through the research, the content identified in the narratives demonstrate questions that are paramount for understanding the importance of the applicability of the law as a way to identify structural racism in the school environment, representativeness of black culture, importance of ethnic-racial relations, and the deconstruction of the current social standards, among other desired advent issues of the law 10.639/03. These questions exemplify the need for laws aimed at the current theme, making these contents benchmarks in the formation and development of human beings. Furthermore, the narratives served as inspiration for the researcher to develop an educational product that used "comic strip" as pedagogical tool. Beyond illustrating, leading and not interrupting the participants' speech, the product may become a pedagogical tool in the future to introduce and establish dialogues about the referred law and its aspirations in the primary education schools.

Keywords: Lei n.º 10.639/2003, Primary Education, Narratives, Teacher Knowledge, Black Body, Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sumário do Documento: Orientações e Ações para a Educação para as Relações Étnico-Raciais

Quadro 1 - Dados das participantes da pesquisa

Figura 2 - Narrativa da professora M

Figura 3 - Narrativa da professora K

Figura 4 - Narrativa da professora A

Figura 5 - Narrativa da professora J

Figura 6 - Narrativa da professora R

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Seção 1 — Justificativas e problematização	14
1.1. Memorial: trajetória e saber docente	14
1.2. Elaborando a questão de pesquisa e os objetivos	18
Seção 2 — Fundamentação teórica	23
2.1. Revisão bibliográfica	22
2.2. Saberes docentes: contribuições de Tardif, Freire e do movimento negro educador	27
2.3. Educação para as relações étnico raciais e educação antirracista: documentos oficiais acerca da lei 10.639/03	32
Seção 3 — Procedimentos Metodológicos	39
3.1. Grupo Africanidades: origem e anseios	42
Seção 4 — Análise das narrativas de professoras negras sobre questões relacionadas às questões raciais	48
4.1. Sem interrupções: narrativas, memórias e saberes de professoras negras do interior paulista	49
4.1.1. Narrativa Oral 1: professora M	51
4.1.2. Narrativa Oral 2: professora K	53
4.1.3. Narrativa Oral 3: professora A	54
4.1.4. Narrativa Escrita 1: professora J	56
4.1.5. Narrativa Escrita 2: professora R	57
4.2. Análise das narrativas: da relação étnico-racial para a educação antirracista	59
4.2.1. Fortalecimento de identidades e de direitos: saberes sobre a imagem e o corpo negro	60
4.2.2. Consciência política e histórica da diversidade: o mito da democracia racial reforçando as opressões no ambiente escolar	63
4.2.3. Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações: desdobramentos da lei 10.639/03 e os saberes acerca de uma educação antirracista	66
4.3. Síntese das análises das narrativas	68
Seção 5 — Considerações finais	70
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe investigar narrativas de professoras negras do interior paulista que possam enriquecer diálogos acerca da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições da educação básica do Brasil.

Ao explorar a intersubjetividade dessas narrativas e os saberes decorrentes de experiências docentes de mulheres negras, a pesquisadora se aproximou de teorias e autores negros e/ou progressistas¹ que, de forma transversal, possibilitaram o acesso de saberes entorno da educação antirracista e da educação para as relações étnico-raciais nas escolas. “Trata-se de busca orientada por visão de mundo enraizada cultural, histórica e politicamente em sabedoria de raiz africana, que se ressignifica na interconexão frequentemente conflituosa com distintas visões de mundo” (SILVA, 2011, p.77).

Parte-se do pressuposto que a pesquisa possa sistematizar e/ou ilustrar futuros diálogos que poderão facilitar a compreensão e a aplicabilidade da lei 10.639/03, possibilitando ações no tocante à educação para as relações étnico-raciais e de um ensino antirracista relevante e eficiente.

Durante a construção das informações que investigam narrativas compostas por memórias e saberes de professoras negras da educação básica, a pesquisa valorizou a riqueza das subjetividades contidas em cada experiência pessoal oriundas de seus lugares de fala, transitando na intimidade do ambiente escolar por meio de vivências estudantis, docentes ou ambas. É possível que os saberes resgatados com as narrativas sejam capazes de gerar reflexões e conexões entre a lei 10.639/03 e o chão da escola, assim como, conjunturas entre a cultura corporal, raça² e o cotidiano escolar, justificando a necessidade da implementação da lei supracitada.

O estudo recorrerá, ainda, ao conceito de corpo negro, definido aqui como um sujeito referenciado na cultura corporal expressa nas periferias e nas instituições de ensino pertencentes a elas. Tal expressão está presente nos sentidos e significados do cotidiano e das atividades escolares, amparando-se na definição da cultura corporal como o alicerce deste

¹ Partem de uma análise crítica das relações sociais.

² Define-se raça na perspectiva do movimento negro, que ressignifica a manutenção do termo mediante um olhar político e identitário, nas quais as desigualdades sofridas com base no fenótipo são identificadas e reconhecidas historicamente (BRASIL, 2006).

corpo, sendo esta “(...) resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade” (COLETIVO DE AUTORES³, 1993, p. 39).

Nessa perspectiva, definimos a seguinte questão de pesquisa: *Como os saberes produzidos por intermédio de narrativas de professoras negras podem explicitar os desdobramentos da lei nas escolas da Educação Básica?*

De modo a enriquecer as discussões, o estudo faz considerações sobre reflexões acerca de como o corpo negro tem se expressado nas normativas das instituições educacionais, e o quão relevantes essas discussões podem se tornar para elucidar a referida lei, tornando-a mais presente, eficaz e menos folclórica nas práticas escolares, principalmente quando se trata de corpos negros e periféricos. Gonzales (2018) problematiza trazendo reflexões em torno do corpo negro e o desconforto causado pelo mesmo, relacionando-o ao racismo e a necessidade contida na sociedade de encobrir e rejeitar a cultura negra. Para a autora, “[...] não se pode permitir que o negro, que se tem dentro de si, fique, por aí fazendo suas “negrices”. Questão de ser civilizado, ora. Contenção de voz, do gesto, do corpo, caracterizam a pessoa civilizada” (GONZALEZ, 2018, p. 139).

Pensando a pluralidade dessas discussões, esta pesquisa adota o conceito de que o corpo negro se faz a representação da periferia, entendimento também discutido por Gonzalez (2018). Não poderia ser diferente dentro do ambiente escolar, que propõe cenários favoráveis à reflexão dessas importantes questões a serem construídas e desconstruídas. Principalmente pensando as experiências vivenciadas por esse corpo na escola, presumindo-se que o ambiente escolar contribui muito para o reforço à baixa autoestima da população negra (NOBREGA, 2020), trazendo um comprometimento identitário à cultura corporal.

Em suma, partindo das subjetividades apresentadas pelas professoras negras em suas narrativas, a pesquisa explora algumas reflexões que consigam viabilizar e sistematizar diálogos eficazes em torno da lei 10.639/03, problematizando e relativizando a intimidade do ambiente escolar e as expressões desse corpo negro e periférico. Utiliza como base as convergências e as contribuições das manifestações afro-brasileiras e africanas, como também o artigo nº26, § 3º e 4.º, LDB de 1996, onde as discussões referem-se a conceitos como raça, racismo, e cultura corporal. Especialmente, resgatando aspectos positivos da cultura negra previstos pela lei para que o viés desses diálogos atinja e busque a valorização do corpo negro

³ Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, pela editora Cortez. Trata-se de Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza ZULKE, Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Brach.

e suas expressões sociais, culturais e humanas de fortalecimento de ações afirmativas no ambiente escolar.

Exercitando nossos olhares para uma perspectiva mais positiva e otimista perante a pesquisa, faz-se uma reflexão por meio da letra da música “Amarelo”, composição do “rapper” brasileiro Emicida, que exalta a necessidade de direcionarmos essa mudança do olhar social e histórico da trajetória do povo negro no Brasil, necessidade esta que serviu de recurso para a implementação da Lei 10.639/03: “[...] permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes. É dar troféu para o nosso algoz e fazer nóiz⁴ sumir” (EMICIDA, 2019).

A presente pesquisa está organizada em quatro seções, além da Introdução e das Considerações Finais.

Na **primeira seção**, a pesquisadora justifica e problematiza o estudo, a partir da subjetividade da própria autora em meio a um memorial de sua prática docente que observa a relevância da lei 10639/03, sobretudo em comunidades escolares periféricas, onde o corpo negro se faz bastante presente. Defende que se faz necessário dialogar sobre a necessidade da sistematização, tanto da educação para as relações étnico-raciais, quanto da educação antirracista mesmo que transversalmente, caminha para um processo de legitimação e “desfolclorização” da cultura africana e afro-brasileira.

Na **segunda seção**, buscamos compreender, recorrendo à literatura disponível e documentos oficiais referentes à lei 10.639/03, a importância de se criar espaços de diálogos e formação docente capazes de refletir como a lei é atualmente desempenhada nas instituições de ensino, quanto a sua regulamentação e cumprimento.

A **terceira seção** apresenta os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisa, de natureza qualitativa. Com a finalidade de dar a devida relevância a lei 10.639/03, o estudo se propõe a analisar narrativas de professoras negras do ensino público, destacando alguns saberes construídos no ambiente escolar, potencialmente facilitadores de um melhor entendimento e aplicabilidade da lei referida. Como recurso complementar, o estudo utilizou-se de um questionário semiestruturado para discriminar seus participantes, contextualizando os dados coletados (narrativas e memórias) com os objetivos da pesquisa.

A **quarta seção** é composta pela análise das informações, onde são apresentadas narrativas de cinco professoras negras de um município do interior paulista, que explicitam

⁴ A expressão “nóiz” aparece com frequência nas composições do “rapper” Emicida. É possível que a escolha por esta grafia se trate de manifestações identitárias de um coletivo específico. Inclusive, o álbum O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui, de 2013, o artista brasileiro lança a canção Nóiz.

suas experiências escolares pessoais, em alguns casos protagonizadas na docência e/ou discência.

Na **quinta seção** traremos as considerações finais, primeiramente resgatando a questão de pesquisa: “*Como os saberes produzidos por intermédio de narrativas de professoras negras podem explicitar os desdobramentos da lei nas escolas da Educação Básica?*”, juntamente aos dados e análises para respondê-la. Ainda, faremos reflexões acerca de determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, também das contribuições do movimento negro educador, da dinâmica da educação libertadora de Freire e finalmente do olhar plural no tocante do saber docente de Tardif, que também conduzem reflexões em torno dos possíveis contratempos para um melhor entendimento e adesão da lei 10.639/03.

Por fim, através da sistematização e sintetização das narrativas, a pesquisadora elaborou um produto educacional, através do gênero textual “tirinhas”, que poderá no futuro tornar-se um conveniente roteiro de problematizações, que permitirá introduzir futuros diálogos sobre a lei e seus anseios nas escolas da Educação Básica.

Seção 1 — Justificativas e problematização

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encerrá-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2022, p. 77)

1.1. Memorial: trajetória e saber docente

A experiência docente, exclusivamente voltada para o componente curricular Educação Física, proporcionou a autora um contato multisseriado com estudantes da educação básica do primeiro ciclo do ensino fundamental. Exercer um trabalho, desde 2013, em unidades escolares localizadas em bairros periféricos de uma cidade da região centro-leste do Estado de São Paulo, proporcionou a autora alguns olhares que lhe despertaram o interesse pelo atual estudo, justificando-o como um objeto importante de análise, já que, além de professora de uma escola de periferia, reconhece seu lugar de fala⁵ como mulher negra.

Além da diversidade etária, a área de atuação da pesquisadora proporcionou ainda mais oportunidades de vivenciar a corporeidade, desde um deslocar da sala de aula até a quadra, até a propiciada pelo meio físico, onde os meios de comunicação são mais acessíveis e desenvolvidos de modo bem diferente do experimentado tradicionalmente em uma sala de aula, que normalmente supõe comportamentos mais controlados, sistematizados e previsíveis.

Os primeiros ensaios em torno das relações étnico-raciais, protagonizados pela autora, surgiram de forma espontânea após observar narrativas e práticas discriminatórias por parte de alguns estudantes, docentes e funcionários no ambiente escolar, demonstrando uma possível escassez de saberes sobre a temática ou até mesmo uma visão distorcida e ingênua do assunto em questão.

Neste momento, peço licença ao leitor para seguir esta introdução utilizando uma narrativa em primeira pessoa, com o propósito de compartilhar algumas experiências de minha própria prática docente, relatando alguns fatos que julgo pertinentes para justificar as escolhas da temática do estudo.

⁵ O conceito de lugar de fala aborda o posicionamento social a partir do qual as pessoas pensam e se relacionam com o mundo, baseado em suas experiências compartilhadas. Essa perspectiva nos permite avaliar o quanto determinado grupo enfrenta obstáculos ou é privilegiado, dependendo de sua posição na sociedade (RIBEIRO, 2019).

Logo que me efetivei na rede pública de ensino, iniciei meu trabalho docente atuando na educação básica em uma unidade escolar localizada em um bairro periférico de um município do interior paulista.

Devido à pouca experiência, tanto na rede de ensino quanto na unidade escolar, optei por uma postura mais tímida e conservadora ao iniciar a seleção de conteúdos para a construção do meu primeiro plano de trabalho, tendo em vista, escolhas quase que exclusivas voltadas para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Vivia uma nova realidade educacional e um novo público alvo, e seria fundamental que meu plano de trabalho estivesse adequado ao que observava a partir daquele momento.

Nos dois primeiros anos nessa mesma unidade escolar, optei por não realizar grandes alterações nos conteúdos programáticos selecionados anteriormente. Iniciei algumas pequenas alterações após um tempo vivenciando aquela realidade, em que pude observar algumas necessidades específicas dos educandos da unidade escolar.

Algumas alterações no meu plano de trabalho não foram inicialmente estruturais, desenvolvendo paralelamente aos conteúdos programáticos, pequenos projetos sustentados por temáticas exploradas nos temas transversais contidos nos PCNs. Inicialmente, foi proposto temas direcionados à saúde e bem-estar, que organizavam blocos temáticos que discutiam aspectos ligados a orientações sobre saúde, nutrição e higiene pessoal, visando abordar coletivamente dificuldades identificadas durante as aulas.

Organizando a rotina das aulas de Educação Física escolar, observei que contava com apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos cada. Ao observar a escassez do tempo disponível em cada aula, precisei ser mais criteriosa na escolha das temáticas, optando por assuntos mais específicos do cotidiano dos discentes, capazes de desenvolver nas crianças olhares mais atentos, autônomos e empáticos quando tratávamos assuntos como, por exemplo, a pediculose, a “micose”, a importância das vacinas, a seletividade alimentar, a desidratação entre outros.

Com o passar do tempo, algumas das discussões que envolviam as relações étnico-raciais surgiam espontaneamente na rotina escolar, principalmente após evidenciar as primeiras e desagradáveis narrativas discriminatórias de cunho racial, que partiam de estudantes e professores.

A demanda programática do componente curricular Educação Física⁶, fez com que meu envolvimento sistematizado com as temáticas em torno das relações étnico-raciais não acontecesse de imediato, tendo como primeiros passos um projeto direcionado apenas para o mês de novembro, em que se comemora, em alguns estados brasileiros, o “Dia da Consciência Negra”.

Como recurso pedagógico para a realização do projeto, foram selecionados pequenos vídeos que ilustravam algumas situações atuais e visivelmente discriminatórias, além de curiosidades e fatos históricos que enalteciam a história e a cultura negra. Foram apresentadas as trajetórias de algumas lideranças do movimento negro no Brasil como Zumbi dos Palmares⁷ e Abdias Nascimento⁸.

Levei um tempo até me envolver com as temáticas em torno das relações étnico-raciais de um modo menos improvisado. Como ponto de partida para iniciar os diálogos, selecionei alguns vídeos com narrativas mais curtas, que contemplavam comerciais e campanhas antirracistas escolhidas, considerando que sua durabilidade não ultrapassasse os cinquenta minutos previstos para cada aula da disciplina. O principal foco desse material audiovisual era explorar situações discriminatórias e indicar algumas de suas consequências sociais negativas, principalmente para aqueles que se encontram em alguma situação de vulnerabilidade social.

As discussões e questionamentos tinham continuidade, porém as duas horas aulas⁹ semanais previstas na jornada do componente curricular Educação Física, estavam longe de ser suficientes para a conclusão do projeto. Sendo assim, considerei pertinente dividir com os demais colegas docentes (polivalentes¹⁰) o material que havia selecionado e organizado, para que pudessem dar seguimento às discussões em sala de aula em circunstâncias menos tumultuadas.

⁶ No caso do componente curricular Educação Física, o qual leciono, as aulas são distribuídas na unidade escolar em dois momentos semanais, com duração máxima de 50 minutos cada, reduzindo algumas possibilidades nas escolhas por vídeos como ferramenta pedagógica.

⁷ Zumbi dos Palmares foi um líder quilombola brasileiro, o último dos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior dos quilombos do período colonial.

⁸ Um dos fundadores do Movimento Negro Unificado (MNU)/ criador do Teatro experimental do negro /deputado federal/ senador/relacioná-lo com a lei 10639/03.

⁹ Uma hora aula tem cinquenta minutos na rede municipal em questão. Como preleciona o Parecer CNE/CP n. 2/2009, a “hora-aula, pode ser de 40, 50, 60 ou 90 minutos. Isto não faz a menor diferença, desde que não comprometa a carga horária final do curso, quanto aos mínimos exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e demais normas legais”.

¹⁰ Polivalente: professor que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental, habilitada a apropriar-se de saberes básicos de diversas áreas do conhecimento.

Mesmo com a lei 10.639/03 já regulamentada nacionalmente e os recursos que disponibilizei para a aplicabilidade do tema, alguns docentes da unidade escolar não se viam preparados para desempenhar tal projeto ou simplesmente não o julgavam relevante. O fato ocorrido me causou certo desapontamento em relação à equipe educacional da unidade escolar que lecionava. Estava diante de facilitadores de um sistema educacional, que atuavam no magistério público, sem dispor olhares atentos às singularidades da comunidade que atendiam, justificando a possível falta de adesão ou uma timidez ao abordarem a temática mesmo orientada por uma lei federal. Um verdadeiro tabu.

Senti-me solitária e “invisível” naquele contexto pedagógico. Atribuo a intensidade desse meu desapontamento perante a minha equipe educacional à simpatia que venho cultivando por coletivos e movimentos populares e suas conquistas por direitos civis.

Sem a colaboração dos pares, segui organizando algumas atividades inspiradas nas relações étnico-raciais, sobretudo na ótica da educação antirracista. Mesmo que estivessem sendo desenvolvidas superficialmente, pela escassez de tempo disponível no componente curricular educação física, as mesmas foram feitas por meio de temas transversais. Afinal, o tempo que tinha para desenvolver as atividades era expressivamente mais escasso do que se comparado à realidade de um professor polivalente.

Meados de 2019 emendei duas licenças (uma licença maternidade e uma licença prêmio), ficando quase um ano afastada da escola. Nesse período, que antecedeu a pandemia da COVID-19, aproveitei o tempo longe da efetiva função docente para conhecer um pouco mais alguns movimentos negros no Brasil e a trajetória de alguns intelectuais negros que me provocaram admiração e inspiração. Pessoas certamente à frente de seu tempo.

Com o acesso a pesquisas voltadas para as relações étnico-raciais, sobretudo embasadas no mito da democracia racial, identifiquei a oportunidade de introduzir no ambiente escolar diálogos acerca da lei 10.639/03 e da educação antirracista, mesmo existindo riscos de desconforto e movimentos de esquivas por partes de alguns docentes, principalmente os não negros.

Buscando melhores respostas para a problemática, decidi desviar temporariamente os olhares do projeto, inicialmente voltados para os estudantes, e direcioná-los aos docentes, de modo a investigar os saberes desse coletivo a respeito das relações étnico-raciais, possibilitando discussões sobre o tema na perspectiva da identidade, da corporeidade e da educação antirracista. Com isso, objetivo criar oportunidades de refletir o corpo negro em uma perspectiva positiva, não o limitando às mazelas sociais que definem parte do povo preto

e periférico, proporcionando um ambiente que reconheça e valorize historicamente esse corpo cultural e único.

Considero, nessa nova abordagem aos docentes, uma oportunidade de olharmos de forma mais sensível, atenta e fundamentada a educação em torno das relações étnico-raciais, trazendo mais segurança para estes docentes desenvolverem a temática em sala de aula, reconhecendo a importância social das prerrogativas previstas pela lei 10.639/03.

No entanto, ao começar sistematizar um roteiro para um possível diálogo sobre a lei e suas prerrogativas, fiquei um pouco desanimada e novamente me senti solitária. Todavia, decidi buscar recursos com professores negros fora da unidade escolar a qual lecionava, sendo até aquele momento a única professora negra.

Solicitei, por meio de convite, a alguns colegas de um grupo de professores negros do qual faço parte, que me enviassem algumas narrativas e memórias oriundas de seus lugares de fala, que poderiam abranger experiências vividas enquanto professores, estudantes negros ou expectadores negros. Como recurso complementar, recorri a um questionário semiestruturado com o intuito de descrever os participantes da pesquisa, associando os conteúdos adquiridos aos objetivos da pesquisa.

Ao ponto em que os dados foram sendo analisados e com o andamento da pesquisa, percebi ser importante sistematizar essas “vozes e escritas” negras criando ambientes adequados de reflexão, para que a branquitude tenha a oportunidade de acessar esses conhecimentos através da perspectiva do agente que sofre opressões, sem que os mesmos sejam silenciados e invisibilizados.

No entanto, conforme as narrativas chegavam até mim, percebi merecerem mais tempo e tranquilidade para serem analisadas, afinal, trata-se de saberes construídos sob uma dinâmica que os invisibiliza. Assim, decidi mudar os olhares da pesquisa e, em vez de utilizar as narrativas como recurso para um possível diálogo a branquitude, decidi investigar os saberes oriundos da experiência do negro no ambiente escolar. Tem-se origem o projeto “sem interrupções: narrativas, memórias e saberes de professores negros do interior paulista.”

1.2. Elaborando a questão de pesquisa e os objetivos

Algumas discussões que permeiam a regulamentação e o cumprimento da lei 10.639/03 nas instituições de ensino, bem como a aplicabilidade das mesmas através da educação para as relações étnico-raciais e a educação antirracista, podem articular diversas

narrativas, incluindo o entendimento identitário de que o corpo negro se faz a representação da periferia no interior do ambiente escolar, nos conduzindo a importantes questões a serem construídas e desconstruídas.

Pode-se articular essas questões a partir da experiência da própria autora. Tal experiência se dá como docente na educação básica, exclusivamente no componente curricular educação física, proporcionando um contato multisseriado dessa fase inicial do ensino fundamental em uma prática itinerante, já que a rotina de um professor desse componente curricular prevê mudanças de ambiente constantes devido ao cumprimento de uma jornada de trabalho distribuída entre as séries.

Exercendo um trabalho, desde 2013, em unidades escolares de bairros periféricos de um município do interior paulista, tal experiência tem proporcionado alguns olhares e despertado interesse pelo atual estudo, justificando-o como um objeto importante de análise, já que além de professora de periferia, a autora reconhece seu lugar de fala como mulher negra.

A característica multisseriada, atribuída anteriormente ao componente curricular educação física, possibilita a pesquisadora panoramas mais amplos de observação e vivência da corporeidade, que vão desde o deslocamento da sala de aula até a quadra, até as mais diversas possibilidades de vivências favorecidas pelo meio físico em questão. Ainda, outro fator preponderante de análise que difere ao componente curricular Educação Física, é a comunicação, mais permissiva e flexível, em contrapartida ao experimentado tradicionalmente dentro de uma sala de aula, em que prevê comportamentos mais controlados envolvendo menos criticidade. As concepções bancárias de ensino fundamentadas por Freire (2021, p. 81) partem do mesmo viés ao dizer que “[...] o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber.”, podendo então alicerçar um ideário opressor.

Pensando a dinâmica e a sistematização característica da área da educação física escolar, podemos conectá-la à cultura corporal como ferramenta de expressão do corpo e suas reflexões. Tem-se que

A expectativa da educação física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de

expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES¹¹, 1993, p. 40).

Tentando não limitar seus olhares apenas aos estudantes, a autora observa também ações e interações da equipe educacional em sua totalidade que, em suma, exercem relações de reciprocidade (escola-aluno e professor-aluno). Dessa forma, foi possível observar limitações no protagonismo da equipe (principalmente docente) quando algumas discussões sugeriam ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais, principalmente atividades previstas na lei 10.639/03 e posteriormente regulamentada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) aprovado em 10 de março de 2004. Além de abordar a cultura e a história africana e afro-brasileira, o aparato legal estabelece conexões positivas voltadas a esse corpo negro, que tradicionalmente teve a história e a potência de sua ancestralidade podadas. Alves (1977, p. 110) pontualmente justifica essas relações de dominação dizendo que “[...] a primeira medida do escravagista, direta ou indiretamente, era produzir o esquecimento do negro, especialmente de seus lares, de sua terra, de seus deuses, de sua cultura, para transformá-lo em vil objeto de exploração [...]”.

Pelo exposto, acredita-se que a presente pesquisa poderá contribuir para a área da educação visando investigar os saberes trazidos por professoras negras da educação básica, por intermédio de narrativas que tem como base aspectos construídos no ambiente escolar, potencialmente facilitadores de um melhor entendimento e aplicabilidade da lei 10.639/03, que defende a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira fomentando a educação para as relações étnico-raciais e o ensino antirracista.

A pesquisa parte da hipótese de que a subjetividade das narrativas oriundas dessa negritude docente, tal como seu lugar de fala, pode estabelecer conexões ao objeto do estudo, que observa os desdobramentos da lei 10.639/03 em torno do saber docente na intimidade do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, se faz necessário um olhar atento às influências opressoras que muitas vezes normativas de instituições educacionais podem carregar ao se relacionar com esses corpos negros. Se fazendo ainda mais necessário, são os diálogos que possibilitem olhares mais sensíveis aos propósitos da lei 10.369/03, de modo a resgatar a riqueza e a beleza da história negra numa perspectiva positiva, sofisticada e potente, desconhecida por muitos,

¹¹ Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, pela editora Cortez. Trata-se de Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza ZULKE, Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Brach.

em sobreposição ao autoritarismo naturalizado por civilizações brancas eurocêntricas. De acordo com Sousa (2019, p.148),

Neste aspecto de luta e reflexão, estamos realizando a tentativa sonhadora de conscientização das pessoas, estamos falando de transição da consciência ingênua para a consciência crítica, fator que poderá fornecer subsídios para que seja possível realizar a leitura de mundo de forma ampla.

No ambiente escolar, algumas dessas normativas citadas anteriormente ou costumes oriundos da dinâmica escolar, foram adotados como meio de conter ou prever problemas de indisciplina. Muitas dessas instruções são transmitidas aos estudantes de forma mecânica e, muitas vezes, autoritária, sem oportunizar reflexões, desconsiderando o aluno parte daquela realidade educacional. Assim, a pesquisa conduzirá diálogos em torno da docência, propondo criticidade ao refletirem as normativas das unidades educacionais, tal como as dessemelhanças entre o corpo negro e os privilégios atribuídos socialmente a corpos não negros.

Pensando em toda trajetória escolar, transpassando por experiências estudantis adquiridas após a promulgação da lei 10.639, de janeiro de 2003, a pesquisa será conduzida pela seguinte questão: *Como os saberes produzidos por intermédio de narrativas de professoras negras podem explicitar os desdobramentos da lei nas escolas da Educação Básica?*

Ainda sobre a aplicabilidade da mesma, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar narrativas de professoras negras de um município paulista, destacando alguns saberes construídos no ambiente escolar, potencialmente facilitadores de um melhor entendimento e aplicabilidade da lei 10.639/03.

As reflexões sobre as narrativas poderão contribuir para resgatar os aspectos positivos da cultura negra previstos pela lei, muito pouco explorados e identificados nos processos e busca da valorização do corpo negro, suas expressões sociais, culturais e humanas. Entender que esse processo deva buscar recursos para o fortalecimento de ações afirmativas no ambiente escolar, incentivando e valorizando a prática docente que viabiliza o ensino antirracista.

Partindo das subjetividades dessas professoras negras, a pesquisadora produziu, como objetivo secundário, um produto educacional que por intermédio de “tirinhas” das histórias em quadrinhos, materializou os dizeres das participantes do estudo. Através da concretude das imagens, o produto aspira ilustrar e credibilizar os objetivos da lei 10.639/03, podendo

futuramente tornar-se uma ferramenta didática para introduzir diálogos acerca do racismo oriundo na intimidade do ambiente escolar e seus desdobramentos.

Na próxima seção serão apresentados autores, pesquisas e documentos oficiais acerca da lei 10639/03 de modo a fundamentar a pesquisa e ampliar as discussões sobre o saber docente, educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista.

Seção 2 — Fundamentação teórica

Visto que o objeto principal desta pesquisa é analisar narrativas de professoras negras do interior paulista, destacando os saberes produzidos no ambiente escolar e suas potencialidades na compreensão e aplicabilidade da lei 10.639/03 nas escolas de Educação Básica, buscamos na literatura pesquisas e autores capazes de subsidiar a temática e embasar teoricamente este trabalho, por meio de revisão bibliográfica nesta seção explicitada.

2.1. Revisão bibliográfica

Esta seção tem por objetivo fazer um levantamento teórico de estudos que tenham relações com os conteúdos abordados nesta pesquisa, visando contribuir de forma abalizadora pelo viés do aporte teórico, pelo viés da relevância desta pesquisa e, ainda, pelo viés inovador buscado pela pesquisadora.

Considerando a baixa adesão acerca do desenvolvimento de ações afirmativas convergentes à educação para as relações étnico-raciais, este projeto buscou, por meio de um levantamento bibliográfico, encontrar embasamento teórico em autores e referências sobre a temática para abalizar pressupostos e firmar conexões com o objeto de estudo, principalmente sobre a ótica do imaginário social adquirido por professores negros no decorrer dessas quase duas décadas da sanção da lei 10.639/03.

O estudo proposto dialoga com algumas pesquisas por organizar análises no que concerne olhares docentes a respeito da educação para as relações étnico-raciais e sobre a legalidade da lei que a ampara. A exemplo as pesquisas de Nascimento (2020), Tavares (2017) e Neto (2015).

É possível observar estudos que incluem a equipe gestora nas discussões e análises do imaginário social e legal da lei 10.639/03. Verifica-se ainda, estudos que tratam da importância do Projeto Político Pedagógico (PPP¹²) para a prática educacional decolonial, terminologia esta que, mesmo não dialogando com este projeto, faz-se importante para referências nas relações étnico-raciais. As análises e diálogos sobre o documento, poderão ser

¹² Projeto político pedagógico (PPP): documento norteador do planejamento e acompanhamento as atividades de uma instituição de ensino. Sua obrigatoriedade foi estabelecida pelo Artigo 12 da lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

úteis para investigar o olhar e a concepção do docente e, também, do gestor escolar da temática da educação para as relações étnico-raciais.

A autora realizou uma busca em lugares de referência onde estão armazenadas pesquisas acadêmicas relevantes para o estudo como Google Acadêmico, reservatório de teses e dissertações da Capes e Scielo. Tinha-se por objetivo verificar teses, dissertações, artigos, pesquisas e publicações que fossem referência para abalizar este estudo. Utilizamos as seguintes palavras-chave: saber docente, educação para as relações étnico-raciais, educação antirracista, lei 10.639/03, educação básica e, por fim, narrativas de professoras negras.

Pelo exposto, a pesquisadora utilizou-se de alguns autores com pesquisas nas áreas mencionadas neste estudo, nos últimos 15 anos, para aprofundamento das questões teóricas e fundamentação da revisão bibliográfica.

Para trazer a abordagem desses estudos, mesmo que sucintamente, utilizou-se a ordem cronológica de suas publicações. O método parte do princípio de que a pesquisadora entende ser uma condição importante de análise o desenvolvimento de pesquisas após a publicação da lei n.º 10.639/03, relacionando com o desenvolvimento da própria lei, sua aplicabilidade e desdobramentos ao longo do tempo de sua existência.

Em um primeiro momento, observa-se que não tivemos nenhum tipo de pesquisa que podemos salientar como efetiva para embasamento teórico do nosso estudo durante o período de 2003 a 2011, principalmente quando nos referimos à lei n.º 10.639/03. Fato posto, acredita-se que os anos iniciais da lei foram pautados em sua implementação, não tendo subsídios para qualquer tipo de análise inicial.

O primeiro estudo verificado foi o de Vieira (2011), que aponta resultados da implementação da lei n.º 10.639/2003, verificando a produção de diálogos nas relações étnico-raciais e a superação dos silêncios dos oprimidos, contribuições importantes para a pesquisa.

Já no ano de 2015, destaca-se o trabalho de Oliveira que aborda a problemática dos conflitos étnico-raciais e a tensão entre igualdade e a subjetividade nas concepções docentes, questões primordiais para o desenvolvimento do trabalho da autora.

Por conseguinte, averiguou-se o estudo de Farias (2015), que fundamenta sua pesquisa analisando o posicionamento dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, acerca de aspectos das relações étnico-raciais apontadas pela lei 10.639/03. O estudo abalizou a hipótese levantada pela autora desta pesquisa da baixa adesão dos professores referente ao entendimento e aplicabilidade da lei.

Tem-se, ainda, as contribuições de Ramos (2015). Seu trabalho discute a implementação da lei 10639/03 em escolas do estado de São Paulo, temática diretamente ligada a esta pesquisa. Investiga se os docentes vêm inserindo os conteúdos da história e cultura da África e dos afro-brasileiros, obrigatórios pela lei.

Já em Neto (2015), a autora observou a importância das lutas sociais nas relações étnico-raciais no Brasil. Junto a esta questão, a perspectiva docente nas relações étnico-raciais e a formação de um modelo educacional mais humano.

Barroso e Oliveira (2015), contribuem com os conceitos teóricos da pesquisa ao analisarem o imaginário social dos professores e as relações étnico-raciais, associado à implementação da lei 10.639/2003. Com esta pesquisa citada, observou-se que o ano de 2015, doze anos após a promulgação da lei pesquisada neste estudo, teve um aporte importante no debate as questões referentes à lei e sua importância.

Importante verificar as contribuições de Tavares (2017) para o estudo, ao investigar a percepção dos sujeitos no processo formativo relacionados com a educação étnico-racial, conceitos trabalhados nesta pesquisa.

Outras contribuições consideradas significativas para as análises teóricas deste estudo estão presentes na pesquisa de Macedo (2017). O trabalho aborda percepções da equipe da gestão escolar perante o racismo identificado no ambiente da unidade educacional. Destaca a relevância das relações étnico-raciais no combate a essas questões e o papel da equipe gestora partindo do princípio da gestão democrática.

Analisou-se também a pesquisa de Nascimento (2020), que observou e identificou as percepções e experiências docentes acerca do racismo e da educação para as relações étnico raciais, questão que serviu como base para a elaboração deste trabalho. A pesquisa pretende ainda identificar quais conhecimentos esses docentes têm sobre documentos legais que tratam sobre a educação para as relações étnico-raciais, identificando os principais desafios para ser possível implementar uma educação para a promoção da igualdade racial na educação infantil.

Por fim, observaram-se os conceitos das relações étnico-raciais e a valorização da diversidade cultural no processo escolar com o estudo de Macedo (2021). Analisou-se ainda, os conceitos de prática educacional decolonial e antirracista, que auxiliaram na produção teórica da pesquisa desta autora.

Especificamente voltada à questão de pesquisa, a autora realizou uma busca mais pontual acerca do conceito de narrativas de professoras negras e o ambiente escolar, trazendo questões específicas no auxílio a análises do conteúdo adquirido com as narrativas coletadas

para a pesquisa. Assim, encontrou-se no repositório de teses e dissertações da Capes três pesquisas, dissertações que de algum modo abordavam aspectos voltados à identidade.

Na primeira, Oliveira (2020) explora a identidade racial e a profissional de professoras negras de língua inglesa, dando ênfase na identidade negra e docente, acreditando que as duas são indissociáveis. Como objetivo principal, a pesquisa investiga as conexões entre as duas identidades sociais.

Ainda explorando narrativas de professoras negras, Sousa (2021) propõe pensar a identidade na perspectiva da autoidentificação de professores negros, não mais relacionadas diretamente à identidade docente como sugere o estudo acima, mas se conectando as práticas pedagógicas antirracistas no cenário da educação infantil.

Na sequência, Soares (2022) analisa narrativas de professoras negras investigando a influência da mídia na construção de suas identidades e o quanto essa exposição afetou o pensar de sua práxis educativa. Autores selecionados pela pesquisadora no estudo debatem questões de gênero, raça, mídia e educação e, com isso, permitem a compreensão da conjectura da mídia no panorama das questões étnico-raciais.

Pelo exposto, pode-se identificar que a pesquisa aqui desenvolvida tem aproximações teóricas com as supracitadas nas questões voltadas para os desafios da implementação da lei 10.639/03 nas escolas de Educação Básica. Ainda, relacionam-se ao investigar as subjetividades relacionadas às percepções, concepções, experiências, posicionamentos e imaginário social, diretamente ligadas aos docentes.

Verifica-se também que a pesquisa apresenta como pressuposto e relevante para o estudo, a falta de embasamento teórico dos profissionais da educação acerca do que é tratado na lei 10.639/03, possivelmente justificada pela ausência de formação docente. Ainda, questões estruturais, vivenciadas diariamente no ambiente escolar e na sociedade como um todo nos últimos anos, como racismo, intolerância às religiões de matriz africana, conflitos nas relações étnico-raciais, supremacia racial, entre outras, nos permite afirmar que a lei 10.639/03 não está se fazendo efetiva no processo educativo para o combate a estas questões.

Isto posto, verifica-se que a pesquisa se diferencia em alguns espectros dos estudos analisados, ao relacionar o desconhecimento sobre a lei 10.639/03 e sua inoperância no processo educacional a falta de formações, cursos, processos e análises dos educadores perante a questão, observado pelas narrativas de professoras, especificamente negras, analisadas para o desenvolvimento do estudo.

Na sequência, a autora apresenta uma subseção com documentos oficiais, incluindo a lei 10.639/03, que considera importantes para análise e fundamentação dos objetivos da pesquisa.

2.2. Educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista: documentos oficiais acerca da lei 10.639/03

A lei 10.639/03 pode ser considerada um marco. Mesmo se tratando de um texto pouco aprofundado, seu valor simbólico é incontestável, por trazer relevância aos anseios, discursos e narrativas do movimento negro. Finalmente, algumas de suas angústias haviam sido ouvidas e parcialmente legitimadas.

Tal valor simbólico, adquire ainda mais relevância quando resgatamos, no âmbito nacional, um passado perverso e antagônico em relação à legislação para a população negra, e plenamente incompatível ao Artigo 5º da Constituição de 1988: “Todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, p. 2).

Um passado que não é tão passado assim, afinal, o racismo se perpetua ao longo do tempo, é tecnológico, sistematizado e organizado, ou seja, “o racismo fornece sentido, a lógica e tecnologia para a reprodução das desigualdades e violência que moldam a vida social [...]” (ALMEIDA, 2021, p. 21). Pelo exposto, observa-se que enquanto a legislação caminhar em desalinho com a educação, limitando seus olhares ao racismo, apenas considerando aspectos morais, é provável que o abismo entre a educação para as relações étnico-raciais e a educação antirracista permaneça intacto.

Antes de pontuar alguns elementos contidos em alguns dos documentos oficiais selecionados pela pesquisadora, se fez necessário resgatar o teor irresoluto, discriminatório e racista contido em textos jurídicos do Estado no século XVIII.

O Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

Com a conjuntura do cenário político, principalmente os vivenciados no golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff e, posteriormente, os quatro anos de governo Bolsonaro, é relevante também resgatar o Decreto n.º 3.029, de 9 de janeiro de 1881, popularmente conhecida como Lei Saraiva, que atendendo a uma demanda do partido liberal, sabotava a participação política popular no Brasil Imperial, impedindo os analfabetos ao voto (FERRARO, 2013).

Em um país onde o contexto histórico previa mais de 80% de analfabetos, como aponta Ferraro (2013), o produto final não poderia ser mais perverso e indecente, pois era associado a não obrigatoriedade escolar previstas em lei e a oferta miserável ao acesso às escolas.

Em síntese, num Império sem escolas, o que se queria era fechar para o povo a única escola possível: a escola do voto, fechamento este que a República iria manter por mais de um século, até quase o final do século XX (1985), quando foi facultado o voto do analfabeto (FERRARO, 2013, p. 193).

Na contramão a esse enredo jurídico segregador, sistêmico e estrutural, ampliaremos os diálogos acerca das relações étnico-raciais na educação, a fim de encontrarmos caminhos mais acessíveis à almejada educação antirracista.

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 31).

Se pudéssemos materializar e estabelecer algum tipo de analogia à educação para as relações étnico-raciais, seria possível compará-la a lentes de correção. No caso, uma ferramenta que nos permite de forma ergonômica suprir algumas das deficiências herdadas por estruturas de dominação. Estruturas que desqualificam e desumanizam pessoas. “Devemos erguer o povo, ampliar o cérebro do povo, ocupá-lo, diferenciá-lo, torná-lo humano [...]” (FANON, 2022, p. 195.).

Assim, atuando como uma espécie de mapa, a educação para as relações étnico-raciais guia a sociedade até o tão esperado destino, a educação antirracista. Isso implica resgatar a natureza coletiva deste trajeto, que têm como principal ator político o movimento negro. (GOMES, 2017). “Trata-se de respostas coletivas negras ao supremacismo branco que caracteriza um Brasil tão excludente e desigual [...]” (BENTO, 2022, p. 38.). Ainda, dentro do conceito coletivo do movimento negro podemos nos apropriar do que cita Silva (2011, p. 143), que afirma que “O êxito de um negro não pertence somente a ele, mas a toda a comunidade.”.

Ao estudarmos a temática da educação para relações étnico-raciais, Pinheiro (2017) nos faz alguns alertas sobre alguns possíveis mal-entendidos sobre a temática no contexto escolar: a não racialização do branco, que implica torná-lo o padrão de humanização. O segundo alerta trata-se da folclorização da cultura do negro e do indígena, que se limita as mazelas da escravidão. O terceiro equívoco visa a focar a temática educação para as relações étnico-raciais apenas em datas comemorativas do calendário escolar. E por último a limitação da aplicabilidade da lei 10.639/03 apenas para componentes curriculares específicos da área de humanidades, sendo que a lei torna obrigatória a temática em todo currículo, em especial nas áreas citadas.

No contexto das práticas educacionais emancipatórias destacadas por Gomes (2017), chamamos a atenção ao último alerta apontado por Pinheiro (2021), que além de sinalizar um distanciamento prático da interdisciplinaridade, dificulta nossa capacidade de superar, conhecer e reconhecer a origem de alguns conhecimentos violentamente usurpados de seus povos originários. Pinheiro (2021) exemplifica esse fenômeno de apropriação cultural quando descreve na matemática africana, o papiro Rhind¹³, contendo a mesma aparência do popular teorema de Pitágoras, mesmo que esse tenha nascido cerca de mil anos depois do documento egípcio citado.

Seguindo essas mesmas correntes emancipatórias, a pesquisa pontuará informações contidas em documentos oficiais selecionados, que convergem com o ideário antirracista.

Mesmo apresentando informações pouco detalhadas, a lei 10.639/03, em poucos parágrafos, reivindica o direito a acessar a potência de uma ancestralidade historicamente diminuída, por intermédio da alteração da lei 9.394/96.

¹³ Papiro de Rhind: também conhecido como papiro de Ahmes é um documento egípcio de cerca de 1650 a.C. (PINHEIRO, 2021).

Após sancionada a lei 10.639/03, em 2004 o conselho nacional de educação (Parecer n.º 003/2004), que teve como conselheira e relatora a professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, estabelece diretrizes curriculares para nortear o ensino em todo território nacional.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p.2).

O documento acima contempla as seguintes temáticas: políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas; educação das relações étnico-raciais; história e cultura afro-brasileira e africana – determinações; consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações; obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras; conselhos de educação.

Assumindo a relatoria, Silva (2011) descreve a área da Pedagogia baseada na perspectiva das africanidades, que se fundamenta em valorizar as aprendizagens que permitem ao indivíduo autonomia e protagonismo, “é aprender a conduzir a construção da própria vida [...]” (SILVA, 2011, p. 150).

Além de indicar a relevância das diretrizes curriculares propostas pelo parecer, a pesquisa buscou mais recursos didáticos em um documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) de 2006, que prevê orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.


Sinalizando suas intenções desde o título, o documento porta-se semelhantemente a uma cartilha, um plano de ação, didático e teórico. No tocante a expressão cartilha, buscou-se de um modo provocativo, sinalizar as condições rudimentares ao entendimento da educação para as relações étnico-raciais, tal como a educação antirracista.

Definidas as diretrizes curriculares nacionais para a educação para as relações étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras, coletivos de estudiosos, aproximadamente 150 envolvidos, muitos deles educadores, dividiram-se em grupos de trabalhos, produzindo textos e recursos de valorização da diversidade étnico-racial no ambiente escolar, considerando a especificidade de cada modalidade de ensino (BRASIL, 2006).

Em linhas gerais, o documento apresenta textos introdutórios acerca da educação e o perigoso discurso universalista, que em sua maioria gera a desigualdade. Descreve também historicamente, o processo de luta e resistência da população negra que, pautadas em ideias de equidade e respeito, buscam retomar a humanidade que foi violentamente ceifada por grupos hegemônicos eurocêntricos (BRASIL, 2006).

A figura a seguir ilustra o sumário do documento, que sistematiza alguns planos, orientações e ações para a temática das relações étnico-raciais, para etapas da educação básica: infantil, fundamental, EJA e Ensino Superior.

Figura 1 - Sumário do Documento: Orientações e Ações para a Educação para as Relações Étnico-Raciais



Sumário

Apresentação.....	x	
Introdução.....	x	
EDUCAÇÃO INFANTIL	xx	
Introdução.....	xx	
1. Alguns processos da Educação Infantil no Brasil	xx	
2. Construindo referenciais para abordagem da temática étnico-racial na Educação Infantil.....	xx	
ENSINO FUNDAMENTAL	xx	
Introdução.....	xx	
1. A Escola – Contextualização Teórica e Metodológica.....	xx	
2. Os(as) estudantes do Ensino Fundamental.....	xx	
3. O trato pedagógico da questão racial no cotidiano escolar.....	xx	
ENSINO MÉDIO	xx	
Introdução.....	xx	
1. Ensino Médio - orientações, avanços, desafios.....	xx	
2. Propostas em diálogo com os projetos político-pedagógicos	xx	
3. Propostas e projetos.....	xx	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	xx	
Introdução.....	xx	
1. EJA: Concepções, avanços e desafios.....	xx	
2. Sujeitos Presentes na Educação de Jovens e Adultos.....	xx	
3. O Projeto Político Pedagógico e o currículo.....	xx	
LICENCIATURAS	xx	
Introdução.....	xx	
1. O campo das licenciaturas.....	xx	
2. Pesquisas e ações sobre relações étnico-raciais na formação de profissionais da educação.....	xx	
3. Inserção das Diretrizes nas Instituições de Ensino Superior (IES).....	xx	
		EDUCAÇÃO QUILOMBOLA
		Introdução.....
		1. Educação quilombola e relações étnico-raciais: reflexões e práticas.....
		2. O campo das reflexões.....
		3. O campo das ações.....
		SUGESTÕES DE ATIVIDADES
		Educação Infantil.....
		Ensino Fundamental.....
		Ensino Médio.....
		Educação de Jovens e Adultos.....
		Licenciaturas.....
		Educação Quilombola.....
		GLOSSÁRIO DE TERMOS E EXPRESSÕES ANTI-RACISTAS
		Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
		PARECER CNE/CP 003/2004.....
		RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 001/2004
		LEI 10.639/03

Práticos e didáticos, esses documentos nos possibilitam emergir as, então ausentes, narrativas e perspectivas da comunidade negra resgatando o prestígio de uma ancestralidade potente, resiliente e resistente.

Há coletivos que não são reconhecidos como autores, apenas como beneficiados agradecidos ou mal-agradecidos de uma história cultural, pedagógica, política, econômica construída e conduzida pelos grupos hegemônicos detentores do poder, da terra, da riqueza ou do conhecimento e da ciência e da cultura. Há uma ausência seletiva de sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores (ARROYO, 2013).

Ao reduzirmos a ausência dos sujeitos sociais no território do conhecimento, é possível que o sentimento de culpa eventualmente sentido pela branquitude seja, finalmente, substituído por um de responsabilidade, já que “o racismo enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cujo a consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais [...]” (ALMEIDA, 2021, p. 63).

Considerando o sentimento de responsabilidade, um produto final da educação para as relações étnico-raciais e traduzido como a própria educação antirracista, Silva (2011) aponta quão dificultosa tem sido a trajetória e tentativa de engajamento da lei 10.639/03, juntamente ao trato com a valorização da diversidade no ensino brasileiro, já que a formação de pesquisadores, professores e gestores brasileiros, foram forjados e contaminados por bases eurocêntricas racistas.

Para tanto, na próxima subseção, o estudo ampliará as discussões acerca da educação para as relações étnico-raciais e o saber docente nas perspectivas teóricas de Maurice Tardif, Paulo Freire e o movimento negro educador.

2.3. Saberes docentes: contribuições de Tardif, Freire e do movimento negro educador¹⁴

Iniciamos esta subseção, trazendo conceitos como o amalgama do saber, a pedagogia libertadora e os saberes do movimento negro como sujeito político, que definem e expressam a pluralidade e a complexidade das discussões sobre o saber docente. Muitas das abordagens

¹⁴ GOMES, NILMA LINO. O Movimento Negro Educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. A obra aborda um movimento negro sujeito da ação de educar e explicita que os saberes desse Movimento Negro Educador foram estruturados na luta por emancipação histórica que marca a trajetória das populações negras desde a chegada da primeira pessoa negra neste país.

trazidas pelas pesquisas analisadas para o estudo, destacam a relevância da lei 10.639/03 e da educação para as relações étnico-raciais nas escolas. Por esse motivo, o estudo busca fundamentações, embasamentos e recursos na teoria libertadora de Paulo Freire (2021, 2022) e nos conceitos estudados em Tardif (2014).

O principal foco, para esta pesquisa, analisado nos estudos dos dois autores, são os conceitos acerca do saber docente, principalmente relacionados às relações étnico-raciais, ensino antirracista e o desenvolvimento da formação docente para estas questões.

Segundo Tardif (2014) essa complexidade do saber apresenta-se sob o olhar de sua natureza social e se organiza em quatro grandes grupos: os disciplinares, os curriculares, os profissionais e o da experiência.

Os saberes disciplinares integram a prática docente e são inerentes ao campo do saber. Tardif (2014, p.38) ressalta que “os saberes disciplinares, (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores”.

Os saberes curriculares se referem aos conteúdos desenvolvidos na escola, cabendo aos docentes a responsabilidade de adquiri-los e aplicá-los em sala de aula. Esses saberes, segundo Tardif (2014, p.38), são entendidos como “discursos, objetivos, conteúdos, métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação erudita”.

Os saberes profissionais provêm da formação (inicial) docente por meio das licenciaturas. “O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes proveniente da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2014, p. 64).

Os saberes experienciais são aqueles oriundos da prática docente, e são os que mais se aproximam do cotidiano escolar. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39).

Observando a relação do docente com o saber e sua complexidade por se tratar de um fenômeno plural, social e constantemente mutável, Tardif (2014) nos apresenta o conceito de amálgama do saber. Tal conceito justifica o ideário de que os saberes docentes não são constituídos de uma fonte única, e sim da união de diferentes conhecimentos, competências e habilidades, que moldam o trabalho docente. No entanto, são melhores compreendidos quando analisados em sua totalidade, representados pela expressão amálgama.

Com foco no ser humano (o educando), a dimensão profissional propõe um ensino crítico e reflexivo, jamais autoritário. A dimensão estética prevê um rigor metódico, onde a prática docente seja organizada, prazerosa, bela e faça sentido para o aluno.

Na dimensão ética há, sobretudo, o comprometimento do professor em transmitir os conteúdos necessários sempre considerando a aprendizagem do aluno, afinal, humanizar não se trata de ignorar os conteúdos.

A dimensão social, predominantemente política, busca a emancipação e empoderamento do aluno através do ensino, de modo a fraquear a ideologia dominante e opressora.

A dimensão humana contempla a realidade do aluno, incompatível às ações autoritárias, arrogantes e pouco generosas que ignoram o entorno da escola onde coabita esse aluno.

Por fim, a dimensão dialógica contempla uma realidade multicultural, sendo a prática docente de troca entre o professor e o aluno, um processo participativo e democrático, dando condições ao aluno compreender a realidade a sua volta, podendo se libertar de condições opressoras (FREIRE, 2021).

Ainda sobre a complexidade desse saber docente, Tardif (2014) observa-o inserido no cotidiano escolar. Mesmo que reflitamos apenas o saber experiencial e sua característica interpessoal, o perfil social deste fenômeno faz com que a personalidade desse saber docente o conduza, de modo a compartilhá-lo com todo um grupo de agentes. Com isso, evidencia-se sua estrutura coletiva e a influência que sofre dos documentos prescritivos, como a própria legislação educacional, ou, até mesmo, a influência de um pensamento teórico, como o de Paulo Freire, que entende que o professor enquanto ensina, também aprende com seus educandos (FREIRE, 2021).

Convergindo críticas à educação bancária trazida por Freire (2021) e a reflexão a prática docente limitada ao tecnicismo de Tardif (2014), observa-se que ambas nos levam a uma mera reprodução de conhecimento, apontando que “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2012, p.230).

Quando Freire (2021) elabora discussões acerca de saberes indispensáveis aos educadores críticos e progressistas, muitos destes saberes também são indispensáveis a educadores conservadores.

O autor explica que “são saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora” (FREIRE, 2021, p. 23). Freire reflete ainda que toda a educação está permeada de valores, descredibilizando narrativas que pregam a neutralidade dos mesmos.

A falácia desses discursos esconde uma escolha política a favor da permanência de determinados saberes e promovendo deliberadamente a permanência de um determinado sistema social

O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. (FREIRE, 2021, p. 109).

Diante do exposto, daremos continuidade as discussões dos saberes sob a perspectiva do Movimento Negro Educador.

Entendido como sujeito político, o movimento negro¹⁵ contemporâneo se apresenta para a sociedade e para a educação como um produtor de saberes emancipatórios. Segundo Gomes (2017), esses saberes mediados e protagonizados pelo movimento negro, não são absorvidos e muitas vezes desperdiçados pela escola e pela sociedade. Eles identificam algumas dificuldades na produção e desenvolvimento de teorias críticas da educação, mesmo em meio a tantas críticas direcionadas à educação brasileira formal e não formal.

O desinteresse da escola e da sociedade para com esses saberes, sugerem algumas reflexões em torno das subjetividades conformistas contidas nos currículos das instituições de ensino superior e na educação básica. Em contraponto, o movimento negro como agente social, político e educador, protagoniza subjetividades inconformistas e rebeldes acerca de perspectivas educacionais emancipatórias.

Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2017, p. 16).

¹⁵ Gomes (2017) define movimento negro, necessariamente por meio de pautas motivadas a combater o racismo.

Nesse processo, buscando novas perspectivas educacionais, destaca-se uma manifestação nomeada pedagogia das ausências que “[...] consiste em um posicionamento de vigilância epistemológica no que se refere no campo da produção de conhecimento educacional” (GOMES, 2017, p. 63), trazendo relevância às reflexões entre o conhecimento e o saber, transpassando fases de denúncia, cobrança, mediação do Estado e a elaboração de políticas públicas de igualdade racial.

Ao refletirmos os saberes produzidos pela comunidade negra e pelo movimento negro, de forma articulada, Gomes (2017) destaca três saberes, de modo a direcionar diálogos sobre as especificidades da sociedade brasileira que é racista e excludente. São eles: os saberes identitários, os saberes políticos e os saberes estético-corpóreos.

O saber identitário faz um resgate ao debate sobre a raça no Brasil, assim como a institucionalização das categorias de cores nos censos do IBGE, a autodeclaração racial, a abundância de materiais específicos da negritude ocupando as redes sociais, abordando e visibilizando questões acerca da raça e da identidade negra. Segundo Gomes (2017, p. 70), “[...] discussões como apropriação cultural, colorismo, racismo, ações afirmativas, são realizadas na vida on-line e off-line de maneira crítica, política e posicionada pelos sujeitos negros”, questões importantes para o entendimento do saber identitário. Ainda, veiculação de experiências, denúncias ou, até mesmo, o compartilhar de dicas e cuidados específicos para a pele negra e o cabelo crespo são abordadas perante o contexto deste saber.

Os saberes políticos, assim como o identitário, resgata o debate ressignificado da raça, a fim de tentar superar as desigualdades por meio de políticas públicas. Atendendo a esses mesmos critérios, Gomes (2017) cita alguns resultados e avanços nas discussões de combate ao racismo: o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10), a Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (Lei 12.711/12) e a Lei de Cotas nos Concursos Públicos Federais (Lei 12.990/14).

Os saberes estético-corpóreos abordam aspectos sobre a estética negra que buscam meios de se reduzir e superar o olhar exótico voltado para o corpo negro. Cabe destacar que o olhar sobre esse corpo negro frequentemente sofre interferências das ações afirmativas, havendo evoluções sociais no modo em que negros e negras enxergam a própria corporeidade, podendo interferir também nos olhares da sociedade como um todo. Esses saberes integrantes “[...] afirmam a presença da ancestralidade negra e africana inscrita nos corpos negros como

motivo de orgulho, com empoderamento ancestral. Recolocam a negra e o negro no lugar da estética e da beleza” (GOMES, 2017, p. 80).

Pensando o saber e a educação para as relações étnico-raciais, fruto das reivindicações do movimento negro que se arrastam desde os anos de 1980, foi sancionada a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Posteriormente, regulamentada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) aprovado em 10 de março de 2004.

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 20).

Esta política curricular tem em vista dar suporte a administradores de sistemas de ensino, a dirigentes de ensino, seus professores e envolvidos nesse processo educacional, no que diz respeito a ações positivas envolvendo respostas às demandas das relações étnico-raciais, incluindo as famílias e os próprios estudantes. No entanto, ao desenvolver esses saberes inerentes a esta política, o improvisado não deve fazer parte dessas medidas para ser possível anular o pensamento racista e discriminatório.

Daí a necessidade de insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 8).

Nesse cenário, antecedendo os processos de democratização do ensino, e pensando as fragilidades dessa estrutura educacional e a pouca familiaridade da função social do trabalho docente, é possível observar que

Retomar e compreender a função social da escola pública no Brasil, bem como o papel do professor e o sentido de sua tarefa em sala de aula, constituem aspectos importantes, essenciais e necessários para se pensar os desafios da escola pública brasileira, de modo que ela possa se tornar realmente uma escola democrática, exigente e de qualidade para todas as crianças e adolescentes. (Leite, 2011, p. 27).

Portanto, pesando o ambiente escolar, as relações étnico-raciais e algumas contribuições de Paro (2012), é possível entender que alguns caminhos buscam a educação como prática pedagógica democrática e formadora de personalidade humano-histórica, educação esta que necessita de uma organização estrutural da escola, sobretudo em relação ao trabalho docente.

Para haver desenvolvimento desse processo, se faz necessária uma conexão entre educador e educando, sendo impossível não associá-la às práticas antirracistas e suas particularidades. Nesse contexto, observa-se que, na prática, boa parte dos professores que atuam na rede pública não demonstram compreender seu papel social e sua real importância na sociedade, o que nos leva a hipotetizar que, se estamos longe de um processo educacional para uma formação social, estamos aquém de qualquer processo educacional antirracista.

O professor, entretanto, pela natureza do trabalho que exerce e pelos fins a que serve a educação, precisa avançar mais, atingindo um nível de consciência e de prática política que contemplem sua articulação com os interesses dos usuários e de seus serviços (PARO, 1993, p. 105).

Pelo exposto, considera-se fundamental que os docentes se apropriem das questões que envolvem as relações étnico-raciais, uma oportunidade de olharmos de forma mais sensível, atenta e fundamentada a educação com o intuito de trazer mais segurança para esse docente desenvolver a temática em sala de aula, podendo reconhecer a importância social das prerrogativas previstas pela lei 10.639/03.

Buscando detalhar os procedimentos de condução da pesquisa, a seção 3, procedimentos metodológicos, tenta subsidiar a análise, bem como contextualizar o meio, as participantes e a escolha teórica das categorias de análises.

Seção 3 — Procedimentos Metodológicos

O objetivo geral deste estudo se funda em analisar narrativas de professoras negras de um município paulista (também pertencentes a um coletivo negro local) tendo em vista, principalmente, saberes construídos na intimidade do ambiente escolar. O estudo aspira a responder a seguinte problemática: *como os saberes produzidos por intermédio de narrativas de professoras negras podem explicitar os desdobramentos da lei nas escolas da Educação Básica?*

Configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Minayo (1994, p.22), a abordagem qualitativa apresenta “o mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Sendo assim, não se limita apenas a quantificação, ainda que possa incluí-las no conjunto de dados e informações a serem levantados.

Especificamente, trata-se de um estudo de caso (Santos, 1999 e Gil, 2001) a ser desenvolvido em um município da região centro-leste do Estado de São Paulo, durante o período de 2021 a 2023, período este justificado pelo tempo de desenvolvimento da pesquisa no mestrado profissional na rede municipal de ensino. Pretende-se analisar narrativas que contêm saberes de professoras negras do interior paulista acerca de suas experiências construídas a partir das normativas das instituições educacionais, identificando através dessas informações, como essa produção de conhecimento pode contribuir para que a lei 10.639/03 se faça mais influente e menos folclorizada na intimidade do ambiente escolar, principalmente se tratando da comunidade estudantil negra e periférica.

A organização da pesquisa envolveu, entre seus elementos, a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura. Recorreu-se à pesquisa documental (Godoy, 1995) em fontes primárias (legislação, sites oficiais e institucionais) e secundárias (pesquisas e demais produções teóricas pertinentes ao tema da pesquisa).

Em relação à construção dos dados, optamos por analisar narrativas de professoras negras da educação básica, que de forma oral e escrita, prontamente atenderam ao convite da pesquisadora. As pessoas convidadas também fazem parte de um coletivo local de professores

negros, no qual a pesquisadora também é pertencente, facilitando o acesso aos sujeitos e a coleta dos dados¹⁶.

O estudo também utilizou, como recurso complementar, um questionário semiestruturado (PENNA, 2015), que visa a discriminar e especificar os participantes, relevando os saberes construídos por meio dos dados coletados com a finalidade da pesquisa. O questionário foi apresentado aos participantes em forma de carta convite, apresentando instruções básicas, em formato aberto, possibilitando uma interação mais flexível e observando questões relacionadas à formação pessoal, profissional e acadêmica.

Espera-se que a análise das narrativas, inclusive o estudo, consigam produzir recursos e viabilizar diálogos capazes de contribuir para um melhor entendimento da lei 10.639/03, proporcionar trocas que, muito além de relacionar ou conceituar algumas teorias fundamentadas, possam elucidar a educação antirracista voltando olhares à maneira como esse corpo negro tem sido visto dentro das normativas das instituições educacionais, relativizando se essas expressões são decorrentes da opressão que tal corpo enfrenta perante a sociedade.

Em relação às categorias de análises utilizadas na pesquisa, em um primeiro momento, a autora tentou buscar convergências entre as narrativas das professoras e as determinações da resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 3/2004). Em seguida, elencaram-se pontos de relevância dessas determinações para efetivamente conectá-las as demandas trazidas pelas narrativas.

Assim, elegeu-se três categorias analíticas, inspiradas nos princípios e determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP 3/2004). São elas: (1) fortalecimento de identidades e de direitos: os saberes sobre a imagem e o corpo negro; (2) consciência política e histórica da diversidade: o mito da democracia racial reforçando as opressões no ambiente escolar; e (3) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações: desdobramentos da lei 10.639/03 e os saberes acerca de uma educação antirracista.

As três categorias teóricas foram criadas associando as determinações já contidas nas diretrizes supracitadas com o entendimento da pesquisadora sobre as temáticas analisadas nas narrativas. Por consequência, estas categorias teóricas convergem às recomendações e

¹⁶ Parecer Consubstanciado do Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) nº 5.88.962, aprovado em 18 de agosto de 2022.

determinações contidas no texto da lei 10.639/03, justificando a importância da obrigatoriedade de se sistematizar o ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras em todas as instituições básicas de ensino do território nacional.

Na categoria 1, entende-se que o fortalecimento de identidades e direitos se traduzem nas práticas afirmativas acerca da consolidação de identidades, combate a negação e a distorção da história. Ainda, observa-se a importância de interromper a construção negativa da imagem do negro, combate a sua privação e violação de direitos. Também, a ampliação das discussões acerca das relações étnico-raciais e o aumento de formações e instruções referente a esta temática.

Na categoria 2, buscou-se princípios de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, tendo a consciência da diversidade étnica existente na sociedade, tal como a valorização de suas histórias e culturas igualmente valiosas se comparadas as demais. Também, observou-se a superação das condições de desqualificação, injustiça e indiferença sofridas pelo negro ainda atualmente. Com criticidade, buscou-se desconstruir o ideário surreal de que vivemos uma democracia racial, eliminando conceitos, ideias e comportamentos supremacistas, formulando concepções não baseadas em preconceitos e construindo ações respeitadas.

Na categoria 3, visou-se a ações educativas de combate ao racismo mediante exigências de mudanças de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos, assim como das instituições educacionais e de suas tradições culturais. Assim, fomentando o discurso e os desdobramentos da lei 10.639/03 e sua aplicabilidade no ambiente escolar.

Parte-se do pressuposto aqui de que, mesmo com as determinações e conteúdos identificados para a formulação das categorias de análise, os conceitos observados nas narrativas perpassam entre as mesmas, não sendo o objetivo da pesquisa fixar as narrativas em uma só categoria, mas sim, entender seu foco principal para enquadrá-las dentro de uma perspectiva de análise.

Ao término da sistematização, análise e organização das narrativas foi possível a concretude de um **produto educacional** que, além de servir como ferramenta didática, visibiliza e prestigia o oprimido lugar de fala das participantes.

Fruto da análise e sistematização das narrativas de professoras negras da educação básica, o produto educacional buscou didatizar as problemáticas vivenciadas acerca das relações étnico-raciais, utilizando-se do recurso textual “tirinhas” para tal feito. Assim como

um roteiro introdutório, as tirinhas facilitam futuros diálogos e formações em serviço em torno da lei 10.639/03 e da educação antirracista.

Para a confecção das tirinhas a pesquisadora recorreu à ferramenta online Pixton¹⁷ que permite a seu operador uma grande variedade de cenários, objetos e personagens. No caso deste estudo, a pesquisadora optou pela versão paga da ferramenta, ao julgar necessário a personalização de seus personagens, afinal, no contexto das subjetividades, a riqueza de detalhes valoriza a estética do trabalho e facilita a compreensão das reflexões trazidas pelas narrativas.¹⁸

Na próxima subseção, apresentaremos as questões relacionadas à origem e objetivos do coletivo negro denominado Africanidades, grupo de discussões relevantes para as relações étnico-raciais no município a qual a pesquisa está inserida. Ainda, a autora também é membro e atuante do grupo, tal como as participantes desta pesquisa, o que torna fundamental relatar sua trajetória e motivação, sendo diretamente ligado aos objetivos desta pesquisa.

3.1. Grupo Africanidades: origem e anseios

O grupo Africanidades se reconhece como um coletivo de professores negros da educação básica do município de Rio Claro. Criado e idealizado por iniciativas de representantes da comunidade negra local, durante a pandemia da Covid 19. O grupo surgiu com o propósito de fomentar diálogos e discussões acerca da educação para as relações étnico raciais no município, em convergência com a implementação da lei 10.639/03 nas escolas.

Quem relata, por meio de áudios via aplicativo WhatsApp, é Hélio do Carmo, militante negro da cidade Rio Claro e um dos idealizadores do grupo Africanidades.

Diálogos em torno dessa implementação já vinham ocorrendo anteriormente em reuniões do Conselho Municipal da Comunidade Negra de Rio Claro¹⁹ (CONERC). No entanto, só após uma conversa informal entre alguns dos membros, que a motivação de se discutir o assunto por uma perspectiva coletiva do professorado negro ocorreu. Hélio do Carmo, Davi Romualdo e Marcos Prado, fortes lideranças do movimento negro local,

¹⁷ A ferramenta online Pixton pode ser encontrada no endereço: www.pixton.com.

¹⁸ A pesquisadora utilizou um tutorial da ferramenta Pixton, produzido em 2018 pela Secretaria Geral de Educação a Distância (SEAD) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). O Tutorial Pixton pode ser encontrado no endereço: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Pixton.pdf>.

¹⁹ Fundado em 2001, o CONERC desenvolve estudos relativos à condição da comunidade negra e propor mediadas que visem a defesa dos seus direitos, eliminação das discriminações e plena inserção da vida socioeconômica, política e cultural.

apontam as inúmeras dificuldades enfrentadas ao se tentar concretizar ou simplesmente dar continuidade a projetos populares que envolvam a comunidade negra. Observaram que um dos principais obstáculos a se enfrentar seria a falta de pessoas negras ocupando funções de protagonismo e liderança.

Segundo Hélio do Carmo (s.d.), inicialmente, os diálogos explanavam a necessidade do fortalecimento de coletivos negros e a busca de lideranças negras atuantes na área da educação e da saúde, podendo, futuramente, estender-se para outras áreas de atuação profissional. Estrategicamente, a área da educação foi acolhida e escolhida como um pontapé inicial desse recrutamento, pois muitos dos relatos de discriminação e racismo discutidos pelo CONERC, em parceria com assessoria de direitos raciais do município, vinham do cenário escolar e de seus atores, convergindo com a lenta e escassa aplicabilidade da lei 10.639/03 no planejamento escolar e curricular²⁰.

Nesse sentido, sob a iniciativa desse movimento negro local em parceria com a Assessoria de Direitos Raciais e o CONERC, inicia-se, no ano de 2021, ações solicitando um posicionamento da Secretaria Municipal de Educação (SME) em relação à implementação efetiva da lei 10.639/03 no município. Ainda buscando respostas acerca da aplicabilidade da lei, foram encaminhados alguns documentos para a SME, inclusive um deles assinado pela chefe de gabinete do atual prefeito Gustavo Ramos Perissinotto. No entanto, até o momento da realização desta pesquisa, o grupo não obteve uma devolutiva desse órgão.

A retórica nas narrativas desse coletivo negro se deu em torno de ressaltar a importância de promover o fortalecimento de grupos e lideranças por segmento profissional, preparando-os para serem capazes de fundamentar ações e futuros projetos, que visassem a uma educação para as relações étnico-raciais mais efetiva e eficiente, capaz, inclusive, de impedir ou tentar suprimir o racismo, principalmente dentro do ambiente escolar

A nossa ideia principal era juntar o povo preto por segmento né? Então a gente começou pela educação, próximo passo nosso é tentar fazer com os profissionais de saúde que a gente tem muita enfermeira preta por aí. Conheço muitas, né? Então a gente vai começar a tentar fazer um elo de ligação entre os nossos, né? Até mesmo por questão de indicação profissional, proteção e entre outras coisas, né? (HÉLIO DO CARMO, s.d.).

Segundo Janaina Maria Augusto (s.d.), professora de educação básica e militante negra local, algumas discussões a respeito da educação da população preta já haviam sido

²⁰ Importante pontuar que até o atual momento a rede municipal de ensino de Rio Claro ainda não possui currículo próprio e vem já a algum tempo movendo ações para que o mesmo seja construído.

introduzidas e se tornaram um pouco mais relevantes após o surgimento de relatos de racismo em escolas do município. Após alguns apontamentos realizados por docentes e atores escolares, reafirmou-se a necessidade de sistematizar ações e formações docentes, com o intuito de que seus olhares se voltem para as necessidades da criança preta e da cultura preta como um todo, dentro das escolas.

Durante o período de isolamento social²¹, acarretando no impedimento do atendimento presencial nas escolas, surgiu outra discussão acerca do ensino e da prática docente, que agora, ineditamente, também se manifestava por meio de materiais audiovisuais dirigidos e produzidos por equipes pedagógicas da SME.

De forma voluntária, a pedido da SME, alguns professores iniciaram a produção de materiais educativos audiovisuais, visando contribuir com a aprendizagem das crianças durante o período não presencial nas escolas públicas. Ainda, contribuindo com ferramentas que fossem um pouco mais atraentes para o momento e que pudessem, também, trazer reflexões acerca do uso inadequado das tecnologias por parte das crianças.

O enredo da proposta do material educativo trazia a interação entre um humano (branco) e um robô chamado Alexia, interpretado por uma professora preta retinta.

Aparentemente escolhidos de forma aleatória, esses personagens interpretavam uma relação de subordinação entre o humano e o robô, na qual Alexia respondia todas as perguntas de uma forma que o humano desejava. No entanto, a pobreza de cenário e a tímida caracterização dos personagens acabaram dificultando o entendimento real da narrativa, remetendo a uma ideia de subalternização do negro em relação ao branco.

Sobre a polêmica instaurada após a divulgação do vídeo sobre a robô Alexia, a professora Janaina Augusto relata a complexidade de responsabilizar apenas o grupo de professores voluntários envolvidos no vídeo. Afinal, é possível supor que a SME, por meio de sua equipe pedagógica, pudesse avaliar um produto educacional antes do mesmo ser compartilhado. Janaina diz ainda que “um bom produto educacional é aquele que não precisa de muita explicação”.

Em meio a tantos porquês, o CONERC, em conjunto com a Assessoria de Direitos Raciais, providenciou um encontro entre seus membros e a atual SME, em que a importância da reedição do vídeo foi levantada, mesmo que as narrativas punitivas ainda fizessem parte da dialética.

²¹ Isolamento social causado pela pandemia da Covid 19.

A minha fala diante da Secretaria da Educação inclusive foi: mas espera aí vocês querem punir o branco para dizer que vocês são racistas? Sendo que vocês assistiram o vídeo e não conseguiram identificar problemas? Se a gente enquanto adulto fez essa leitura, imagine a criança, ela não vai fazer as conexões necessárias, elas são muito subjetivas. A questão da memória afetiva também deve ser levada em conta, já que o racismo também é um aspecto da memória afetiva, né? De uma forma negativa mais é. (PROFESSORA JANAINA MARIA AUGUSTO, s.d.).

Após algumas discussões entre a Assessoria de Direitos Raciais, o CONERC e a SME, fica decidido a exclusão do vídeo da Robô Alexia da plataforma virtual²² vinculada à SME, a contragosto de alguns militantes negros que esperavam por uma reedição do material, já que a mensagem do vídeo já havia sido transmitida.

Pensando a relevância da educação para as relações étnico raciais nesse processo, a Assessoria de Direitos Raciais e o CONERC destacaram algumas formações docentes oferecidas e ressaltaram a necessidade da continuidade dessas formações e da amplitude de sua oferta, já que normalmente a SME as oferecia com vagas limitadas e fora do horário de trabalho. Interessante ressaltar que a maioria das iniciativas de formação docente com essa temática partiram de grupos e instituições externas à secretaria, cabendo a mesma apenas veiculação e divulgação dessas formações para pequenos grupos docentes.

Resgatando a importância da formação docente e de um aprofundamento nas discussões que contemplem ações de combate à discriminação, lideranças negras locais e a Assessoria de Direitos Raciais, em parceria com ao setor de pós-graduação da Faculdade Anhanguera, ofereceram duas disciplinas que abordavam a temática da educação para as relações étnico-raciais e a educação antirracista. Com vagas limitadas, esse coletivo negro decidiu criar um grupo de professores negros, para que, com essas formações oferecidas, pudessem enriquecer as discussões referentes à educação da população preta no município. Sobretudo, para que a lei 10.639/03 não fosse ignorada, principalmente quando a SME manifestou publicamente seu desejo de iniciar a construção de um currículo próprio, já que o mesmo ainda não existe.

A primeira reunião do grupo, nomeado Africanidades, ocorreu nos espaços da Faculdade Anhanguera do município de Rio Claro, onde professores negros se apresentaram, trouxeram algumas memórias e discutiram o quão é escassa a participação de negros atuando em cargos de liderança. Entendendo-se que essa defasagem está diretamente relacionada à

²² Canal do YouTube criado pela Secretaria municipal de Rio Claro — SP, com o propósito de ampliar os recursos pedagógicos durante o período de atividades educacionais não presenciais exigidos pelos protocolos de saúde durante a Pandemia da Covid 19.

baixa adesão dos projetos destinados à negritude, convergindo com ações inábeis em torno da discriminação no ambiente escolar.

Após esse primeiro encontro, realizado em um momento ainda delicado da pandemia da Covid 19, criou-se um grupo no aplicativo WhatsApp para discutir sobre a formação que fora oferecida e realizar trocas de experiência entre os docentes. Basicamente, todas as interações entre os professores eram realizadas por meio do aplicativo e, ao longo do tempo, criou-se um banco de informações muito rico sobre a abordagem das questões étnico-raciais.

Isto exposto, observou-se uma necessidade de coletar essas informações e transformá-las em pesquisa de suma importância social para o ideário da cultura negra, construindo dados que nos permitam dialogar com o saber docente em torno dos desdobramentos da lei 10.639/03.

O primeiro contato da pesquisadora com o grupo Africanidades se deu, concomitantemente, ao período de ingresso ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Nesse período, o anteprojeto de ingresso ao programa pretendia oportunizar momentos de diálogos em torno da lei 10.639/03, investigando o saber docente na perspectiva do professor (não preto) acerca da importância da educação para as relações étnico-raciais e do entendimento prático da implementação da lei 10.639/03.

A fim de nortear essa dinâmica de diálogos acerca desses saberes, decidiu-se didatizar esses diálogos por meio de narrativas na perspectiva do negro. Portanto, surge a ideia de recorrer às memórias pessoais e profissionais de membros do grupo Africanidades, possibilitando por meio de um questionário semiestruturado em forma de uma carta convite.

O estudo, ao recorrer às memórias pessoais de profissionais do grupo Africanidades, possibilitou, por meio das narrativas, dar voz a uma docência preta, sem que situações de interrupção e constrangimento façam parte da dinâmica. Esses momentos, permitiram ao participante resgatar inquietações e/ou sentimentos de indignação que envolvam o racismo e as relações étnico-raciais na escola, podendo contemplar experiências vividas como estudante, docente, gestor, agente educacional ou qualquer outra função referida ao cotidiano e ambiente escolar.

Respeitando a dinâmica atual do grupo Africanidades, que se comunica e interage por meio do aplicativo de conversas WhatsApp, a pesquisadora realizou o convite para participação na pesquisa utilizando o mesmo recurso tecnológico, iniciando a construção das informações e diálogos oferecidos pelos participantes. Ainda, a autora optou por deixar a

cargo do investigado decidir se sua contribuição seria por meio de um relato escrito ou oral, podendo recorrer ao recurso de gravação de áudio.

Dos 20 membros do grupo, 10 professores manifestaram interesse inicial em participar da pesquisa. Até o momento da análise dos dados, 05 professoras compartilharam suas narrativas. Desse número, 03 fizeram seus relatos por meio de uma gravação de áudio e 02 realizaram por meio de um texto, todos entregues no aplicativo WhatsApp.

Composto por docentes da educação básica, todos negros, o grupo apresenta integrantes com experiência no ensino fundamental e educação infantil. Observa-se que uma das participantes da pesquisa desempenhou funções relacionadas à coordenação pedagógica, gestão e supervisão escolar. Interessante ressaltar que o grupo participante também se caracteriza apenas por integrantes mulheres.

Após o recebimento de todas as narrativas, oral²³ e escrita, organizamos e sistematizamos os dados em forma de texto para darmos início às análises por parte da pesquisadora, caracterizando por critério de ordem de recebimento, conforme mostram as próximas subseções.

²³ Para a análise dos dados das narrativas orais, realizaremos transcrições em forma de textos *ipsis litteris*.

Seção 4 — Análise das narrativas de professoras negras sobre questões relacionadas às questões raciais

Buscando fundamentar os objetivos e pressupostos desta pesquisa, por meio do entendimento do material coletado junto aos participantes, esta seção objetiva analisar as narrativas de cinco professoras pretas atuantes na rede municipal de uma cidade do interior paulista, verificando se os saberes construídos contribuem para a compreensão da lei 10.639/03 na Educação Básica.

Em consonância com a lei, assim como foi citado na seção anterior, a pesquisa explorou em sua análise três princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP 3/2004): o fortalecimento de identidades e de direitos; a consciência política e histórica da diversidade e por fim as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Por intermédio das subjetividades das narrativas dessas professoras negras, exprimir o cotidiano escolar perverso sofridos por esses corpos oprimidos e silenciados pelo racismo, de modo a legitimar as ações afirmativas e os movimentos de resistência previstos pela lei e nos demais documentos oficiais que fundamentam a pesquisa.

No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “fora do lugar” e, por essa razão, corpos que não podem permanecer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, em casa, corpos que sempre pertencem (KILOMBA, 2019, p. 56).

O não pertencimento desse corpo negro produz uma dinâmica de “inferioridade” que os marginaliza e os silencia (KILOMBA, 2019).

A subseção a seguir, simbolicamente deseja produzir um espaço de protagonismo negro, dando condições para essas figuras sejam conduzidas e devolvidas à centralidade de seus discursos e trajetórias.

4.1. Sem interrupções: narrativas, memórias e saberes de professoras negras do interior paulista

A demanda profissional de um docente é corriqueiramente reconhecida por seu ritmo frenético e atarefado. É possível que esse cenário de turbulências, burocracias e hegemonias, contido no ambiente escolar, sejam mais um dos responsáveis em tornar o docente negro tão invisibilizado e silente diante de antagonismos das relações étnico-raciais.

Nascimento (2019) nos fala a questão do silenciar do negro como um meio estratégico de sobrevivência e permanência.

A cultura negra no Brasil se mantém em grande parte, devido à sua possibilidade de se **disfarçar** e **calar**. Queremos dizer com isso que a cultura negra pôde sobreviver, escapar ao extermínio (o mesmo de que foram vítimas, fisicamente, os malês da primeira metade do século XIX), porque se **guardou no recesso das comunidades religiosas** (os terreiros), disfarçando-se quando queria, silenciando quando devia. **A história da cultura afro-brasileira é principalmente a história de seu silêncio**, das circunstâncias de sua repressão (NASCIMENTO, 2019, p. 127, grifo da autora).

A fim de reduzirmos os impactos desse silenciar-se, iniciaremos nosso diálogo através da narrativa e trajetória da professora M, que contribui com a pesquisa por meio de saberes compostos por memórias de sua prática docente na educação infantil. Também do período anterior à docência, onde atuou como agente educacional, na mesma etapa de ensino. Por meio da gravação de um áudio, a professora M resgata em sua narrativa aspectos de sua experiência profissional voltados para a educação infantil.

Antes de iniciarmos a próxima subseção, realizaremos uma breve contextualização das professoras participantes.

Quadro 1 - Dados das participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Cor (IBGE)	Formação Acadêmica	Tempo de atuação na Educação Básica	Campo de atuação na Educação Básica
M	30	Parda	Pedagogia e Especialização	entre 10 e 15 anos	Educação Infantil (agente educacional e docente)
K	41	Preta	Licenciatura em Educação Física	entre 05 e 10 anos	Ensino Fundamental (agente escolar e docente)
A	49	Preta	Licenciatura em Educação Física e Doutorado	mais de 20 anos	Educação Infantil e Fundamental (docente)

J	34	Preta	Pedagogia e Especialização	entre 10 e 15 anos	Ensino Fundamental (docente)
R	58	Preta	Pedagogia e Especialização	mais de 20 anos	Educação Infantil e Fundamental (docente, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino)

Fonte: da autora.

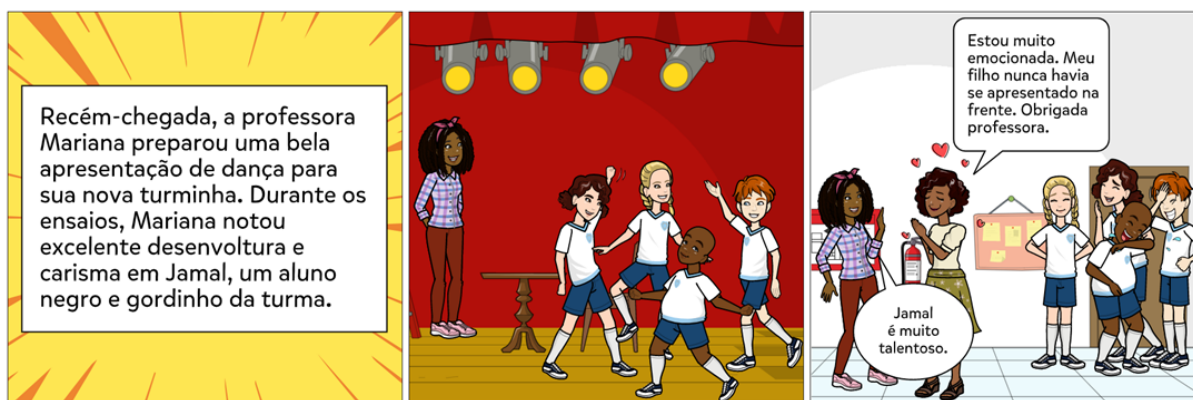
Cabe aqui, um parêntese para mencionar que a pesquisa achou pertinente manter as transcrições das narrativas no corpo do texto. Embora este movimento nos remeta a um ato simbólico, também nos direciona a uma ação afirmativa que contraria às interrupções sugeridas pela seção.

À vista disso, as pesquisas na área da educação nos sugerem, segundo Penna (2015, p.141) que

o conteúdo dos depoimentos é mais importante do que sua forma, de modo que temos adotado os seguintes critérios: transcrição da ortografia padrão (ou seja, como a palavra é escrita no dicionário), respeitando as construções de frases empregadas pelo entrevistado; no entanto, conforme o caso, “limpamos” o uso excessivo de marcadores conversacionais.

4.1.1. Narrativa Oral 1: professora M

Figura 2 - Narrativa da professora M



Fonte: da autora.

Com aproximadamente 10 anos dedicados à educação, a professora M, aos 30 anos, resgata fatos ocorridos do início de sua carreira na educação infantil, passando pelas funções de agente educacional e docente.

Além de uma perspectiva da educação formal, a participante que se autodeclara parda, proporciona a pesquisa reflexões acerca de sua experiência na posição de mãe de uma criança branca, fruto de um relacionamento multirracial.

No primeiro relato, M nos conta um pouco do início de sua trajetória docente, na qual se deparou com um relato de uma mãe de criança preta emocionada ao ver seu filho pela primeira vez ocupando um lugar de destaque no ambiente escolar.

*Narrativa Oral 1 / Áudio da professora M: eu queria contribuir sim, vendo a questão voltada para a educação infantil. Sabe por que Elis? A gente quando para pra pensar em entretenimento mesmo, a gente esbarra muito na questão. Vamos supor, apresentações escolares. Quando tem o teatro, quando tem uma dança, tem alguma coisa com um núcleo principal, um personagem principal, sabe? O dançarino principal daquela dança, **as professoras param pensar que os alunos negros nunca são escolhidos?** Aí a gente entra já naquela justificativa: ah, mas talvez ele não é o mais desenvolvido da sala. Acho que aí você vai esbarrar em coisas como essa. É uma coisa tão enraizada que não se percebe. As próprias professoras não percebem.*

Estou trazendo essa reflexão para você, porque logo que eu me efetivei como professora em 2018, efetivei aqui na [NOME DA ESCOLA 1], eu fui cobrir uma licença na [NOME DA ESCOLA 2] que é a escola que estou hoje. Ia cair bem numa semana de festival de dança que tinha lá. E, tinha um menino naquela sala, que ele era negro, de pele mais clara, uma pele mais aproximada igual à minha. Além de tudo, ele era gordo, mas assim, um dançarino maravilhoso Elis. Coloquei ele na primeira fileira porque o palco é grande né, então a gente faz aquelas linhas intercaladas. Ele não ia ficar na frente de ninguém e ele arrasava na dança. Não tinha porque eu não colocar ele na primeira fileira. Ele era uma criança de infantil I, já fazia três anos que ele estava na escola.

E quando acabou, no dia seguinte, a mãe dele veio me abraçar e me agradecer porque o filho dela nunca tinha sido escolhido em nenhuma apresentação escolar para ficar na frente. Ele já tinha ido à creche, na verdade, e ali na [NOME DA ESCOLA 2] era o terceiro ano que ele estudava. Eu nunca comentei isso com ninguém, mas além da negritude

ainda tem a gordofobia²⁴ incluída no cenário, entendeu? Para as pessoas começarem a refletir sobre isso. Quando penso nas apresentações escolares, que são muito aclamadas, principalmente na educação infantil, eu escolho o aluno negro? Onde os meus alunos negros estão? Como eles estão nessa apresentação? Acho assim, uma situação legal de você colocar (grifo da autora).

Na sequência, a participante resgata alguns diálogos e reflexões realizados nos tempos em que exercia a função de agente educacional (também conhecida como monitora de ensino), diálogos que ocorreram informalmente no cotidiano escolar com as demais colegas de turno e de função.

Outra situação que eu discutia na época em que eu era monitora, principalmente quando vieram para escola [NOME DA ESCOLA 2], monitoras que eram da creche, uma coisa que a gente sempre discutia, é que os alunos negros da creche, ai você pensa em acolhimento, você pensa em colo, você pensa nesse afeto, os alunos negros não recebiam o mesmo afeto do que os alunos brancos, a maioria assim né? Na maioria das situações, os alunos negros não recebiam o mesmo tipo de afeto que os alunos brancos. E eu debati muito isso com as meninas, que eu tinha essa percepção dos estágios que eu tinha feito e uma monitora negra concordava comigo. Falava que era isso mesmo, alunos negros, alunos que demonstraram ser mais pobres, que às vezes eram gordos, eles recebiam menos afeto, afeto nesse sentido de colo mesmo, sabe? De gracinha, de carinho do que os alunos brancos, é dos olhos claros, da pele clara, do cabelo loiro e uma mesma, uma outra monitora que trabalhava na mesma creche que a monitora que estava concordando comigo, dizia que não. E ela também é negra, mas ela dizia que não, que ela não via isso, mas assim, eram discussões que a gente sempre tinha e que também acho que é presente no contexto escolar. A falta de afeto com os alunos negros.

E me pega muito a questão de apresentação escolar porque aí é uma vivência minha como mãe. Na apresentação de final de ano no passado da escola. Isabel foi escolhida para ser anjo. E eu vou falar para você que ela só foi escolhida para ser anjo (só tinha um anjo) e era ela, loira, branca e olhos azuis.

²⁴ Gordofobia: é uma discriminação que leva à exclusão social e, conseqüentemente, nega acessibilidade às pessoas gordas. Essa estigmatização é estrutural e cultural, transmitida em muitos e diversos espaços e contextos na sociedade contemporânea. O prejulgamento acontece por meio de desvalorização, humilhação, inferiorização, ofensa e restrição dos corpos gordos de modo geral (JIMENEZ, 2020, p. 147).

Fruto de um casamento inter-racial, a pequena Isabel apresenta pele, cabelos e olhos claros.

Continuando, traremos a seguir a narrativa da professora K, que disponibilizou em seus relatos por meio de áudio, sob uma perspectiva profissional, sua prática como professora de Educação Física do ensino fundamental e a experiência anterior à docência em que exerceu a função de agente escolar.

4.1.2. Narrativa Oral 2: professora K

Figura 3 - Narrativa da professora K



Fonte: da autora.

Embora tenha pouco mais de cinco anos dedicados à docência através do componente curricular Educação Física, a professora K, aos 41 anos, traz para esta pesquisa, uma vasta experiência na militância negra, fruto dos muitos anos dedicados a coletivos negros.

Diferentemente das narrativas anteriores, K desejou em sua contribuição para esta pesquisa quebrar o silêncio, questionar e propor reflexões a contingentes educacionais acerca de como essa equipe conduziria incidentes envolvendo racismo e injúria racial no ambiente escolar.

Autodeclarada preta, a participante busca por parte das equipes educacionais soluções que auxiliem as ações de enfrentamento ao racismo.

*Narrativa Oral 2 / Áudio da professora K: uma coisa eu queria pontuar, é quando acontece mesmo os xingamentos e as ofensas racistas na escola. A gente tem visto isso aí na cidade de Rio Claro, aqui em Limeira aconteceu né! **Qual é o tipo de intervenção ideal, que***

a equipe gestora deve fazer? Já vi aqui no meu ambiente escolar que é uma escola de ensino fundamental, coloca o aluno de castigo, fala que não pode e fica por isso mesmo, né? Mas a gente sabe muito bem que não é só uma intervenção, mas também um trabalho contínuo. De valorização da população negra, até para o próprio saber como se defender, e o próprio ter uma escuta segura e também fazer denúncia (grifo da autora).

*Eu queria pontuar nesse sentido. **O quão preparados estão, a equipe docente, a equipe de gestores, funcionários quando se deparam com uma situação de ofensa e injúria racial no ambiente escolar. Qual é a intervenção que eles fazem? Não é?** (grifo da autora).*

O que a gente tem visto muito, é que os encaminhamentos são feitos por parte alguns alunos que tomam partido da situação, mas acho que deveria ser compromisso e missão, da escola. Acho que isso devia estar no PPP de todas as escolas. Não é mesmo? Não permitir esse tipo de comportamento e ter uma alternativa para coibir isso no ambiente escolar.

Em seguida, a professora A apresenta seu relato por meio de narrativa oral, contando sua experiência de mais de 20 anos como docente da Educação Básica, sendo doutora em Educação Física.

4.1.3. Narrativa Oral 3: professora A

Figura 4 - Narrativa da professora A



Fonte: da autora.

Aos 49 anos e mais de 20 anos dedicados à educação, a professora A abrange temáticas que envolvem a normalização da discriminação, o racismo recreativo, o

comportamento displicente do professor e falta de preparo ao identificar e conduzir adequadamente ações que envolvam o preconceito racial.

Narrativa Oral 3/ Áudio da professora A: bom, a primeira memória que eu tenho assim, e é engraçado, porque eu lembro muito bem, forte ainda hoje quando eu penso o sentimento, a sensação. É uma memória de quando eu estava na pré-escola. No intervalo, sempre ou quando a professora fazia alguma coisa que tinha que dar as mãos, tinha uma criança que nunca me dava a mão. Ela tinha uma irmã até, mas ela não conseguia, não conseguia me dar a mão. E na época, assim, eu na pré-escola acho que não sabia bem o que vinha na minha cabeça. Pensando o porquê dela não me dar a mão. Claro que aquilo já claro me incomodava, e assim, me deixava triste, mas, me lembro de um ano todinho ela não me dar a mão e só no último dia que ela resolveu brincar comigo e me dar a mão, e a gente brincou muito, muito, muito, muito, era como se ela descobrisse que, ah, tudo bem, que eu era como ela assim, sabe assim? Mas, era o último dia de aula!

*Tenho essa lembrança forte, assim, dela um ano inteiro não me dar a mão, e no último dia ela brincar comigo. Mas aí agora, quando penso nisso, eu fico pensando: **não teve nenhum adulto, a professora ali para ver ou falar sobre essa situação que acontecia. Porque imagino, que não é possível, que a professora não tenha notado que isso acontecia.***

Sei que eu era uma criança muito quieta, então talvez não reclamasse como as crianças falam hoje: olha ela não quer me dar a mão. Aí a gente vai lá e falava alguma coisa. Acho que eu me silenciava, eu ficava na minha, não quer, tudo bem, outro me dava a mão.

Mas imagino que não é possível que a professora em um ano todo não percebesse, e nunca falou, né? Não falou do assunto, não falou por quê. Sabe? Então, hoje, eu fico questionando isso né? Não teve um adulto que teve essa percepção do que estava acontecendo ali com essas duas crianças. (grifo da autora).

*Uma outra memória que também me veio à mente, aí já um pouco mais tarde, quando eu estava no ensino fundamental, acho que sexta série basicamente. Eu recebia inúmeros apelidos. Mas assim, hoje a gente pensa. Qual o problema, né? Porque a gente fala de bullying de um apelido. Se você tem um apelido só e todo mundo te chama por aquele apelido não é o problema, mas, eu tinha vários, vários e assim, todo dia, um outro apelido. E era um menino que me atormentava mais. Então, **até hoje eu sei todas as coisas que ele me falava.** (grifo da autora).*

Ele me chamava de Ana Escura, me chamava de clara de gema, me chamava de “Sparks”, porque eu usava trancinha com bolinha, sabe? Colorida. Tinha um docinho que eram essas bolinhas coloridas, e aí ele me chamava de “Sparks” porque tinha essas bolinhas na minha cabeça, eu ia de trança para escola.

Ele me chamava de Bá, por conta de uma novela. Né? Apesar de eu Ser nova, “Bá” era a escrava que cuidava lá da casa nessas novelas de época, sempre tinha a Bá. Eu nem me lembro o nome da novela, mas ela era chamada de Bá, e ele me chamava de Bá quando eu entrava na sala.

*Assim, eu lembro que todo dia ele achava algum apelido referente a minha cor de pele. Assim, eu lembro que eu não gostava. **Nem dava sorrisinho, nem retrucava**, mas, eu já sempre pensava que quando eu chegasse e olhasse aquele menino, ele ia falar alguma coisa.*

*E eu sempre fui muito tímida, né! **Ficava com muita vergonha, ficava muito triste com todos esses apelidos** (grifo da autora).*

A próxima narrativa, também de forma oral, mostra o relato da professora J, de 34 anos, especializada em psicopedagogia e com aproximadamente 15 anos de experiência como docente na Educação Básica.

4.1.4. Narrativa Escrita 1: professora J

Figura 5 - Narrativa da professora J



Fonte: da autora.

Narrativa Escrita 1 / Professora J: acredito que seria interessante você perguntar coisas do tipo: “O estudante está folheando um livro de história quando vê a imagem de um

homem negro sendo açoitado no tronco. Este estudante se vira para o colega do lado e diz entre risadas: olha você aqui apanhando de mim...” Como educador, qual seria sua postura diante de uma situação como está?

Voltando do recreio, uma aluna entra na sala chorando porque foi ofendida pelas colegas de turma. Ao serem questionadas (as agressoras) sobre suas falas, elas respondem de forma sarcástica: eu não a ofendi, só falei que ela era negra, porque ela é mesmo. Como você interferiria nesta situação?

Imagine que você educador está fazendo uma atividade sobre a Consciência Negra e começa a explicar sobre aspectos da cultura africana e afro-brasileira. Com muito entusiasmo um estudante se levanta e fala com muito orgulho: “Prô, eu sou macumbeiro”.

Diante da fala, muitas crianças começam a rir e outras ficam apavoradas! E o adolescente macumbeiro fica sem graça e se senta esperando uma ação do professor(a). Como você prosseguirá a aula diante desta situação?

Como você, educador(a), tem se preparado e estudado a história e cultura negras para conseguir lidar com essas situações em sala de aula? (grifo da autora).

Como quinta narrativa, trazemos os relatos da professora R, com mais de 20 anos de experiência na Educação Básica, inclusive sendo, além de docente, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino.

4.1.5. Narrativa Escrita 2: professora R

Figura 6 - Narrativa da professora R



Fonte: da autora.

*Narrativa Escrita 2 / professora R: não sei bem em que momento foi despertado em mim a necessidade, ou por que, não dizer a vontade de construir essas pequenas memórias. Talvez seja até para organizar fatos e acontecimentos e a partir daí rever minha trajetória no contexto educacional. Mas **principalmente rever na memória “verdades” acerca das questões raciais existentes nos “bastidores” escolares** (grifo da autora).*

Pois bem, na verdade, quero aqui narrar acontecimentos que presenciei, sem nomear personagens, mas destacando os fatos. Fatos esses que algumas vezes, no início da carreira, me paralisaram. Ou por inexperiência, ou pela rapidez que aconteciam, sendo transformados e minimizados.

O primeiro deles e o mais doloroso foi quando iniciei na função de professora, digo função, pois era formada há alguns anos, mas não exercia. Aos vinte e tantos anos presenciei quando uma professora negra, não fazia uso da sala dos professores e preferia tomar seu lanche na cozinha.

A mesma não se sentia parte do grupo, que eram pessoas bem experientes e que a haviam apelidado de tia Anastácia, pela forma de se vestir (a mesma usava sempre um lenço amarrado na cabeça) e pela sua negritude. Como esse fato chegou até mim?

Pela própria professora quando perguntei por que não tomava café na sala dos professores. A princípio custei acreditar, pois eram professores... Três dias depois a professora abandonou a sala de aula e eu nunca mais a vi. Me sobrou a sensação de fracasso, ... fracasso esse por não ter conseguido ter reação e interferir quando precisava.

Anos mais tarde aconteceu algo tão grave quanto. Estava eu na sala dos professores, quando uma pessoa da gestão me solicitou ajuda, pois pais do período da tarde estavam reclamando que a professora possuía um cheiro muito forte e que as crianças não queriam ficar perto dela.

Houve uma insinuação por parte da gestão que a mesma tinha cheiro forte por ser negra. Perguntei porque estavam procurando a mim. Argumentaram que tinham medo dela se sentir discriminada. Nessa época, já, mais madura, com vivências que me levaram a conduzir a situação sem tanta ingenuidade. Até porque estava conhecendo melhor sobre as questões raciais e participando do conselho, exigi que tivessem cuidado como conduziriam a situação, pois estaria atenta a qualquer manifestação de discriminação e que gostaria de acompanhar o desfecho da situação.

Em sala de aula foram inúmeras situações em que intervenções foram necessárias, mas as considero mais “fáceis” de lidar, entender, pois crianças são reflexo do que elas presenciaram e acredito na intervenção educacional.

Nessa trajetória houve saldos positivos. Primeiro por que em sala de aula é possível sim fazer um trabalho diferenciado através da literatura. Já temos um material muito rico criado ao longo dos anos por vários autores.

Enquanto gestora, paralelamente exercia a presidência do conselho e foi possível fazer um levantamento literário, nas creches oferecer bonecas negras (houve orientação para que um trabalho fosse realizado/identidade), palestras, exposição, participação da Educação nos eventos do Conselho.

Tudo isso foi acontecer através do trabalho realizado juntamente com as diretoras. Mas fica ainda a visão de que professores de crianças pequenas (creches e Educação Infantil) e fundamental I (anos iniciais) não tem uma linha, um currículo.

A lei ainda está “esperando” ser implementada. Esse trabalho fica a cargo da “boa vontade”, da “simpatia” pelo tema. Em muitos planos de trabalho a lei é citada e colocada apenas como 20 de novembro. No fundamental I (anos finais) a Educação Étnico Raciais tem na disciplina de História o seu foco apresentando muitas indicações. Claro que novamente passa pelo olhar do educador, do gestor destrinchar esses conceitos.

Mas aqui apresento apenas algumas reminiscências dessa professora preta que ainda na ativa muito aprende, muito questiona. E acredita no empoderamento dessas professoras pretas para que fomentem nas salas dos professores, nas HTPCs questões para que não tenhamos mais que lidar com o peso de discriminações abertas ou veladas, mas ainda assim discriminações.

Após detalharmos nesta subseção as narrativas relatadas por meio oral e escrito, e transcritas aqui *ipsis litteris*, entraremos agora no aprofundamento das questões teóricas referentes aos objetivos da pesquisa.

4.2. Análise das narrativas: da relação étnico-racial para a educação antirracista

Inicia-se esta parte por intermédio da narrativa da professora M, que apresenta suas perspectivas sobre as relações étnico-raciais, notoriamente identificadas nas determinações do Parecer n.º 003/2004 e pela Resolução n.º 001/2004, que para conduzirem as ações, oferecem

suporte e regulamentaram a lei 10.639/03, estabelecendo diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

A subseção a seguir trará a primeira categoria de análise a ser observada, que busca elementos das narrativas das professoras M e R, de modo a contextualizar a primeira determinação: fortalecimento de identidades e direitos. Vale recordar que os conceitos observados nas narrativas movimentam-se entre todas as categorias.

4.2.1. Fortalecimento de identidades e de direitos: saberes sobre a imagem e o corpo negro

Iniciando as categorias de análise, na tentativa de buscar diálogos entre as narrativas da professora M e as determinações dos instrumentos legais citados acima, investigamos possíveis conexões entre essas narrativas e a primeira categoria teórica que dá nome a esta subseção e guiará os nossos próximos passos.

Uma das primeiras experiências compartilhadas por M, evidenciava a falta de protagonismo do corpo negro em locais de prestígio, no caso, uma apresentação de dança em um contexto escolar. M descreve detalhes sensíveis da reação daquela mãe negra ao se deparar com seu filho ocupando espaços de destaque e privilégio. No entanto, a participante ressalta, que essas relações podem se tornar ainda mais incomuns, se além de negro, o corpo em questão for gordo.

Em face do exposto, traremos alguns elementos compatíveis às discussões acima acerca do fenômeno gordofobia

Diante das mais variadas formas de exclusão como o machismo, a homofobia, o racismo; destaco a Gordofobia na Dança, que se tem notado muito nos últimos tempos atuais. Nas artes cênicas, em especial na dança, a mídia está sempre em busca de um corpo ideal. Isso não seria uma ideia de arte, mas sim, uma forma de marketing (SILVA; MAGALHÃES, 2021, p. 55).

Em vista disso, os autores chamam a atenção para alguns aspectos estruturais desse fenômeno que atingem as mais diversas camadas e segmentos da sociedade

Desde criança, aprendemos em casa com a família e depois nas escolas que o corpo belo e saudável, é o corpo magro. Infelizmente, o corpo gordo nas Instituições de Ensino segue a Gordofobia estrutural e, portanto, repete a exclusão e estigmatiza a criança/adolescente/adulto gordo, causando fobias, medos, traumas, bullying e suicídios. Os profissionais da educação repetem a estigmatização, e de maneira geral não sabem lidar com o preconceito, culpando na maioria das vezes a própria vítima. (JIMENEZ, 2021, p.210, apud SILVA; MAGALHÃES, 2021, p. 52).

Soares (2022) ressalta que a experiência escolar é uma para pessoas de pele clara e outra para pessoas de pele escura. Depois da família, a escola é o âmbito com maior importância na socialização de homens e mulheres, refletindo no exposto anteriormente.

Assim, historicamente se percebe que a representatividade, ou falta dela, exerce uma potente influência negativa no cotidiano escolar e nas relações vividas nesse ambiente, principalmente quando nos referimos a deficiência de olhares sensíveis e atentos a diversidade (SOARES, 2021). Provavelmente, os mesmos olhares que permitiram à professora M valorizar os atributos de seu aluno na dança e ainda identificar algumas das faltas sistêmicas enviesadas pela discriminação racial relatadas em sua segunda narrativa.

Ainda no contexto da educação infantil, a professora M resgata alguns diálogos entre ela e suas colegas monitoras (agentes educacionais) acerca de como observavam os cuidados e o afeto dirigidos às crianças brancas em comparação as negras.

Convergindo ao retratado por M, Oliveira (2004) descreve em sua dissertação circunstâncias que demonstram um trato desigual no acolhimento de bebês negros em relação aos brancos. Práticas que permeavam o tempo reduzido de colo destinados aos bebês negros, assim como, a inexistência de elogios, a presença de expressões pejorativas e apelidos.

Algumas ideias antagônicas ao relatado pela pesquisa acima, e apresentadas pelas colegas de trabalho da professora M, evidenciam uma branquitude voraz que promove periódicos recursos de manutenção de privilégios através do esquivar-se de possíveis responsabilidades em torno da discriminação sofrida pelo corpo negro. Nessa perspectiva, Bento (2022) nos faz um alerta a fenômenos que tendem a relativizar a discriminação a sofrimentos que não consideram estruturantes os aspectos raça e gênero, [...] “todos sofrem algum tipo de discriminação e vamos combater todas as formas disso” (BENTO, 2022, p. 104).

As dimensões do cuidar e educar nos permitem compreender a importância das interações positivas entre educadoras e crianças. Relações pautadas em tratamentos desiguais podem gerar danos irreparáveis à constituição da identidade das crianças,

bem como comprometer a trajetória educacional das mesmas (BRASIL, 2006, p. 40).

Concluindo suas narrativas, M chama a atenção para um fato que ocorreu consigo enquanto mãe de uma criança matriculada no berçário, na mesma rede de ensino a qual faz parte. Sua filha, uma criança branca de cabelos e olhos claros, azuis para ser mais exato, fora a única selecionada a protagonizar um anjo na apresentação de final de ano da escola.

Nascimento (2016) sob influência e militância de sua jornada enquanto membro e idealizador do Teatro Experimental do Negro²⁵ (TEN), descreve fenômenos que restringem à concessão aos negros a condições de prestígio.

Se o mundo do teatro espelha o mundo de modo geral, o monopólio branco dos palcos brasileiros não é exceção. Ele reflete o monopólio da terra brasileira, dos meios de produção da direção política e econômica, formação cultural (educação, imprensa, comunicação de massas), tudo tão zelosamente seguro nas mãos das classes dirigentes de origem branco-europeia (NASCIMENTO, 2016. p. 188).

Neste último episódio em específico, mesmo que não tenha relatado uma experiência que a colocasse em uma condição desprivilegiada e segregadora, o lugar de fala da professora M a permitiu notar na atitude dos profissionais da escola de sua filha, a insistente mania de sempre propiciar a branquitude espaços e condições de prestígio social.

Dentro da mesma categoria analítica, a narrativa da professora R descreve o reflexo social do corpo negro já na vida adulta, curiosamente protagonizado por educadores.

Com riqueza de detalhes, R relata o desrespeito por parte de um corpo docente majoritariamente branco, que minimizava a humanidade de uma colega docente, uma mulher negra retinta que optava pelo uso de lenços na cabeça. Talvez por hábito, ou simplesmente para esconder os traços físicos de sua negritude, traços estes pouco vistos em condições sociais de prestígio. Tamanho desrespeito à sua identidade e o desprezo à sua humanidade fizeram com que ela cedesse à pressão daquela branquitude desistindo das aulas a qual fora atribuída. Mesmo que inconscientemente, e em meio a “piadinhas”, aquela branquitude docente demonstrou seu descontentamento ao ver aquele corpo negro ocupando o mesmo espaço de prestígio dos demais.

Vale ressaltar a complexidade no trato de processos identitários, já que os mesmos interagem com subjetividades. Embora o estudo dialogue com essas subjetividades etárias,

²⁵ Idealizado por Abdias de Nascimento, o TEN surgiu em 1944 no Rio de Janeiro com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte.

geográficas e culturais, o sentir-se negro acaba por unificá-los. “Ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. “Ser negro é tornar-se negro [...]” (SOUZA, 2011, p. 115).

4.2.2. Consciência política e histórica da diversidade: o mito da democracia racial reforçando as opressões no ambiente escolar

Em prosseguimento às análises das narrativas, nesta segunda categoria analítica daremos continuidade a narrativa da professora R, que cronologicamente aponta desdobramentos do processo de consciência acerca da dinâmica da educação para as relações étnico-raciais.

A expressão desdobramento, trazida em análise anterior, e também no título desta pesquisa, faz menção a uma linha do tempo que transpassa a sanção da lei 10.639/03, buscando recursos que vão desde antes da sanção até hoje. Recursos estes que favorecem a tomada de consciência e o processo de conscientização das relações étnico-raciais.

Ao organizar as memórias disponibilizadas para esta pesquisa, R reconhece com pesar seus momentos de “paralisia” no que diz respeito ao enfrentamento do racismo e de situações de discriminação “[...] me paralisaram. Ou por inexperiência, ou pela rapidez que aconteciam, sendo transformados e minimizados”. (Professora R, referindo-se a fatos que ocorreram no seu início de carreira).

Segundo Freire (2021)

constatar esta preocupação (com a humanização) implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade — a de sua desumanização. Ambas na raiz de sua inconclusão os inscrevem num permanente movimento de busca (p.40).

A tomada de consciência durante sua trajetória profissional, possibilitou uma aproximação da professora R aos objetivos da educação para as relações étnico-raciais, que abrangem a produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores acerca do pertencimento racial, possibilitando intervenções mais adequadas à medida que ações de enfrentamento ao racismo e a discriminação institucional são necessárias.

Assim, Pinheiro (2023, p. 83), destaca

a importância de intelectualizarmos pessoas negras. Se fomos destituídos de humanidade pelo atributo da razão, é pelo intelecto que reconquistamos a nossa dimensão humana. Desse modo, apresentar referências teóricas de intelectuais negros e negras é essencial.

Para além de citar intelectuais negros e negras, **a universidade precisa principalmente se enegrecer**, contratando intelectuais e cientistas, pesquisadores/as negros e negras. Onde estamos não só nos tornamos representatividade e fortalecimento para quem chega, mas sobretudo porque pessoas negras com letramento racial, quando ocupam um espaço de poder como o espaço acadêmico, pautam suas próprias agendas (grifo da autora).

Pelo exposto, reforça-se a importância do conhecimento adquirido para a conscientização das questões de identificação racial, observado nas narrativas da professora R. Conhecimento este alinhado às questões empíricas, profissionais e intelectuais.

Em continuidade ao processo de consciência destacado nesta subseção, temos a professora A que presenteou esta pesquisa resgatando alguns episódios que marcaram os primeiros ciclos de sua vida como estudante na educação básica. Muito curiosa a escolha do ciclo educacional, já que profissionalmente coleciona especializações, mestrado, doutorado e mais de 20 anos dedicados à docência. Mesmo se tratando de episódios que ocorreram entre 35 e 40 anos atrás, A ressalta o quão marcantes e inesquecíveis essas memórias escolares se tornaram.

Sua primeira narrativa resgata um sentimento de tristeza e solidão que sofreu na pré-escola, quando uma criança de sua turma, durante um ano todo, se recusou a tocá-la e segurar sua “mãozinha”, quando a dinâmica do grupo e da professora assim lhes exigia.

De um modo emocionado, A descreve o último dia letivo em que, pelo acaso, ela e essa mesma criança que lhe evitava o contato, brincaram e se divertiram. É possível observar em sua oralidade, a intensidade e importância que esse momento de conciliação causou “[...] ela resolveu brincar comigo e me dar a mão, a gente brincou muito, muito, muito, muito,” (Professora A). Finalizou a narrativa traduzindo aquela situação vivida como um despertar de uma criança que, na prática, passou a humanizá-la “[...] era como se ela descobrisse, que ah, tudo bem, que eu era como ela” (Professora A).

Ainda que tenha se reportado a memórias de sua condição de estudante, sua experiência docente possibilitou refletir com criticidade a prática de sua professora da época. Mesmo considerando sua timidez e interação discreta enquanto aluna, descarta que todo o

ocorrido tenha passado despercebido por todos os adultos envolvidos durante todo aquele ano letivo.

Faz-se necessário questionar a imagem que a educadora traz de criança e de infância, pois tais imagens traduzem a relação do adulto – criança, e se refletem na organização das atividades nas instituições e especialmente, nas variadas formas de avaliação utilizadas. Promover a reflexão sobre a imagem da criança que dá suporte às práticas dos(as) educadores/as possibilita a compreensão das singularidades e potencialidades de cada criança, podendo contribuir para promover condições de igualdade (BRASIL, 2006, p. 32).

Em seguida, no segundo relato, a professora A descreve episódios de constrangimento, agora vividos no ensino fundamental, onde a modalidade recreativa do racismo fica muito evidente. Abordando um novo contexto educacional, agora os ciclos iniciais do ensino fundamental, a professora A descreve com pesar o desconforto de um cotidiano escolar submetido a condições vexatórias que propagam o racismo pelo humor. Alguns autores intitulam esse mecanismo cultural como racismo recreativo (SOARES, 2022).

Neste segundo relato, fica evidente a relação de poder da branquitude por intermédio das atitudes de seu colega de turma. Seu olhar contaminado de más influências acerca do corpo e da imagem da pessoa negra, reflete o quanto as políticas e ações afirmativas se fazem necessárias em nossa sociedade. Ainda hoje, o corpo negro é desumanizado, subalternizado, maldito e ridicularizado. As mídias e os espaços institucionais evidenciam essa dinâmica com maestria. Assim como a narrativa anterior da professora A, não se verificou nenhuma intervenção por parte de nenhum membro da equipe escolar. Mesmo que os relatos tenham ocorrido em ciclos distintos da educação básica, pudemos observar por parte da instituição de ensino a mesma omissa resposta em relação a ações e posturas discriminatórias. Assim, de forma explícita, o mito da democracia racial se apresenta como um voraz dispositivo de não-reação.

Fundamentando as análises do mito da democracia racial, destaca-se o aparato legal como importante ferramenta abalizadora para o entendimento dessas questões. As leis, principalmente as que são fruto das lutas do movimento negro,

são fundamentais como mecanismo de cobrança das instituições para que não precisemos partir do zero sempre, tendo que iniciar as discussões nas escolas e nas universidades pelo princípio de convencimento, ou seja, não devemos trabalhar a

ERER²⁶ em sala de aula meramente porque a lei obriga, mais porque temos a consciência histórica da necessidade de reparação social dessas maiorias minorizadas no Brasil. (PINHEIRO, 2023, p. 135)

Na sequência, em prosseguimento as análises das narrativas, as participantes K e J, talvez por questões geracionais, partem de um posicionamento mais vanguardista se comparado as análises anteriores, que talvez por falta do aporte teórico da lei 10.639/03, consumiam muito mais tempo e energia para contextualizar o racismo que viveram, e de certa forma ainda vivem, à sombra do mito da democracia racial. Um falacioso fenômeno de manutenção de privilégios e cegueira social. Em suma “[...] a madame sabe quem é negro e quem não é na hora de segurar a bolsa forte, na hora de atravessar a rua quando vê um preto atrás caminhando, na hora de levantar da cadeira do ônibus quando um preto senta ao lado” Pinheiro (2023, p. 52).

4.2.3. Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações: desdobramentos da lei 10.639/03 e os saberes acerca de uma educação antirracista

Na terceira e última categoria analítica, iniciaremos analisando a narrativa da professora K, que assim como a professora J (que virá na sequência), optou por uma abordagem não mais iniciada na estaca zero, ou seja, reduzindo a exaustiva necessidade de didatizar e pôr a prova a existência do racismo.

Voltando aos aspectos geracionais sinalizados na subseção anterior, tanto K quanto J, já partem do pressuposto de que o racismo é algo real, estrutural e institucional. Deixaram de lado o recurso de ter que provar que o racismo existe, para o de reivindicar intervenções e ações acerca da educação para as relações étnico-raciais, principalmente por parte da equipe educacional.

Mediante um convite a não neutralidade, a professora K convida a equipe educacional como um todo, a refletir práticas acerca do racismo na escola, observando se essas ações têm proporcionado ambientes e uma escuta segura para que as vítimas tenham condições adequadas para denunciar essas violências.

Ainda, a professora lamenta o fato de a educação antirracista não estar incorporada no projeto político pedagógico (PPP) das escolas, e como consequência, têm observado

²⁶ A sigla ERER, utilizada pela autora, é a abreviação de Educação para as Relações Étnico-Raciais.

intervenções superficiais que se limitavam a meras formalidades isoladas e teoricamente pouco aprofundadas.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p.6).

Sob uma perspectiva de denúncia, a professora K finaliza sua participação na pesquisa sinalizando a falta de um posicionamento adequado da escola quando se depara com situações de discriminação e racismo. Tal apatia por parte da instituição pode ocasionar uma equivocada transferência de responsabilidades, obrigando os próprios estudantes garimpar soluções. Entretanto, esse compromisso e essa missão estão longe de ser deles.

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. Nesse sentido, a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo (Pinheiro, 2023, p. 147).

Dando sequência às análises das narrativas e finalizando esta subseção, traremos questionamentos da professora J, que apesar do mesmo tom reivindicatório da professora K, segue inclinada a responsabilizar mais o professor do que a própria instituição.

De um modo detalhado e contextualizado, J descreve alguns episódios do dia a dia em sala de aula, que indicam o quão danoso e discriminatório esse ambiente é e pode se tornar, caso o professor não seja capaz de mediar ações contrárias à promoção e manutenção do privilégio herdado pela branquitude.

Por mais que a branquitude tenha criado o conceito de raça, essas pessoas se veem e se projetam no lugar de “ser genérico” de “sujeito universal”; elas, em si, são a representação do humano; racializados são os outros, os afastados da humanidade padrão, são “os menores”, os menos humanos. Há quem diga que é mimimi, mas não é. É mimimi só para quem se beneficia do racismo e tem fascínio pelo privilégio (Pinheiro, 2023, p. 36).

Ao destacar episódios vexatórios entre estudantes, nitidamente veiculados ao racismo recreativo, J demonstra sua preocupação com o possível despreparo dos professores acerca de um fenômeno que se utiliza do recurso do riso para “driblar a censura” (SOARES, 2022). Despreparo que do ponto de vista da professora J é postural, atitudinal e formativo. Desse modo, encerra sua participação na pesquisa com o seguinte questionamento: “como você, educador(a), tem se preparado e estudado a história e cultura negra para conseguir lidar com essas situações?”.

4.3. Síntese das análises das narrativas

Ao encerrarmos as análises sob a perspectiva de reivindicar ações educativas de combate ao racismo, buscamos algumas pistas que possam nos ajudar a elucidar as nuances e desdobramentos da lei 10.639/03, que traça caminhos emancipatórios para tornar visível tudo aquilo que um dia foi invisibilizado pelo eurocentrismo.

O mito da democracia racial enquanto mecanismo de não-reação, nos diz muito sobre essas nuances, principalmente por considerar plausível que experienciamos um estado de plena igualdade.

Segundo Pinheiro (2023), após o término da escravidão, o racismo continua a se nutrir da concepção social de raça e a se aprimorar com base na ideia de democracia racial no Brasil, que argumenta a inexistência de raças e a presença, sim, de um povo miscigenado que celebra constantemente essa mistura. Essa camuflagem do racismo dificulta ainda mais a percepção diária desse imenso problema social.

Se fosse possível materializar esse famigerado fenômeno, diríamos que se assemelha a neblina, que não impede totalmente o trajeto em uma estrada, mas intimida e nos obriga a reduzir a velocidade dos avanços.

Parte do que foi narrado pelas professoras participantes desta pesquisa carregava essa mesma marca de resiliência crônica, que exaustivamente limitam as discussões acerca das relações étnico-raciais a identificar, ilustrar e exemplificar o racismo. Estabelecendo a concretude de sua objetificação, transformando-os em meras “máquinas” de detectar racismo.

Nesse sentido, Hooks (2017, p.66) sabiamente nos faz um alerta “[...] Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornamos sujeitos mais tarde.”

Contudo, um ponto alto após vinte anos da sanção da lei 10.639/03, se dá na efetivação das políticas de ações afirmativas, como é caso das cotas raciais e o impacto positivo de ampliar e sofisticar os diálogos entorno das relações étnico-raciais nas universidades, já que essas ações favoreciam pelo menos o seu ingresso.

Ao resgatarmos alguns momentos narrados pelas professoras participantes da pesquisa, foi possível observar nessas duas décadas de desdobramentos da lei, uma dinâmica de “passos lentos”, mas sem intenção de retroceder. Os caminhos percorridos por A e R apresentaram certa nebulosidade no enfrentamento ao racismo, já que a energia destinada a combatê-lo nos anos 80 e 90, resumia-se basicamente no convencimento de sua existência.

As narrativas das professoras M, K e J, já inseridas e contextualizadas no pós-lei, conseguiram encurtar alguns caminhos e avançar as discussões para o campo das estratégias e ações. Afinal de contas, a lei 10.639/03, segundo Pinheiro (2023), é um instrumento poderoso, especialmente para reduzir o esgotamento energético da militância.

No âmbito das ações, Pinheiro (2023) faz um alerta sobre os cuidados de não resumir a prática docente antirracista meramente a uma obrigatoriedade legal. O trato com a cultura africana e afro-brasileira deve inclinar-se à consciência de reparação histórica e não somente ao cumprimento mecânico da lei. No entanto, a legalidade da lei permite que quando a consciência falha, a obrigatoriedade legal entra em ação.

Seção 5 — Considerações finais: devaneios em primeira pessoa

A primeira seção desta pesquisa buscou, por meio de um memorial de trajetória docente da pesquisadora, justificar e problematizar a temática escolhida, assim como, iniciar discussões acerca da questão de pesquisa que indaga como os saberes produzidos por intermédio de narrativas de professoras negras podem explicitar os desdobramentos da lei nas escolas da Educação Básica.

Antes de tentar responder à questão de pesquisa que estrutura este estudo, a autora reitera não aspirar o sentimento de culpa nas pessoas brancas, mas o de responsabilidade, permitindo reflexões sobre as relações étnico-raciais na perspectiva do sentir do negro, tentando compreender as expectativas da lei 10.639/03 para a educação básica, sobretudo para entendermos as demandas sociais antirracistas.

Observando que se utilizou um memorial para iniciarmos as discussões, justificar e problematizar a pesquisa, daremos sequência ao mesmo trazendo pistas que possibilitem ilustrar e melhor abranger discussões acerca dos desdobramentos da lei dando prosseguimento às considerações finais.

Tendo em vista que o trabalho nos conduz a questões da negritude específicas à ausência desses sujeitos sociais em produções e desenvolvimento de pesquisas e, ainda, o silenciamento de suas vozes, peço licença ao leitor para concluir essas discussões em primeira pessoa, já que o lugar de fala da autora enquanto mulher preta e professora poderá conduzir a dinâmica e finalização deste trabalho.

O memorial proposto pela pesquisa me permitiu explorar narrativas e sentimentos anteriores a construção deste trabalho. Sentimentos que motivaram e desenvolveram a questão de pesquisa, que foram se moldando com o decorrer do processo e, principalmente, após o trato com as narrativas das participantes.

Nesse rumo, mesmo com a evidente sensação de não pertencimento acadêmico, pude observar gradualmente esse sentimento minguar até quase desaparecer. Tornou-se mais brando e mais fácil de identificá-lo. No entanto, a pesquisa em si e a dinâmica de cada autor que fundamentaram este trabalho, me conectaram com a minha humanidade e me resgataram do magnetismo perverso da opressão.

Me alinhando a sentimentos e ideários decoloniais, gostaria de me dirigir a cada teórico branco selecionado pela pesquisa, como aliados, estendendo-me é claro, a parte dos

professores doutores da UFSCar, que de algum modo resgataram minha humanidade, principalmente, por meio de leituras atentas e críticas dos meus trabalhos e textos desenvolvidos pelas disciplinas ao longo da minha trajetória de aluna da pós-graduação. Falas encorajadoras, precisas e libertadoras.

O primeiro episódio, pela qual me senti resgatada após ingressar no PPGPE da UFSCar, se deu em minha primeira reunião de orientação com minha orientadora professora doutora Maria do Carmo de Sousa. Além da ansiedade e nervosismo diante o desconhecido, não pude conter minha preocupação e medo de não estar preparada para ocupar aquele seletivo espaço. Esse sentimento ficou ainda mais patente após observar a participação impecável dos meus colegas nas disciplinas obrigatórias e eletivas do curso. De um modo pontual, cheio de gentileza e lugar de fala, fui trazida de volta à cena.

Falar sobre aquele sentimento me engajava, empoderava e dava força para continuar.

Durante a análise das narrativas, pude acessar sentimentos que me chamaram bastante a atenção, a exemplo do primeiro relato, que retrata a importância social de pessoas negras ocuparem determinados espaços de prestígio.

Falando em espaços de prestígio, gostaria de falar um pouco mais da minha experiência a frente desta pesquisa enquanto aluna de uma universidade federal.

Mesmo que embebida em gratidão, euforia e reconhecendo nos pares (professores e colegas de turma) verdadeiros aliados, não posso deixar de sinalizar uma condição estrutural que contribui à baixa adesão de inscritos na única disciplina acerca da educação para as relações étnico-raciais do programa, justificando muitas angústias expostas no decorrer da pesquisa. Em meio a aliados e discussões profundas sobre a importância no trato das relações étnico-raciais, a incoerência em não haver uma disciplina obrigatória voltada para o assunto em um curso de pós-graduação em educação é muito revelador.

A disciplina em si, (MPE 007 — Educação das relações étnico-raciais na escola: foco nas Ciências Naturais), ministrada no ano de 2022 pela professora doutora Dulcimeire Ap. Volante Zanon, foi bastante expressiva no processo de letramento racial, acima de tudo por ampliar o repertório teórico acerca da temática e cumprir seu papel formativo. No entanto, não pude ignorar a melancolia a qual fui cometida, ao constatar que os poucos companheiros que permaneceram até a conclusão da disciplina, já estavam alinhados às concepções progressistas, possuíam de fato olhares convergentes a dinâmica antirracista. Em outras palavras, estavam e permaneceram ali os que menos precisavam.

Voltando meus pensamentos aos “aliados” que identifiquei até aqui, me recorro de falas precisas da professora doutora Wania Tedeschi sobre o contexto do negro no Brasil enquanto “maioria minorizada”. Nesta perspectiva, resgatava com veemência a trajetória do patrono da educação, Paulo Freire, que mesmo sem se autodeclarar um teórico decolonial, foi o primeiro pesquisador brasileiro a se debruçar sobre o oprimido representado pela classe trabalhadora e popular, em sua maioria negra.

Nessa dinâmica, observei uma coincidência curiosa acerca das discussões entre a educação para as relações étnico-raciais e o antirracismo. Seja através deste memorial em primeira pessoa, através das narrativas das participantes ou até mesmo através da contribuição de “aliados”, os efeitos colaterais do racismo a serem superados podem ser observados sobre o mesmo paradigma, que cria riscos aos privilégios de quem oprime devolvendo a humanidade ao indivíduo racializado. Observo esse movimento em um trecho de um depoimento marcante da professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ao relatar o quão orgulhoso e sonoro saiu o “bom dia, doutora Petronilha.” (SILVA, 2011, p. 143) vindo do jovem porteiro negro da UFRGS, após a conclusão e defesa do Doutorado da professora.

A complexidade de torná-lo visível novamente é pontual, tal como as prerrogativas da lei 10.639/03, que enaltece a potência da ancestralidade africana que, infelizmente, passei a conhecer muito recentemente.

Acessando as narrativas generosamente disponibilizadas para a pesquisa, observa-se que os padrões nos discursos, quase que unanimemente, buscavam ações que rompem o silêncio.

Denúncias acerca de violências sofridas e orquestradas pela discriminação racial e pelo racismo foram os principais recursos utilizados pelas participantes. Outro ponto bastante sinalizado é a urgência de mudanças estruturais da sociedade civil e da branquitude. Mudanças estas observadas nas ações afirmativas e políticas públicas.

Indubitavelmente, essas denúncias e inquietudes trazidas por parte das professoras negras participantes, justificou, norteou e influenciou esse memorial, assim como todo o caminhar do meu projeto de pesquisa, me levando a ideais que vão além da revolta. Por essa razão, resgatou-se ações positivas de âmbito institucional que, mesmo não intituladas antirracistas, empoderaram, valorizaram e possibilitaram a sobrevivência do negro. Sobrevivência essa, diariamente violada pelo brutal e desigual sistema ao qual estamos inseridos enquanto sociedade, o capitalismo.

Pelo exposto, observa-se que a democracia, um dos pilares dessas ações positivas enquanto instrumento de luta da classe trabalhadora e das populações marginalizadas, contribuiu para que políticas públicas, mesmo sem mudanças estruturais extraordinárias, permitissem que essas pessoas ficassem vivas. E vivas, pudessem pensar e pensando, pudessem transformar suas realidades.

A exemplo disso, podemos observar dados acerca da mortalidade infantil, que no desenvolver do período de promulgação da constituição de 1988, chegou a marca de cinquenta mortos a cada mil nascidos vivos, e hoje o indicador é de aproximadamente doze mortos. Milhares de crianças, de classes mais empobrecidas, na sua maioria negras, não morreram por conta de políticas públicas.

Nessa logística, ao sobreviver, essa pessoa negra poderá concluir seus estudos e, finalmente, abandonar as condições de subalternidade e irrelevância a qual lhe fora atribuído historicamente. Permitir que vivamos se torna o primeiro dos muitos passos para verdadeiras ações antirracistas.

Falando em estudos, em janeiro de 2023 a lei 10.639/03 completou 20 anos de sua promulgação. Duas décadas de avanços sutis e simbólicos, principalmente no que se diz respeito a aspectos conceituais e formativos da lei.

Tendo em vista o quão insatisfatório os currículos escolares interagem com a cultura e história africana e afro-brasileira, fica evidente a complexidade de se atingir efetivos rompimentos a esse sistema discriminatório e danoso apontados e combatidos pela lei e pela concretude das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais, algo também enfatizado pelas ações de resistência do movimento negro.

“Não têm mais volta”. Ao explorar os desdobramentos da lei 10.639/03, sinalizei no início desta seção, o desejo de buscar pistas que me permitisse visualizar, com clareza, possíveis passos traçados pela educação para as relações étnico-raciais tal como os das ações antirracistas. Importante salientar que essas pistas podem ter sofrido algum tipo de influência das ações e políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, gosto de pensar que os desdobramentos positivos da lei 10.39/03 se dão, principalmente, pelo empoderamento do negro, por mecanismos que acessam sua história e sua ancestralidade enquanto pessoa negra.

Os desdobramentos sugerem análises relacionadas à temporalidade dos fatos em consonância com a lei. Mesmo que não diretamente ligado ao contexto escolar, uma nova pista se reporta a pequenos recortes da trajetória profissional do jovem atleta brasileiro

Vinícius José Paixão de Oliveira Junior, hoje um dos principais jogadores do Real Madrid da Espanha e cotado como um dos melhores jogadores do mundo. “Vini Junior”, como é popularmente conhecido, aos 22 anos, coleciona habilidades que vão para além do futebol internacional.

Em meio a inúmeros ataques racistas sofridos na Europa, o menino de São Gonçalo/RJ, tem alcançado holofotes ao enfrentar o racismo de forma empoderada e clara, consequência da sofisticação de seu letramento racial.

Tendo em vista que Vinícius não é o único jogador negro da equipe espanhola, mas sim, um dos poucos que se posicionam, fica evidente a importância do seu empoderamento racial, ainda mais se associarmos sua idade a maturidade no trato as questões relacionadas ao racismo. Sua existência põe em risco estruturas que atribuem ao negro apenas condições de subserviências e passividade. Quanto aos episódios truculentos de racismo sofridos pelo atleta em campo, vejo uma branquitude canalha, histérica e temerosa em ver um homem preto retinto, alegre, que não se curva aos caprichos da mesma. Obrigada, Vini.

Sim, Vini. Recorro a esse seu apelido repleto de carinho e proximidade. Cheio de “Ubuntu”, como se fizéssemos parte da mesma família, afinal, nossas identidades nos tornaram família. Suas vitórias são nossas, assim como suas lágrimas. Duas décadas de uma lei que resgata o poder do negro, duas décadas de Vini(s). “Não têm mais volta”.

Esses sentimentos florescem a cada livro, candidatura, diploma, medalha ou condição de prestígio em que um negro é inserido. E quando a personagem da trama é uma mulher preta o sentimento é ainda mais intenso e reparador.

O interessante desta pesquisa em trazer narrativas de pessoas negras, enquanto pessoa negra, parte justamente da capacidade de sentir o outro. Como se fosse possível me enxergar no outro. Tudo inerente a invisibilidade social do negro que ainda impera.

Em meio a tantas subjetividades, tanto as mais singelas quanto as mais potentes, despertaram em mim sentimentos semelhantes. Sem a pretensão de me colocar lado a lado a genialidade de professores doutores, que me conduziram no programa de pós-graduação, ou dos autores clássicos da educação que fundamentam essa dissertação, tal como as professoras e intelectuais negros que, gentilmente, dividiram experiências escolares e de vida. Cada sentimento extraído dessas pessoas negras transformava-se em aceitação, como se nossos sentimentos se conectassem e se convergissem. Trajetórias que codificam sentimentos de pertencimento e luta.

Embora o estudo interaja com subjetividades, com diversidades etárias, geográficas e culturais de seus atores, o sentir-se negro acaba por nos unificar. O subjetivo nos define como seres únicos, mas a trajetória da pessoa negra segue firme em caminhos pouco particulares.

A experiência e exercício de romper o silêncio das professoras negras participantes deste estudo produziram, quase que em sua maioria, dolorosos relatos e experiências acerca do racismo e, sobretudo, a construção sócio-histórica da desimportância existencial atribuída a esses corpos.

De modo a priorizar a liberdade de expressão simbólica e literal dos participantes, busquei por intermédio da carta-convite, restringir o mínimo possível o conteúdo a ser narrado, dando voz e espaço para esse personagem negro dizer e sentir. A meu ver, uma fresta se abrindo.

Com um olhar curioso e muito otimista, finalizo esta pesquisa com um “gostinho de quero mais” e muita vontade de ver por detrás dessa porta semiaberta.

Mais do que resilientes, descendemos de reis e rainhas, somos umas das primeiras civilizações da terra. Uma África muito distante da narrativa colonial da fome, epidemia, miséria e mazelas.

Finalizo esta seção resgatando parte potente de feitos de pessoas não brancas ao longo do tempo. Me deparo com invenções e artefatos africanos como o osso de Lebombo datado 35000 anos a.C., um dos primeiros sistemas de contagem, ou próteses ortopédicas encontradas em múmias em escavações do Egito entre 950 a 710 a.C. Outro exemplo da potência de nossa ancestralidade afrocentrada, está no cálculo de aterrissagem da nave Apollo 11 na lua, realizado pela estadunidense Katharine Johnson na década de 60, cientista espacial negra da NASA. Por fim, em 2020, com o devastador cenário pandêmico da covid-19, o nigeriano Dr. Onyema Ogbuagu liderou pesquisas da Pfizer para uma então vacina contra a COVID-19 com eficácia próxima a 95% (PINHEIRO, 2021).

Muito além de mazelas. Minha própria admissão no programa da PPGPE da UFSCar se fez verdadeiro desdobramento da lei 10.639/03. Despertou em mim sentimentos profundos em busca da práxis.

Encerro esta dissertação cheia de entusiasmo pelo desenvolvimento da pesquisa acreditando estar longe de encerrá-la. Quem sabe em uma próxima carta-convite, me aproveite dessa fresta deixada pelo saber docente negro e mergulhe em uma jornada que resgate a alegria, a potência da nossa trajetória ancestral, palco de saberes preciosos, amalgamados e muito resilientes.

Com alegria e saudosismo me despeço. Embebida de sonhos, orgulho e sentimentos empoderadores. Ubuntu: “eu sou porque nós somos” e como diz um dos contos de Conceição Evaristo (2016) em Olhos D’água: combinaram de nos matar e “a gente combinamos de não morrer”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ALVES, Sebastião Rodrigues. Somos Todos Iguais Perante a Lei. Comunicação apresentada perante o 10 Congresso de Cultura Negra Das Américas, Cáli, 24–28 ago. 1977, p. 7. IN: ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROSO, Gisele Nascimento OLIVEIRA, Ilka Joseane Pinheiro. **O olhar docente sobre educação das relações étnico-raciais: fios e tramas do imaginário social de professores em Belém do Pará**. Artigo - 37ª Reunião Nacional da ANPEd - 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC - Florianópolis. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt2-1-4338.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução CNE/CP n.º 1, de 22 de junho de 2004. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 abr. 2023.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 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 Brasília, DF, 2003.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1993.

DIANGELO, Robin. Fragilidade branca. **Revista ECO-Pós**, v. 21, n. 3, p. 35-57, 2018.

EMICIDA — AmarElo — AmarElo. **YouTube**, 25 jun. 2019 (8m53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 02 fev. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D’água**. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FARIAS, Úrsula P. L de. **Para além do “bê-a-ba”, “B” de Brasil, “A” de África: relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3248924. Acesso em: 26 mar. 2022.

FERRARO, Alceu Ravanello. Educação, classe, gênero e voto no Brasil Imperial: lei Saraiva 1881. **Educar em Revista**, n. 50, p. 181-206, out./dez. 2013. Curitiba: Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bZGMg7ZCM6fGj8HQTxVtZWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática pedagógica**. 69.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da indignação – Cartas pedagógicas e outros escritos**. 7ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, A.S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, vol. 35, n. 3, mai-jun. 1995, p. 20-29.

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

GONZALES, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...** São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

JIMENEZ, Maria Luisa. Gordofobia: injustiça epistemológica sobre corpos gordos. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 4, n. 1, p. 144 – 161, (2020).

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109193/ISBN9788579832178.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MACEDO, Aldenora. Negar, silenciar, apagar: a gestão escolar à frente da educação antirracista. **Revista ABPN**, n. 22, p. 69-96, mar./jun.2017. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/7dbdb2d3-eceb-42a6-98b5-d55f5e0c678f/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MACEDO, Jeremias Santos. **Pedagogia Insurgente: um olhar para a educação antirracista nas séries iniciais**. 2021. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Sul da Bahia. Bahia, 2021.

MINAYO, M.C.S.de (Org). **Pesquisa Social; Teoria, Método e Criatividade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

_____. **O Quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africana**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Caroline de Souza. **Percepções docentes sobre educação das relações raciais na educação infantil**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConc>. Acesso em: 26 mar. 2022.

NETO, Mario Lopes dos Santos. **Estudo sobre as experiências docentes diante do ensino de história e cultura afro e das relações étnico-raciais na comunidade do Curuzú, Salvador (BA)**. Universidade Federal da Bahia, 2015.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Eu sou múltiplas vozes negras na narrativa de desenvolvimento da negritude. IN: VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos (orgs). **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639/03 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 11, n. 18 p. 43-64 jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/800/677>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

_____. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras.** São Paulo: Livraria da Física, 2021.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** [Dissertação de mestrado]. São Carlos: UFSCar, 2004.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33515>. Acesso em: 30 nov. 2021.

_____. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, ago. 2012. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/trabalhodocentenaescolafundamentalquestoescandentes.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

RAMOS, Anália Cristina Pereira. **A educação para as relações étnico-raciais na formação continuada de professores da baixada santista: dez anos após a institucionalização da lei 10.639/03.** Universidade Metodista de São Paulo, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOARES, Manoel. **Para meu amigo branco.** Rio de Janeiro: Agir, 2022.

SOUSA, Cláudio Aparecido de. Educação Física escolar e justiça social: um diálogo com Paulo Freire e Frantz Fanon. IN: SOUZA, Cláudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (orgs). **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempo de chumbo.** Curitiba: Editora CRV, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SILVA, Leidiane Pereira; MAGALHÃES, Ismael Nunes. **Olhando para poéticas do corpo gordo: gordofobia na dança.** Revista Cidade Nuvens, v. 2 n. 4, p. 50-60, Crato-CE, 2021.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Adriana Gomes. **Formação de professores e práticas educacionais para a diversidade: o PIBID nas experiências de implementação da lei 10.639/03.** PUC Minas, 2017.

VIEIRA, Cecília Maria. **Educação e Relações Étnico-Raciais: Diálogos e Silêncios sobre a Implementação da Lei nº 10.639/2003 no Município de Goiânia.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://reposito.rio.bc.ufg.br/te de/handle/tde/2026>. Acesso em: 21 mar. 2022.

APÊNDICE

Carta Convite

Manifestei em nosso grupo Africanidades, o desejo de coletar e sistematizar memórias, narrativas, inquietações e/ou um sentimento de indignação que envolvem o racismo e as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Esta contribuição (memórias, narrativas ou indignações) poderão contemplar experiências vividas como estudante, docente, gestor, agente educacional ou qualquer outra função que envolva o cotidiano e o ambiente escolar. A sistematização dessas memórias coletadas ilustrarão roteiros para introduzir diálogos sobre a educação antirracista na escola. Uma oportunidade da branquitude ouvir a perspectiva deste personagem escolar não branco, sem que sejam interrompidos pela dificuldade e fragilidade de entender aspectos sociais acerca do privilégio histórico da população branca sobre a negra. Nesta perspectiva de não sermos interrompidos, sua contribuição poderá contemplar, além dessas memórias, narrativas e questionamentos voltados para a prática profissional da pessoa não preta, podendo inclusive, ilustrar e questionar situações discriminatórias para que esse mesmo profissional nos dê sua melhor solução para tal problema.

Um forte abraço, Elis

Questionário complementar

*Obrigada queridos colegas por tão gentilmente participarem da minha pesquisa. Neste momento, necessito de algumas informações para contextualizar os dados coletados com o objetivo da pesquisa. Lembrando que o respeito à imagem e a preservação do **anonimato** de cada uma é e sempre será minha prioridade.*

Nome/Idade: _____.

E-mail: _____.

Assinale:

1. Quantos anos dedicados à educação?

- a) até 5 anos b) de 5 a 10 anos c) de 10 a 15 anos d) de 15 a 20 anos
e) mais de 20 anos

2. Qual sua cor (conforme classificação do IBGE).

- a) Indígena b) Branca c) Parda d) Preta e) Amarela

3. Graduação (qual sua área)?

- a) Pedagogia b) Matemática c) Educação Física d) História e) Arte
f) Letras g) Biologia h) Geografia i) Outros

4. Pós-Graduação.

Realizou algum curso Lato sensu (especialização) ou Stricto sensu/(Mestrado/Doutorado)?

Caso a resposta seja sim, descreva a modalidade e área de pesquisa: _____

_____.

5. Caso tenha alguma dúvida, preocupação ou questão acerca da pesquisa, fique à vontade para perguntar, que terei o maior prazer em responder. E novamente obrigada pelo carinho e confiança: _____

_____.