

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIÁLOGOS E TENSÕES: O OLHAR DE PROFESSORAS NEGRAS E BRANCAS  
SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Francisca de Lima Constantino**

São Carlos – SP  
2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIÁLOGOS E TENSÕES: O OLHAR DE PROFESSORAS NEGRAS E BRANCAS  
SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Francisca de Lima Constantino**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para o título de Doutora em Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello**

São Carlos – SP  
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C758dt

Constantino, Francisca de Lima.

Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar / Francisca de Lima Constantino. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

327 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação profissional da docência. 2. Escola. 3. Negros – identidade racial. 4. Prática docente. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Francisca de Lima Constantino  
São Carlos 25/02/2014

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roseli Rodrigues de Mello

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia Raimundo Reyes

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Emília Freitas de Lima

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucimar Rosa Dias

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Olga Rodrigues de Moraes Von Simson

Roseli Rodrigues de Mello  
Claudia Raimundo Reyes  
Emília Freitas de Lima  
Lucimar Rosa Dias  
Olga R. de Moraes Von Simson.

## AGRADECIMENTOS

*Devemos ser gratos a Deus pelos pequenos detalhes. Nos detalhes descobrimos o valor de uma realidade. Olhar as miudezas da vida faz a diferença (Pe. Fábio de Melo).*

Agradeço a Deus por ser o sustento de minha alma, por animar e fortalecer meu espírito em todos os momentos.

Agradeço em especial aos meus pais Fátima e Constantino, meus irmãos Flávio e Junior que sempre estiveram ao meu lado e apoiaram mais um sonho que se tornou possível. Obrigada por compreenderem que muitas vezes a ausência se fez necessária.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, orientadora e amiga que aceitou mais uma vez estar junto comigo na realização de um trabalho em prol de uma educação mais igualitária para todas e todos. Meu muito Obrigada por me apoiar, incentivar e acreditar em mim, e por muitas vezes enxergar além do que eu própria podia ver.

Às amigas e amigos do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) pela a amizade, o apoio e o incentivo na realização de todos os trabalhos e pelos momentos de aprendizagem e de diálogo. Em especial as amigas Adriana, Flávia, Mara, Juliana C., Raquel M., Raquel A.

Às amigas muito queridas Vanessa Gabassa, Vanessa Giroto e Marciele que mesmo longe sempre estiveram próximas. Obrigada pelo tempo de escuta e apoio.

Às amigas do bloco 24 que sempre estão na torcida e no socorro necessário.

Às amigas e amigos de Botucatu pela amizade e especialmente à Rachel por seu apoio técnico de sempre.

Às novas amigas construídas ao longo deste caminhar que torceram e me animaram nos momentos difíceis.

Desde já, os meus agradecimentos à Profa. Dra. Emília Freitas de Lima e à Profa. Dra. Olga Moraes Von Simson pelas contribuições na ocasião da qualificação. Agradeço também à Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes e à Profa. Lucimar Dias, que aceitaram compor a banca de defesa e por suas contribuições para a redação final deste trabalho.

Agradeço especialmente às professoras que participaram desta pesquisa, que se disponibilizaram a estar comigo na construção deste trabalho. Obrigada por confiar em mim e compartilharem comigo sonhos e esperanças para uma educação mais respeitosa e amorosa para todas as crianças.

Agradeço ao Centro Especial de Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA-UB/Barcelona) por me receberem durante uma estadia de seis meses e por compartilharem comigo sonhos e esperanças de uma educação de qualidade para todas e todos, pelos momentos de diálogo e partilha de conhecimento. Agradeço especialmente por ensinarem que o brilho nos olhos deve estar presente em nossas vidas a cada amanhecer. Obrigada, a todas e todos os membros do CREA por todo o cuidado e amizade durante o tempo em que estive com vocês, em especial Rosa, Maria, Sandra, Pilar, Lena de Botton, Fernando, Ana e Tatiana.

Agradeço também às novas amigas feitas em outro lugar tão distante, Pamela, Liga, Mhairi e Montse pela acolhida, apoio, amizade e ajuda com o idioma castelhano.

E por fim, não menos importante, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Agradeço a todas e todos aquelas(es) que passaram por minha vida durante estes anos de estudo na UFSCar, pessoas com quem muito aprendi, seja na sala de aula, nos projetos ou nas conversas informais.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar que possibilitaram novas aprendizagens da vida acadêmica – o ser pesquisadora.

Agradeço ao CNPq, pelo financiamento concedido para a realização desta pesquisa e a CAPES pelo financiamento dos meus estudos no CREA/UB/Barcelona.

*Dedico este trabalho à minha sobrinha Thainá e a todas as crianças negras, indígenas, ciganas, africanas e de outras minorias, para que um dia próximo possam viver juntas com o igual direito de serem diferentes e terem suas diferenças respeitadas!*

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.*

*Nelson Mandela (1918-2013)*

## RESUMO

Na presente pesquisa, intitulada *Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição positiva da identidade negra e das relações étnicas e raciais no contexto escolar*, buscamos compreender, a partir do diálogo entre professoras negras e brancas, quais conhecimentos podem ser identificados e criados sobre formas de fortalecimento da identidade das crianças negras nas escolas? Nesse sentido, traçamos como objetivos: discutir e consensuar com as professoras um conceito de identidade, que favoreça o desenvolvimento positivo da identidade negra; analisar com as professoras práticas, materiais e/ou cursos de formação que possam fortalecer a identidade das crianças negras; elaborar sugestões de práticas que fortaleçam a identidade negra, e indicar caminhos que favoreçam a educação das relações étnicas e raciais. Para atender a tais objetivos, a pesquisa configurou-se num estudo teórico, seguido de um estudo de campo. No primeiro, procuramos contemplar leituras em torno da educação das relações étnicas e raciais; dos conceitos de identidade, diversidade, bem como respeito às diferenças; igualdade de diferenças e sua relação com uma educação antirracista e dialógica. Para a compreensão do conceito de identidade, pautamo-nos basicamente em: Giddens; Gomes; Munanga e Castells; quanto à relação entre identidade negra e escola, apoiamo-nos em teóricas(os) da sociologia, da antropologia e da educação. Também nos pautamos em pesquisadoras(es) do Centro Especial de Investigação em Teorias Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) e do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) que ajudam na compreensão de uma educação em bases dialógicas e da igualdade de diferenças. Para verificar o que já foi produzido na temática, no Brasil, realizamos uma revisão da produção no SciELO, assim como em alguns Gts da ANPED. O estudo de campo caracterizou-se pelo acompanhamento de grupos de discussão com seis professoras (4 negras e 2 brancas) do ensino fundamental, que desenvolvem práticas dialógicas em suas aulas. A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia comunicativa-crítica, que implica um diálogo intersubjetivo entre participantes e pesquisadora e mostra a reflexão dos próprios sujeitos. Foram realizados 5 grupos comunicativos, nos quais as participantes dialogaram sobre temáticas previamente consensuadas em torno da questão de pesquisa. Quanto aos resultados, podemos afirmar que é possível o fortalecimento da identidade negra a partir da prática docente intencional, compromissada e pautada em conhecimento. Para tanto, precisa-se voltar para a valorização da diversidade étnica e racial, estar aberta ao diálogo e promover ações que favoreçam a igualdade de diferenças. A partir dos grupos de discussões, chegamos à conclusão que pensar uma identidade negra positiva no contexto escolar requer a presença negra na escola, ou seja, é preciso ter a história, a cultura e a ancestralidade negra no espaço escolar e romper o silêncio ainda existente sobre a negritude. Também concluímos que as práticas para afirmar a identidade negra precisam ser participativas, ou seja, além do contar histórias sobre a África e os negros brasileiros e fazer o registro das atividades, é fundamental que se tenha a presença de pessoas negras, africanas e indígenas no contexto escolar, que ajudem as crianças negras e brancas a romperem estereótipos postos em nossa sociedade. Outro elemento a ser destacado ao pensarmos a prática docente frente ao debate da valorização da diversidade está nos cursos de formação de professoras(es); tais cursos são apontados como imprescindíveis na compreensão da temática aqui apresentada. Enfim, concluímos que ainda há muito que ser superado quando pensamos a igualdade de diferenças e o racismo brasileiro. A identidade negra apresenta uma complexidade em seu interior que exige mais estudos por parte das(os) pesquisadoras(es) e mais sensibilidade por parte do professorado. Esta é uma temática que não se esgota aqui, assim ficam indagações para serem respondidas em estudos futuros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Identidade Negra. Diversidade. Prática Docente.

## ABSTRACT

In this research, entitled *Dialogues and tensions: the perception of black and white teachers about the formation of black identity in the school context*, we seek to understand, from the dialogue between black and white teachers, what knowledge can be identified and created for ways to strengthen the identity of black children in schools? Ergo, the following objectives are delineated: to discuss and reach consensus with teachers about a concept of identity for promoting the positive development of black identity; and with the teachers, analyze the practices, materials and/or training courses that can strengthen the identity of black children; also, suggest and elaborate practices that strengthen black identity, and point out ways to promote the education of racial and ethnic relations. The research objectives were achieved based on a theoretical study, followed by a field study. The former included readings about the education of racial and ethnic relations; the concepts of identity, diversity and respect for differences; equality of differences and their relation to a dialogic approach and anti-racist education. To understand the concept of identity, the main references used were: Giddens; Gomes; Munanga and Castells; and the relationship between black identity and school was based on the theorists of sociology, anthropology and education. Our investigations were also based on researchers from the Centre of Research on Theories and Practices for Overcoming Inequalities (CREA) and the Center of Research on Social and Education Action (NIASE), which help in the understanding of a dialogical education and equality of differences. To investigate what has been produced in Brazil about this theme, a production review was conducted in SciELO, as well as in some WG of ANPED. The field study was characterized by monitoring discussion groups comprised of six elementary school teachers (4 black and 2 white teachers), which developed dialogic practices in their classes. The research developed was based on the critical communicative methodology, which involves an intersubjective dialogue between participants and researcher, with the subjects critical self-reflection. There were 5 communicative groups, which enabled the participants to dialogue about topics previously agreed on regarding the research question. As for the results, we can state that it is possible to strengthen black identity by means of intentional teaching practices that are committed to and guided by knowledge. For this, one must resort to valuing ethnic and racial diversity, being open to dialogue and promoting actions to promote the equality of differences. From the discussion groups, we concluded that conceiving a positive black identity in the school context requires a black presence in the school, in other words, one must have the history, culture and black ancestry in the school environment and break the silence that still exists about being black. We also conclude that the practices to affirm black identity must be participatory, which means that in addition to narrating stories about Africa and black Brazilians and recounting these activities, it is fundamental having the presence of blacks, Africans and indigenous people in the school context, in order to help black and white children do away with the stereotypes inserted in our society. Another element to be highlighted in terms of teaching practices in the discussion of valuing diversity, regards teacher training courses; such courses are seen as indispensable for understanding the issue presented herein. Finally, we conclude that there is still much to be overcome when we deliberate on the equality of differences and Brazilian racism. Black identity exhibits an inner complexity that requires further studies by researchers and more sensitivity by the teachers. This issue does not end here, with questions that remain open for discussions in future studies.

**KEYWORDS:** School. Black Identity. Diversity. Teaching Practice.

## ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS

	Página
<b>GRÁFICO 1</b> - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO, POR COR OU RAÇA, BRASIL – 2008/2009.....	21
<b>GRÁFICO 2</b> - TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS, POR COR OU RAÇA, BRASIL -2008/2009 .....	23
<b>GRÁFICO 3</b> - TAXA DE ANALFABETISMO FUNCIONAL DAS PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS, POR COR OU RAÇA, BRASIL 2008/2009.....	24
<b>GRÁFICO 4</b> - DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDANTES COM 18 A 24 ANOS DE IDADE, SEGUNDO COR OU RAÇA E O NÍVEL DE ENSINO FREQUENTADO NO BRASIL 2001/2011 .....	25
<b>QUADRO I</b> - PALAVRAS UTILIZADAS NO REFINAMENTO DA BUSCA SCIELO/ PALAVRAS-CHAVE .....	37
<b>QUADRO II</b> – REVISTAS E NÚMERO DE ARTIGOS .....	38
<b>QUADRO III</b> - TEMAS ABORDADOS NOS ARTIGOS SELECIONADOS .....	40
<b>QUADRO IV</b> - NÚMERO DE TRABALHOS E PÔSTERES APRESENTADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED DE 2002-2012 .....	42
<b>QUADRO V</b> - TEMAS SELECIONADOS REFERENTES À EDUCAÇÃO E Nº DE TRABALHOS APRESENTADOS NO GT21/ANPED DE 2002/2012 .....	43
<b>QUADRO VI</b> - DIFERENÇAS ENTRE CULPA E VERGONHA.....	96
<b>QUADRO VII</b> - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA .....	190
<b>QUADRO VIII</b> - AFIRMAÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA .....	193
<b>QUADRO IX</b> - CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES/RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA .....	203
<b>QUADRO X</b> - IDENTIDADE NEGRA E PRÁTICA DOCENTE.....	212
<b>QUADRO XI</b> - ASPECTOS GERAIS DAS TEMÁTICAS ANALISADAS COM BASE NO 1º, 2º E 3º GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS PROFESSORAS .....	215

<b>QUADRO XII</b> - PRÁTICA DOCENTE E DISCRIMINAÇÃO RACIAL (A).....	245
<b>QUADRO XIII</b> - PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA(B).....	256
<b>QUADRO XIV</b> - ASPECTOS GERAIS DA TEMÁTICA ANALISADA NO 4º E 5º GRUPO DE DISCUSSÃO REFERENTE À PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA(B) .....	271
<b>QUADRO XV</b> - A CONSTITUIÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DAS CATEGORIAS SISTEMA E MUNDO DA VIDA.....	287
<b>QUADRO XVI</b> - SÍNTESE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DAS CATEGORIAS SISTEMA E MUNDO DA VIDA.....	292

## SUMÁRIO

	Página
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS, AÇÕES PARA A SUA SUPERAÇÃO E ESTUDOS SOBRE A PRESENÇA NEGRA NA ESCOLA: REAFIRMANDO NECESSIDADES E LOCALIZANDO O ESTUDO.....</b>	<b>17</b>
1.1. AS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL E OS AVANÇOS EM EDUCAÇÃO .....	17
1.2. BALANÇO SOBRE A PRODUÇÃO A RESPEITO DA PRESENÇA NEGRA NA ESCOLA NO PERÍODO DE 2000 A 2012 .....	35
<b>2. NOVO CONTEXTO SOCIAL: LIMITES, POSSIBILIDADES E REFLEXÕES EM TORNO DA IGUALDADE DE DIFERENÇAS E DA CONSTITUIÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE NEGRA.....</b>	<b>49</b>
2.1. AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E SUAS POSSIBILIDADES PARA PENSARMOS A IGUALDADE DE DIFERENÇAS.....	52
<b>3. TECENDO CONHECIMENTOS E REFLEXÕES EM TORNO DA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES.....</b>	<b>71</b>
3.1. REFLEXÕES ACERCA DOS CONCEITOS DE RAÇA, ETNIA E RACISMO .....	71
3.2. PERSPECTIVAS SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE .....	85
3.3. CONSTITUIÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE NEGRA, POSSIBILIDADES E DESAFIOS .....	104
<b>4. METODOLOGIA DE PESQUISA E CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>129</b>
4.1. METODOLOGIA COMUNICATIVA CRÍTICA .....	131
4.2. TÉCNICAS DE COLETA .....	143
4.3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	147
4.4. AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	155
4.5. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS .....	166
<b>5. OLHARES E PERCEPÇÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.....</b>	<b>171</b>
5.1. UM PANORAMA SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE PROFESSORAS NEGRAS E BRANCAS .....	175
5.2. A CONSTITUIÇÃO DO EU COM OS OUTROS E OS ASPECTOS QUE PERMEIAM A CONSTITUIÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR .....	185
5.2.1. <i>Formação inicial e continuada</i> .....	187
5.2.2. <i>Afirmção e fortalecimento da identidade negra</i> .....	191
5.2.3. <i>Constituição das Identidades/relação família e escola</i> .....	193
5.2.4. <i>Identidade negra e prática docente</i> .....	205
5.2.5. <i>Cruzando os dados em diálogo com a literatura</i> .....	215

<b>6. DIÁLOGO EM TORNO DA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA PENSAR O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR. ....</b>	<b>233</b>
6.1. IDENTIDADE NEGRA: IMAGENS E PERCEPÇÕES DO EU NO ENCONTRO COM O OUTRO ..	235
6.2. UM QUEFAZER DIANTE DA CONSTITUIÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE NEGRA E DO RESPEITO ÀS DIFERENÇAS.....	243
6.2.1. <i>Prática docente e discriminação racial(a)</i> .....	244
6.2.2. <i>Prática Docente e formação continuada(b)</i> .....	254
<b>7. UM ENCONTRO COM A DIVERSIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....</b>	<b>285</b>
<b>8. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS PARA A IGUALDADE DE DIFERENÇAS NA ESCOLA.....</b>	<b>301</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>309</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>317</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>322</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce de uma trajetória de vida pessoal e escolar que aflora ao ingressar na Universidade e ao reconhecer um *eu* que sempre fez parte de si, mas que durante muito tempo ficou silenciado, ainda que no espaço familiar o *eu* fosse a todo o momento dito e reconhecido entre as diferenças inter-raciais existentes na minha família, formada por negros, indígenas e brancos.

Contudo, o aprender e apropriar-se de outra história sobre negros e indígenas, que está além dos grilhões e da marca da escravidão, dos cocares e do rosto pintado no “dia do índio”, levou anos para ser assimilado, ainda que a minha percepção de criança e adolescente indicasse que pairava uma diferença no “ar”, mas que durante a infância não entendia muito bem, afinal de contas sempre escutei, durante toda a vida escolar, que “todos somos iguais”. Aos poucos passei a compreender o porquê, em espaços fora da minha casa, de sempre ter que ser muito boa no que me propusesse a fazer, pois a sociedade, e mesmo a escola com seu discurso de igualdade, não têm como prática proporcionar as mesmas oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças raciais, culturais e sociais, muitas vezes invisibilizadas no contexto escolar.

Durante a minha infância, não sofri histórias de racismo e preconceito como ouvimos nos tantos relatos de situações de discriminação racial na escola. Digo que sempre fui um “modelo” de estudante sonhado por muitas professoras(es): impecável, com tarefas realizadas, com a resposta certa na ponta da língua, que tirava boas notas e que se manifestava somente ao ser solicitada. Esta era eu na escola: a “boa aluna”. Ao estar em diálogo com professoras negras e brancas para a elaboração deste trabalho, “descobri” que esta foi a minha forma de ser percebida durante os meus anos de vida escolar; além disso, em casa, sempre foi reforçado que devia ser uma boa aluna, diferentemente de outras crianças que fazem uso da “travessura” e/ou “rebeldia” para serem percebidas, ou mesmo de responderem às situações de discriminação racial na escola – situações estas frequentemente negadas pela própria escola .

Sobre a relação que a escola estabelece com as crianças negras, pesquisa realizada por Carvalho (2004a), no âmbito escolar, indica que a identidade racial das crianças negras é perpassada não só por características fenotípicas e *status* socioeconômico, mas também por seu desempenho escolar. Conforme a autora,

[...] no âmbito da instituição, a classificação de raça seria influenciada pela existência ou não de problemas escolares (disciplinares ou de aprendizagem), considerados como parte constituinte do status da criança, com uma forte articulação entre pertencimento à raça negra e dificuldade na escola (CARVALHO, 2004a, p.274).

Dessa forma, Carvalho (2004a) indica que o professorado tende a “embranquecer” as crianças negras que apresentam bom desempenho escolar. Ainda com base nos estudos da autora, as crianças consideradas indisciplinadas e com maior índice de frequência no reforço escolar são meninos e negros. Carvalho (2004a) também aponta que as meninas, por desenvolverem “em menos proporção comportamentos abertamente indisciplinados ou transgressores, seriam também ao mesmo tempo menos percebidas como negras e como portadoras de dificuldades escolares” (CARVALHO, 2004a, p.278).

Nesse sentido, eu, assim como outras meninas e meninos negros (“comportados”), tive a negritude embranquecida, o que não significa que não soubesse quem era e qual a minha história e pertencimento; apenas era de alguma forma percebida. Esta não é a história de uma menina negra apenas, que cresce em uma sociedade racista, mas de muitas meninas e meninos negros, indígenas, ciganos e tantas outras minorias que crescem, convivem e aprendem a lidar com o preconceito e a discriminação, seja devido à sua cor de pele e traços físicos, seja devido ao seu pertencimento étnico relacionado a outros marcadores sociais<sup>1</sup>.

Apenas ao ingressar na Universidade, o conhecimento de outra história e de outros povos passou a fazer parte de mim e, junto a isso, o “silêncio” foi rompido e ultrapassou “o muro familiar”. Assim, instigada pela necessidade de compreender melhor esta história silenciada e contribuir de alguma forma para que muitas crianças possam conhecer e vivenciar outras histórias no contexto escolar, bem como romper o discurso presente na escola de que “somos todos iguais”, que me dediquei a este trabalho, que é resultado de um caminho percorrido desde a graduação e que se concretiza nesta Tese de Doutorado, desenvolvida desde 2010 e intitulada “*Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra e das relações étnicas e raciais no contexto escolar*”, vinculada a uma pesquisa financiada pelo CNPq, esta intitulada “**Aprendizagem Dialógica:**

---

<sup>1</sup> Na nossa compreensão, um marcador social ou marcador social da diferença diz respeito às identificações de gênero, raça, classe, idade e étnica que marcam tanto a diversidade quanto as desigualdades entre as pessoas e pode ser utilizado para a construção de um indicador social. Conforme Caires (2010), os marcadores sociais da diferença são um campo de estudo das ciências sociais que tentam explicar como são constituídas socialmente as desigualdades e hierarquias entre as pessoas. Fonte: Agência USP de notícias. Disponível em: [www.usp.br](http://www.usp.br)

*aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas*<sup>2</sup>”, sob a coordenação da orientadora desta pesquisa, Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello.

Destaca-se que, na escrita do trabalho, será utilizada com maior frequência a primeira pessoa do plural, por considerar que muitas mãos ajudaram a estruturá-lo, ou seja, esta pesquisa não é uma construção individual, uma vez que tem contribuições de diferentes pessoas com as quais compartilho preocupações e que o tema desenvolvido está inserido em alguns trabalhos do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)<sup>3</sup>. O “nós” também se refere, por vezes, à importante interlocução com as professoras que contribuíram para a composição dos dados do estudo. A primeira pessoa do singular será utilizada para os momentos que expressam diretamente minhas experiências. Ressalta-se que o abstract será inserido na versão final do texto, e também que a redação final do trabalho será devidamente revisada, o que não foi possível neste momento.

Assim, passo a discorrer brevemente sobre o meu interesse em investigar temas que perpassam a “educação para as relações étnicas e raciais<sup>4</sup>”. Como explicitado no início desta introdução, acredito que o interesse pelo tema vem da minha infância e do incômodo que sentia ao ouvir na escola que todos “eram iguais”; mas foi somente na Universidade que passei a me dedicar efetivamente ao tema. Assim, tal anseio aflorou durante a graduação, na qual tive a oportunidade de aprofundar meus estudos sobre os conceitos de identidade e de diversidade, ao desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Iniciação Científica. Os resultados destes estudos e da minha experiência docente como mulher negra nutriram o anseio de desenvolver a posterior pesquisa de mestrado. As minhas indagações sempre se deram em torno das relações raciais no Brasil e do fortalecimento da identidade da criança negra no contexto da sala de aula.

---

<sup>2</sup> Tal pesquisa visou aprofundar estudo teórico que envolveu os princípios de diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, dimensão instrumental, solidariedade e igualdade de diferenças, com o intuito de ampliar as possibilidades educativas da escola, tanto no âmbito da aprendizagem de conteúdos escolares e não escolares; quanto em relação à convivência com base na igualdade de diferenças. Edital Universal – CNPq/2010. Vale destacar que nessa pesquisa aprofundei meus estudos acerca do princípio de igualdade de diferenças, o qual considero base para as discussões em torno do convívio na diversidade.

<sup>3</sup> O Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)/UFSCar desenvolve pesquisa, ensino e extensão, e abarca diferentes práticas sociais e educativas. Faço parte do NIASE desde 2005.

<sup>4</sup> Com base nos estudos de Silvério (2002) e Valente (2003), adotaremos neste trabalho os termos étnico e racial, por compreender que a diferença fenotípica transforma-se em uma marca significativa do processo de identificação étnica, o que não significa que desconsideramos o conceito de etnia. Também tomamos como base algumas autoras e autores que fazem uso do termo articulado por entenderem que a discussão acerca de pertencimento étnico e pertencimento racial não pode ser vista separadamente. Contudo, compreendemos que o fenótipo/“marca” – cor da pele – ganha maior destaque nos embates frente às relações raciais no Brasil. Por isso, apresentamos os conceitos separadamente, o que não significa estarem desarticulados, tampouco que não consideremos a cultura como parte constituinte da identidade do sujeito ou do seu grupo.

As inquietações surgiram a partir do meu ingresso no NIASE, em 2005, durante o 3º ano de graduação em Pedagogia, que me possibilitou a inserção junto a uma pesquisa em que o grupo trabalhava sobre multiculturalismo<sup>5</sup>. Durante esse trabalho, realizei um levantamento bibliográfico sobre a diversidade brasileira, com foco na população negra e indígena, dedicando-me depois somente à população negra, devido às especificidades de cada população.

Tal estudo suscitou em mim o desejo de compreender melhor a formação da identidade do povo brasileiro e, em especial, da população negra, uma vez que foi possível perceber que a sociedade brasileira é perpassada por um ideal de branqueamento e pela ideia do mito da democracia racial, o qual influencia fortemente as relações raciais em nosso país e as práticas escolares que, muitas vezes, deixam as crianças negras despercebidas e silenciadas. Foi assim que, no meu Trabalho de Conclusão de Curso, busquei compreender os conceitos de identidade e de diversidade, uma vez que eles aparecem de forma difusa na literatura educacional brasileira.

Para tanto, realizei um estudo bibliográfico com o objetivo de aprofundar os conceitos de identidade e de diversidade, ao analisar, nas revistas “Educação e Sociedade”, “Cadernos de Pesquisa” e “Revista Brasileira de Educação”, *como os/as autores/as que publicaram nestas revistas abordavam, ou não, os conceitos de identidade e de diversidade, focalizando as publicações dos anos de 2004, 2005 e 2006*. Procurei, ainda, investigar *o que diziam as atuais políticas públicas educacionais brasileiras em relação ao respeito às diferenças*.

Naquele momento, foi possível perceber que apesar de todo o debate existente em torno da diversidade e do respeito às diferenças, a educação básica não corresponde às expectativas de igualdade racial quando pensamos na diversidade existente no contexto escolar, uma vez que o *ser negro* ainda é silenciado no âmbito da escola. Juntaram-se a tal descoberta minha experiência enquanto docente de uma turma de educação infantil, no ano de 2007, e a constatação de que, muitas vezes, o sujeito negro só se afirma como tal ao ingressar na Universidade – como fora meu caso – e não no ensino básico<sup>6</sup>, lugar que considero como um espaço muito importante para o seu fortalecimento. Resolvi, então, dar continuidade aos

---

<sup>5</sup> Escolas Multiculturais: aposta na qualidade e na igualdade. Financiamento AECI. Pesquisa realizada em colaboração entre equipe da Universidade de Barcelona e equipe da Universidade Federal de São Carlos, nos anos de 2006 e 2007.

<sup>6</sup> Esta afirmação tem base nos estudos do TCC/2007.

meus estudos no mestrado, com foco “*na construção positiva das identidades das crianças negras na escola*”.

Dessa forma, busquei responder, na pesquisa de mestrado pautada na perspectiva dialógica, quais práticas de sala de aula contribuem para a constituição de uma identidade positiva das crianças negras e para o respeito às diferenças, e quais práticas precisam ser superadas do ponto de vista de uma professora, da sala investigada, das crianças e dos seus familiares. Para tanto, traçamos como objetivos: sistematizar os conceitos de identidade e de diversidade na perspectiva dialógica; investigar quais subsídios a professora possuía para lidar com a questão da diversidade, bem como entender como a diversidade étnica e racial são percebidas pela professora, crianças e familiares. Pretendia, ainda, compreender, a partir das falas da professora e das coordenadoras da escola, como a proposta de Comunidades de Aprendizagem e sua base teórica contribuem para a construção positiva das identidades, já que a pesquisa fora realizada numa escola que havia se transformado numa Comunidade de Aprendizagem.

Assim, a pesquisa de mestrado configurou-se em uma escola que era Comunidade de Aprendizagem<sup>7</sup>, junto a uma sala de 3º ano, da qual participaram a professora responsável pela turma, 21 das crianças da sala, as coordenadoras pedagógicas da escola e 3 familiares das crianças. Na coleta dos dados, adotamos as técnicas de relatos comunicativos, grupos de discussão comunicativa e observações comunicativas. As análises ocorreram de forma intersubjetiva, entre participantes e pesquisadora, conforme a metodologia comunicativa crítica.

Quanto aos resultados, estes dizem respeito à possibilidade de transformação das interações no contexto escolar. Com base nas falas das(os) participantes da pesquisa, pudemos afirmar que a perspectiva dialógica contribui para a constituição positiva da identidade negra, uma vez que considera a diversidade como riqueza humana, bem como visa à igualdade de diferenças, e que o diálogo se torna uma ação efetiva para relações mais igualitárias na sala de

---

<sup>7</sup> As Comunidades de Aprendizagem tiveram início na Espanha, cuja proposta foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, Espanha. No Brasil, desde 2003, a proposta é difundida, apoiada e pesquisada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa NIASE/UFSCar. Comunidades de Aprendizagem é uma proposta de transformação social e cultural da escola e do seu entorno. Busca aproximar bairro e escola, e visa uma aprendizagem de máxima qualidade para todas(os) e uma relação respeitosa. Tem como base a aprendizagem dialógica para mediar todas as relações na escola e com a comunidade. Ressaltamos, também, que as Comunidades de Aprendizagem desenvolvem atuações educativas de êxito, como: grupos interativos, tertúlias dialógicas (literária, musical, de artes, matemática e ciências), bibliotecas tutoradas, videotertúlia dialógica, e todas se configuram como atividades a mais para potencializar a aprendizagem das(os) estudantes. Além dessas atividades, a formação de familiares e a prevenção de conflitos fazem parte das prioridades de uma Comunidade de Aprendizagem. Vale destacar que outros países da América Latina também desenvolvem a proposta. Para saber maiores informações: <http://www.ufscar.br/niase>

aula. Além disso, concluímos que a diversidade contribui tanto para a aprendizagem das crianças, quanto para o fortalecimento das suas identidades, e que a relação étnica e racial é um tema complexo que exige estudo e atenção, tanto do governo, quanto da sociedade como um todo.

Ainda com base na investigação desenvolvida durante o mestrado, foi possível afirmar que falar sobre o *ser negro* e a *diferença*, parte da diversidade, colabora para a afirmação da identidade negra, assim como das demais identidades, bem como para o respeito entre todas e todos no contexto escolar. O diálogo constante sobre a diversidade leva os diferentes sujeitos a refletirem e transformarem suas ações ao possibilitar um espaço para o respeito ao ser diferente. A pesquisa de mestrado tomou como base o conceito de *aprendizagem dialógica*<sup>8</sup>, com enfoque no princípio de *igualdade de diferenças*, o qual diz respeito ao igual direito que todas as pessoas têm de ser diferentes e ter suas diferenças e escolhas respeitadas. Além do princípio de igualdade de diferenças, a aprendizagem dialógica é composta por mais seis princípios, a saber: *diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade*.

Após a defesa do mestrado, tive a oportunidade de trabalhar com a educação para as relações étnicas e raciais desde a perspectiva governamental. Assumi coordenação profissional na Secretaria Municipal de Educação do município de São Carlos, na área das relações étnicas e raciais, quando foi possível perceber que, mesmo diante de políticas públicas, pareceres e outras ações em prol da população negra, ainda se fazem necessários estudos e ações voltados à temática. Isso se deve ao fato de que o mito da democracia racial e a naturalização de situações de discriminação racial permanecem em muitas pessoas ligadas à educação, pois muitos ainda não se dão conta das diferenças que existem entre brancos e negros e da produção de desigualdades entre os diferentes, com histórico privilégio garantido aos brancos. Tais desigualdades penetram e são produzidas também nas escolas, gerando ali elementos que prejudicam o processo de ensino e de aprendizagem das crianças negras, assim como sua autoestima.

A esse respeito, é possível visualizar as desigualdades produzidas na escola por conta do racismo em estudos como os de Carvalho (2004b), sobre quem são os meninos que fracassam na escola. A autora aponta que os meninos negros representam o dobro dos meninos brancos no reforço escolar e que, em sala regular, os meninos brancos são mais elogiados como bons alunos pelas professoras do que os alunos negros.

---

<sup>8</sup> O conceito de aprendizagem dialógica foi elaborado por Ramón Flecha (1997).

O estudo citado demonstra o pensamento apresentado anteriormente de que o contexto escolar, muitas vezes, acaba por reproduzir ou produzir a mesma estrutura de relação que se dá na sociedade brasileira, ou seja, relações que discriminam e produzem desigualdades entre brancos e negros, devido ao preconceito racial. Ao encontro do exposto, apresentamos Joana, uma menina negra de 9 anos, no 3º ano do ensino fundamental, que relata situação de discriminação racial sofrida no espaço escolar<sup>9</sup>.

Ah! Tinha duas meninas que na fila não queriam ficar perto de mim por causa da minha cor. (§2.RC- criança Joana/morena escura)

Pesquisadora: você já teve vergonha alguma vez de dizer que é morena?

Joana: Sim, quando fui falar com a Alice, tive medo que ela não gostasse de mim por causa da cor. (§6.RC- criança Joana/morena escura)

As falas acima expressam não só situações de discriminação ocorridas no contexto escolar, mas também sentimentos produzidos por estas práticas discriminatórias. Nesse sentido, fica evidente que a cor da pele ainda é um elemento que, muitas vezes, significa uma representação negativa sobre o ser negro. Dessa forma, reforçamos que ainda temos um longo caminho a trilhar ao pensarmos relações raciais igualitárias no contexto escolar, bem como no social, e que é preciso investir em formação e no debate aberto sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Diante dessa perspectiva, no trabalho desenvolvido junto à Secretaria de Educação em 2007, foi possível a aplicação de um questionário na rede municipal de ensino com o intuito de mapear os conhecimentos adquiridos e necessários pelos profissionais da educação para um trabalho frente à educação das relações étnicas e raciais. Buscou-se “ouvir” o professorado, a coordenação pedagógica e a gestão escolar de todas as escolas da rede municipal de ensino, cada qual a partir da sua perspectiva, de forma que apontassem seus conhecimentos, dificuldades e necessidades em relação à temática. Também foi possível quantificar o número de estudantes brancos, negros, indígenas, asiáticos e outros atendidos na rede<sup>10</sup>, bem como o número de professoras(es), coordenadoras, gestoras(es).

---

<sup>9</sup> Fonte: Constantino, 2010. Dissertação de Mestrado.

<sup>10</sup> Ao nos referirmos a brancos, negros, indígenas, asiáticos e outras denominações que remetam a formação de diferentes populações, consideramos também as mulheres brancas, negras, indígenas e asiáticas. Também destacamos que ao nos referirmos aos negros consideramos as pessoas que se autodeclararam pardas e pretas conforme categorias adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com vista ao contexto do início do século XX, os mulatos e mestiços também são considerados negros, assim como as pessoas que se autodeclararam morenas ou morenas escuras.

O resultado parcial deste questionário mostrou que há ainda uma grande dificuldade, por parte da maioria dos profissionais, em lidar com a educação das relações étnicas e raciais, assim como se fazem necessários cursos de formação<sup>11</sup> e material didático para o desenvolvimento de trabalho, desde a educação infantil até o ensino fundamental. Além disso, é preciso comprometimento de todos os agentes educativos frente ao respeito e a valorização da diversidade, bem como sensibilização da importância de se desenvolver trabalhos, ao longo do ano, que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças, não só como datas cívicas, mas como conteúdo que compõe o currículo escolar. Como explica Elboj (2001), para uma educação efetivamente antirracista dentro da escola é preciso que o professorado faça uma constante revisão das suas concepções culturais e educativas para superar suas próprias opiniões preconceituosas e racistas.

Com base em minhas experiências, tanto na Secretaria de Educação, quanto como professora na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, dos estudos realizados e do convívio no âmbito escolar, penso que ainda temos um longo caminho a percorrer na compreensão de que somos diferentes, que nossas diferenças não podem ser sinônimo de desigualdades<sup>12</sup>, e que nossas práticas escolares precisam estar vinculadas a ações que busquem valorizar a diversidade que forma o nosso país. Isso não quer dizer que atualmente já não aconteçam práticas nas escolas em relação ao respeito às diferenças. Mesmo diante de muitos obstáculos frente à efetivação da educação para as relações étnicas e raciais, há muitas professoras, coordenadoras e gestoras que desenvolvem trabalhos efetivos em relação à valorização da identidade negra e o respeito às diferenças; porém, consideramos que ainda faltam muitas ações e práticas escolares que versem sobre a diversidade e o respeito às diferenças, quando pensamos todo o contexto brasileiro. Vivemos uma realidade na qual esses trabalhos são “pequenas ilhas no meio do oceano”; ainda precisamos trilhar um longo

---

<sup>11</sup> Vale destacar que, ao mencionar os cursos de formação, há uma grande preocupação do professorado em relação à prática em sala de aula, como desenvolver atividades que favoreçam a valorização da identidade negra e como agir diante de situações de preconceito racial. Infelizmente, o trabalho não foi concluído e divulgado, por isso não podemos trazer maiores detalhes, mas vale apontar o questionário como uma boa ferramenta para mapear os conhecimentos e as necessidades dos profissionais da educação em relação a este tema, bem como a outros que aparecem, pois o próprio questionário se caracteriza como uma forma de “diálogo” com toda a rede de ensino, nesse caso a municipal. Ressaltamos também que, ao pensarmos os cursos de formação continuada, esses deveriam abranger não só o aspecto prático da sala de aula, mas também o teórico, pois a nosso ver a compreensão histórica das relações raciais ajuda a entender o porquê de efetivarmos uma educação voltada para o respeito às diferenças.

<sup>12</sup> A desigualdade é aqui compreendida como toda forma de exclusão dirigida a um indivíduo ou grupo por diferenças raciais, culturais, sociais ou econômicas. Em relação à desigualdade racial, especificamente, entendemos que diz respeito à mensuração das diferenças entre negros e brancos (HENRIQUES, 2001).

caminho até chegarmos a uma sociedade mais equânime<sup>13</sup>, sem distinção das diferenças raciais<sup>14</sup>, o que está longe de se realizar, pois no imaginário de boa parte da população brasileira ainda perpassa a ideia de democracia racial, na qual todas as pessoas são iguais e desfrutam das mesmas oportunidades (COELHO, 2005).

Há tensões entre brancos e negros e entre brancos e indígenas que precisam ser consideradas no debate e nas ações para a superação das desigualdades raciais no Brasil. Tais tensões são frequentemente escamoteadas pelo mito da democracia racial, bem como, no caso específico dos negros, pela política de branqueamento que o país instituiu ao longo de sua história e que se faz presente até hoje. Entender a desigualdade racial e suas formas de escamoteamento é necessidade fundamental na busca de sua superação.

Autores como Hofbauer (2003) e Ianni (2004) apontam que a política de branqueamento e a ideia de democracia racial ganharam força com o processo de transformação social, política e econômica pela qual passava o país em meados do século XIX e início do século XX. Essas transformações ocorreram em diferentes áreas da vida social, as quais modificaram concepções sobre a economia e a sociedade, a política e a cultura, dentre outros aspectos, o que trouxe profundas alterações na estrutura econômica e social do Brasil, e levou também a uma incompatibilidade entre o sistema capitalista que crescia no país e o sistema escravocrata que ainda prevalecia no século XIX (IANNI, 2004).

Conforme Hofbauer (2003), “o branqueamento é uma ideologia (teoria) genuinamente brasileira, que surgiu no final do século XIX como uma adaptação das teorias clássicas à situação brasileira” (HOFBAUER, 2003, p.60).

Com base em Ianni (2004), esse pensamento beneficiava o próprio branco, que podia justificar a integração das pessoas aceitas como apresentáveis – as mais claras. Nesse sentido, quanto mais clara a cor da pele, maior seria a aceitação da pessoa, o que causava aos

---

<sup>13</sup> Temos a compreensão de que a sociedade ainda não é uma sociedade justa, tampouco igualitária, mas na atualidade alguns espaços buscam relações mais dialógicas e igualitárias; ao utilizarmos termos como: *mais equânime* ou *mais igualitária* será no sentido de que já existem ações que buscam a justiça social e a superação do racismo, que foram avanços alcançados se comparados a momentos históricos anteriores; além disso, as pessoas, enquanto sujeitos de ação no mundo e com os outros, podem buscar formas de superação das desigualdades raciais, culturais e sociais, e assim transformar o seu entorno, em diálogo, na busca por soluções. Com base em Aubert et al. (2008), o contexto atual adquire cada vez mais uma base dialógica. As relações de poder caminham para o diálogo e cresce a busca por entendimento entre os sujeitos e grupos pautados no diálogo e não nas relações de poder. Nesse sentido, apontam o giro dialógico para descrever a crescente centralidade do diálogo em todos os âmbitos.

<sup>14</sup> Ao utilizarmos o termo raça, temos claro que a adoção deste termo não está ligada a um conceito biológico, e sim a uma construção social e um posicionamento político. Nesse sentido, raça é “uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.176).

mestiços, ora uma situação confortável, ora um problema, pois muitas vezes eram benquistos entre os brancos e às vezes era negada a sua origem negra/africana. Esse tipo de pensamento supervaloriza o branco e desvaloriza o negro, que está associado a estereótipos como: sujo e malcheiroso, submisso e humilde, macumbeiro, etc., enquanto os brancos são vistos como asseados, orgulhosos e vaidosos, religiosos. Ianni (2004) também aponta que a cidadania brasileira estava garantida apenas no papel, mas que na prática negros e indígenas não tinham as mesmas condições de expressarem suas ideias e reivindicações, sendo os primeiros discriminados e os segundos anulados<sup>15</sup>.

Essa situação passa a se modificar para os negros a partir do início do século XX<sup>16</sup>. Com base em Fernandes (1965), nas primeiras décadas surgem os movimentos sociais, a partir dos quais os negros começam a tomar consciência crítica da forma como viviam e passam a reivindicar seus direitos conforme o novo regime democrático. Nesse sentido, os movimentos negros passam a ganhar espaço ou impor o seu espaço (CONSTANTINO, 2010). Na convivência com os imigrantes italianos, os negros aprendem a lógica social do branco e criam estratégias de ascensão e inserção na sociedade. Além disso, influenciados por experiências de outros países, principalmente dos Estados Unidos, passam a reelaborar o seu pensamento em relação à constituição da população brasileira, vendo-se enquanto sujeitos de direito que também são parte da sociedade<sup>17</sup> (FERNANDES, 1965).

---

<sup>15</sup> Vale destacar que, apesar de toda situação de humilhação, submissão e exploração as quais foram submetidos negros e indígenas, isso não significou que os mesmos ficaram passivos diante do que muitos brancos consideravam como “sina”. Estes povos lutavam e criavam estratégias de sobrevivência e resistência, pois desde o tempo da escravidão até a atualidade a luta por igualdade de oportunidades se faz presente.

<sup>16</sup> Cabe ressaltar que a situação dos indígenas no Brasil era e é outra, diferente do negro africano e afrodescendente, mas ao pensarmos os processos de exclusão e discriminação racial há aproximações. Nesse sentido, todas as desigualdades precisam ser superadas. Durante anos os povos indígenas viveram completamente à parte da sociedade. Conforme Ianni (2004), a expropriação econômica e cultural do índio não se resume na substituição das divindades indígenas pelas divindades cristãs. Juntamente com a propriedade privada e o dinheiro, os cristãos, leigos e religiosos, impõem ao índio a produção para o mercado, a proletarianização ou a lumpesinagem. É principalmente sob essas formas que as frentes capitalistas (de extrativismo, mineração, pecuária e agricultura) alcançam, envolvem, submetem ou destroem o índio. [...] ele concebe a posse como algo coletivo, tribal, comunitário. [...] A propriedade tribal é inconcebível, inaceitável, exótica, estrangeira, para um Estado que é o produto, a síntese e a condição da propriedade privada capitalista. (IANNI, 2004, p.210-211) Contudo, a passos curtos essa situação vem mudando e se faz necessário pensarmos políticas de inclusão e apoio a essa população para que possa se movimentar na sociedade.

<sup>17</sup> Dentre os movimentos negros que tiveram início nas primeiras décadas do século XX, destacamos o jornal O Clarim d’Alvorada, a Revolta da Chibata, a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Movimento das Mulheres Negras. Ao longo dos anos surgiram outros movimentos, como os Movimentos de Consciência Negra (DOMINGUES, 2009; CONSTANTINO, 2010). Todos esses movimentos buscaram não só fazer denúncias em relação ao preconceito racial pelo qual os negros passavam, mas também faziam reivindicações por melhores condições de vida, sendo o direito a uma educação de qualidade para todos uma das principais prioridades. A meu ver, estes e outros movimentos significavam e significam a representatividade negra perante a sociedade.

Conforme Ianni (2004), ainda que a diversidade racial faça parte da formação do povo brasileiro, ela não esconde as desigualdades. Para o autor, as características raciais são produzidas socialmente nas relações entre diferentes etnias; dessa forma, raça, preconceito racial e racismo são produtos dessas relações entre membros de grupos etnicamente diversos.

Por isso, pensar as relações raciais no Brasil continua a ser de suma importância para compreendermos as desigualdades existentes entre brancos, negros e indígenas. Ao longo da história da formação do povo brasileiro, negros e indígenas sempre estiveram à margem da sociedade, estigmatizados pelo seu passado histórico, já que a história oficial, durante anos, mostrou os povos como submissos e dóceis e que nada faziam para mudar sua situação; essa história foi propagada durante anos pelo sistema escolar. Nesse sentido, vale lembrar que sempre houve interesse de uma parte da sociedade em manter a imagem de subserviência dos negros em relação aos brancos, bem como em reduzir a história africana à selva e miséria, até mesmo para justificar as atrocidades cometidas pelos brancos em nome de ações civilizatórias.

Como nos ensina Paulo Freire (1996), devemos conhecer nossa história não só para constatar os fatos, mas, por meio deles, ser agentes da história e, dessa forma, refazer e recontar as muitas histórias. No caso dos negros e indígenas: histórias de luta e resistência, de conhecimentos e riquezas, de sabedoria e beleza, que durante séculos foram distorcidas e ocultadas.

Com base nesse contexto, fica evidenciada a importância de conhecermos e compreendermos o passado histórico e social do nosso país, para que possamos pensar outras formas de relações mais igualitárias, bem como fica evidente a relevância de estudos acerca da temática das relações raciais entre brancos, negros e indígenas, pois só assim poderemos alcançar uma sociedade justa nos âmbitos político, econômico e social. Reconhecer a tensão entre brancos e negros, e entre brancos e indígenas, voltamos a afirmar, é elemento fundamental na busca de superação das desigualdades raciais. Além disso, precisamos desenvolver a cada dia conhecimentos que não façam apenas a denúncia, mas que também promovam o anúncio de superação das desigualdades sociais e raciais, e estabeleçam resultados efetivos nesta direção.

### ***Pesquisando para superar desigualdades raciais e fortalecer a identidade negra***

Diante das desigualdades raciais e das tensões e silenciamentos muitas vezes reproduzidos em sala de aula, e em todo o âmbito escolar, bem como da preocupação em

tornar o espaço da escola mais igualitário, possível de superação ou minimização das desigualdades sociais, raciais e históricas, assim como de práticas discriminatórias a todo tipo de diferença e, por fim, diante do questionamento da professora e das coordenadoras participantes da pesquisa de mestrado “*do como fazer*”, decidi, agora no doutorado, dar continuidade aos estudos acerca da educação das relações étnicas e raciais. Busco agora responder à seguinte questão: *a partir do diálogo entre professoras negras e brancas, quais conhecimentos podem ser identificados e criados sobre formas de fortalecimento da identidade das crianças negras nas escolas?*

Para responder ou trilhar caminhos em busca de uma resposta que nos ajude a pensar formas de superação das desigualdades raciais e de fortalecimento da identidade negra, partimos do suposto que deveríamos iniciar por reconhecer as tensões entre brancos e negros. Para tanto, pareceu-nos coerente convidar para participar do estudo professoras negras e brancas, com quem pudéssemos dialogar sobre as desigualdades e sobre as tensões raciais que se dão na sociedade e na escola e, com tais colegas, buscar alternativas para sua superação. Por isso, definimos os seguintes objetivos para o estudo:

- Discutir e consensuar com as professoras uma definição de identidade que favoreça o desenvolvimento da identidade positiva das crianças negras, bem como das demais crianças;
- Analisar junto com as professoras as práticas, os materiais e/ou cursos de formação que possam fortalecer a identidade das crianças negras;
- Elaborar, a partir do diálogo com as professoras, sugestões de práticas que favoreçam o fortalecimento da identidade negra, bem como o respeito às diferenças;
- Indicar caminhos que favoreçam a educação das relações étnicas e raciais.

Para que tais objetivos fossem alcançados, na realização deste trabalho de pesquisa foram previstos estudos teóricos e pesquisa de campo. No primeiro caso, procura-se contemplar leituras que envolvam a educação das relações étnicas e raciais, dos conceitos de identidade, diversidade, bem como do respeito às diferenças, igualdade de diferenças e sua relação com uma educação antirracista e dialógica. O estudo de campo caracterizou-se pelo acompanhamento de grupos de discussão com seis professoras (4 negras e 2 brancas) do ensino fundamental.

Acreditamos que a partir do diálogo igualitário entre professoras negras e brancas seja possível apontar caminhos mais efetivos para o fortalecimento da identidade da criança negra na sala de aula, bem como para a superação das desigualdades raciais no contexto escolar. As participantes foram convidadas por estarem envolvidas há pelo menos 5 anos com reflexões e diálogos sobre a questão racial na escola, por se conhecerem e terem relação de confiança entre si e por terem todas participado de Comunidades de Aprendizagem (proposta que visa a aproximação da escola com a comunidade a partir de atuações educativas de êxito, que contempla o conceito de igualdade de diferenças e que abre espaço de diálogo e ação a respeito das desigualdades provocadas pelo racismo, e de busca conjunta por práticas que ajudem a superá-las).

Coerente com os objetivos e com as vivências das participantes em Comunidades de Aprendizagem, a pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia comunicativa-crítica, que implica um diálogo intersubjetivo entre iguais e mostra a reflexão dos próprios sujeitos, suas motivações e suas interpretações. É uma metodologia que busca estabelecer um processo comunicativo com as(os) participantes da investigação de forma que suas contribuições ocorram de maneira igualitária, com vista a conectar os estudos com as demandas de transformação das barreiras que se colocam como obstáculos para a superação das desigualdades, bem como a melhora de suas vidas (FLECHA, 2004).

A presente tese traz o produto do estudo empreendido no doutorado, brevemente detalhado na introdução e aprofundado na temática. As duas partes do estudo estão organizadas nesta tese em oito seções.

Na primeira seção, visitamos dados de bases nacionais no âmbito social, bem como a produção recente sobre a presença negra na escola, tanto na base Scielo de periódicos, como em Grupos de Trabalho dos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). Nela buscamos demonstrar a necessidade de realização de estudos tais como o trazido na presente tese. Assim, nesta seção, iremos discorrer primeiramente sobre as desigualdades raciais no Brasil e os avanços na educação. Em seguida, passamos para o estudo acerca do que tem sido produzido nas bases citadas a respeito da presença negra na escola no período de 2000 a 2012.

Na segunda seção, dedicamo-nos ao contexto social que na atualidade alguns teóricos denominam de sociedade da informação, globalização ou modernidade tardia. Autores como Castells (1999), Giddens (2002; 2004) e Beck (1997) indicam que atualmente as sociedades vivem em constantes mudanças que trazem implicações na vida de todas as pessoas, do mundo global ao local. Nesse sentido, procuramos apresentar os limites e

possibilidades desse contexto que também produz novas desigualdades e relacioná-los ao princípio de igualdade<sup>18</sup> de diferenças como possibilidade para pensar a superação ou minimização dessas desigualdades.

Em seguida, na terceira seção, buscamos destacar alguns conceitos que consideramos centrais na compreensão das relações raciais no Brasil e que concomitantemente perpassam pela constituição positiva do sujeito negro em nosso país. Raça, etnia e racismo serão os conceitos apresentados. Logo depois, apresentamos algumas reflexões sobre o conceito de identidade, uma vez que nos formamos e nos constituímos enquanto seres sociais ao longo das nossas vidas, das nossas interações, do nosso contexto social e cultural. Encerramos a seção com reflexões acerca das possibilidades e desafios para pensarmos a constituição positiva da identidade negra. Na quarta seção, discorreremos sobre a metodologia adotada no trabalho, o percurso e a técnica trabalhada, bem como apresentamos, ou melhor, as professoras participantes da pesquisa se apresentam. Logo após, passamos para a organização dos dados.

Na quinta seção apresentamos a análise dos dados que versam basicamente sobre a constituição da identidade. Iniciamos a apresentação da análise dos dados com a temática voltada à formação inicial e continuada das professoras. Em seguida, discorreremos brevemente sobre o fortalecimento da identidade negra e passamos para a temática que vislumbra como as professoras negras e brancas compreendem o seu próprio processo de constituição da identidade junto à relação família e escola. Finalizamos a seção com a análise dos dados sobre a constituição da identidade negra e a prática docente. A sexta seção explana a análise dos dados em torno das práticas das professoras, primeiramente frente às situações de discriminação racial e outras que surgem no cotidiano escolar. Em seguida, como as práticas ajudam no fortalecimento da identidade negra a partir de atividades que tratam sobre a história e cultura africanas e dos negros brasileiros. Encerramos esta seção com as falas das professoras participantes na investigação acerca da importância da participação nos grupos de discussão e no que os encontros contribuíram para pensar as suas práticas.

---

<sup>18</sup> O princípio de igualdade de diferenças tem como conceitos-chave: a *unidade na diversidade* (por meio da qual se chega a uma situação de igualdade que não é homogênea, o que implica, por exemplo, o direito a uma educação igualitária independente de gênero, classe social, cultura, raça ou idade) e a *interculturalidade* (presença do *diálogo* como forma de relação entre as culturas) (ELBOJ et al., 2009). Com base nos estudos do CREA, do NIASE e de Paulo Freire, compreendemos que tal princípio parte da concepção de que as diferenças fazem parte da diversidade humana, portanto todas as pessoas têm o direito de viver nas suas diferenças. É algo que está além de simplesmente “tolerar” e respeitar tais diferenças, mas que significa reconhecê-las e conviver com igualdade de direito de ser e ter suas escolhas respeitadas. Conforme Elboj et al. (2009), esta perspectiva orienta os diferentes povos a conviver conjuntamente, expressar as diferenças, aprender coletivamente e lutar pelo reconhecimento em plano de igualdade das diferentes culturas que compõem a nossa sociedade por meio da *comunicação* e do *diálogo intersubjetivo*.

Na sétima seção sintetizamos os dados referentes a todos os elementos relacionados à constituição da identidade negra na escola frente à prática docente. Também apresentamos as recomendações e indicações de melhoria e superação das desigualdades que permeiam a temática estudada. E, por fim, na última seção, apresentamos as conclusões de um trabalho que não se encerra aqui, pois ao pensarmos a igualdade de diferenças, assim como a valorização da identidade negra, sabemos que o caminhar se faz longo. Atualmente, graças à luta de muita gente que desbravou e rompeu inúmeras barreiras, podemos trilhar um caminho um tanto mais suave, se assim pudermos considerar. No entanto, ainda precisamos desvelar o racismo e romper o silêncio que existe no contexto escolar, nos olhares e no estranhamento de negros e brancos ao ouvir falar sobre negritude. O caminhar se faz longo e a urgência se faz curta. Cabe a nós, educadoras e educadores, decidirmos a favor de quem e contra quem, romper o silêncio e despertar uma escola onde crianças, jovens e adultos poderão *ser*, independentemente de suas origens raciais, culturais e sociais.



## **1. DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS, AÇÕES PARA A SUA SUPERAÇÃO E ESTUDOS SOBRE A PRESENÇA NEGRA NA ESCOLA: REAFIRMANDO NECESSIDADES E LOCALIZANDO O ESTUDO.**

*Não obstante, o ciclo democrático não vai se completar enquanto os problemas do que no fim do século passado chamávamos de “minorias” não atingirem patamares de igualdade. (GREGÓRIO, J., 2012).*

Embora já tenhamos apresentado dados e argumentos construídos por nós no percurso de estudos, que vai da Iniciação Científica ao Mestrado, referentes às desigualdades sociais e raciais produzidas pelo racismo contra os negros no Brasil, faz-se importante atualizar tais dados para confirmar a relevância social do tema. O mesmo se pode afirmar quanto aos estudos educacionais sobre a presença negra na escola: embora o relatório de Iniciação Científica e o de Mestrado trouxessem parte da produção sobre o tema, agora no doutorado foi importante fazer a revisão da produção em bases que expressam a visibilidade do tema, pois buscamos explicitar a relevância acadêmica de se pesquisar o objeto aqui escolhido. É a isto que nos dedicamos nas duas subseções a seguir.

### **1.1. As desigualdades raciais no Brasil e os avanços em Educação**

Diante do que foi apresentado, acreditamos que as desigualdades raciais no Brasil ainda não estão resolvidas, e no espaço escolar tampouco; apesar dos avanços precisamos pensar formas de superação para todos os tipos de desigualdades, tanto na sociedade mais ampla, quanto no âmbito escolar.

Como indica Silva (2012), apesar do aumento da participação da população negra em todas as unidades federativas, verifica-se que, mesmo diante dos avanços dos últimos anos, os negros permanecem em situação mais vulnerável em diferentes dimensões, pois ainda enfrentam maior dificuldade de acesso ao mercado de trabalho; uma vez empregados, usufruem de condições diferenciadas e mais precárias, e com rendimentos mais baixos em relação aos brancos.

Conforme os indicadores sociais por cor ou raça (2009), a taxa de desemprego aberto correspondia a 9,10 % e 7,10% em relação a negros e brancos, respectivamente. Quanto aos rendimentos médios recebidos ao mês pelo trabalho principal – negros recebiam

R\$ 410,65, enquanto brancos R\$ 802,98. Em relação à renda domiciliar *per capita* menor que meio salário mínimo, os negros também se encontravam em desvantagem: 44,69% em relação aos brancos com 25,35%. Já a taxa de homicídio (em 100 mil) aponta 34,23 para negros e 16,06 para brancos. Em relação às mulheres, enquanto as brancas recebiam em média 55% do correspondente a média do salário dos homens brancos, os homens negros recebiam a porcentagem de 53%, e para as mulheres negras isso equivalia a pouco mais de 30% (SILVA, 2012).

Quanto à previdência em relação ao ano de 2009, os homens brancos estavam em melhores condições, com cobertura de 74,7%, e as mulheres negras eram as menos protegidas socialmente, com 56,0% de cobertura. Sobre habitação, dos domicílios referentes à população branca, em geral 77,1% contam com esgotamento sanitário adequado, enquanto 60% da população negra dispunham de serviço adequado. Em relação à saúde, especificamente aos atendimentos ofertados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), a população negra corresponde a 67%, e a branca a 47,2%, do público total atendido (RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA, 2011)<sup>19</sup>.

Em relação à educação, conforme dados apresentados pelo Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (2011), ao longo dos anos tem ocorrido um avanço gradual nos números da educação no país. Contudo, há ressalvas em relação às desigualdades que se mantêm sobre alguns grupos. Conforme o Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (2011), é observável “a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra, de nordestinos e da população rural na educação” (RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA, 2011, p.20-1).

Com base no Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (2011), o percentual da população com 15 anos ou mais que não sabia ler e escrever em 2009 caiu para 9,7% em comparação ao ano de 1995, cuja taxa correspondia a 15,5%. Porém, no mesmo ano de 2009, encontrava-se na região Nordeste 20,5% dos negros em situação de analfabetismo, contra 14,2% dos brancos. Em 2009, 20% das crianças brancas na faixa etária de 0 a 3 anos encontravam-se matriculadas em creches, contra 16,7% de crianças negras. Já no ensino fundamental e ensino médio, a distorção idade-série entre crianças e jovens negros do sexo masculino é bem maior em relação às crianças e jovens brancos. No ensino médio a taxa de distorção idade-série atinge 41,0% dos jovens negros, contra 26,9% dos jovens brancos. Em

---

<sup>19</sup> Material elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

relação às mulheres, estes números caem, mas as desigualdades se mantêm entre negras e brancas: 38,2% atinge as jovens negras, contra os 24,1% que atinge as jovens brancas.

No que concerne ao ensino superior, a taxa de escolarização líquida – que mede a proporção de pessoas matriculadas no nível de ensino adequado para a sua idade – indicava, no ano de 2009, 21,3% para a população branca contra 8,3% entre a população negra, o que alcançava apenas 6,9% entre os homens negros. Neste mesmo ano, a taxa de escolarização entre as mulheres brancas no ensino superior era de 23,8%, enquanto para as mulheres negras a taxa era de apenas 9,9% (RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA, 2011).

Com base nos dados apresentados, podemos ter um “retrato” da distância social entre negros e brancos e, ainda que sejam referentes ao ano de 2009, estes dados nos possibilitam perceber as desigualdades existentes na sociedade brasileira. Salientamos que tais desigualdades não dizem respeito apenas às condições socioeconômicas, mas também ao passado histórico do país que não investiu em políticas de inserção social e educacional para a população negra, bem como para a indígena.

Silva (2012) indica que na última década é possível observar uma redução em relação às desigualdades raciais. Contudo, “os dados são eloquentes ao retratar que persistem oportunidades e resultados desiguais para negros e brancos no campo educacional, com reflexo imediato nas condições de acesso ao mundo do trabalho e na renda” (SILVA, 2012, p.79). Nesse sentido, reforçamos a importância e o papel da educação frente às desigualdades raciais e sociais e, como já explicitamos, a escola não pode tudo, mas tem suas responsabilidades frente a uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme indicações da autora,

Para a ruptura mais acentuada deste círculo vicioso, medidas de universalização e melhoria da educação precisam ser combinadas com políticas expressivas de ação afirmativa e com uma gestão do sistema educacional atenta a dados desagregados de acesso, permanência e desempenho, para que, em breve, a sociedade brasileira possa reconhecer-se em uma pirâmide educacional mais equilibrada entre brancos e negros e com uma base cada vez menor (SILVA, 2012, p.79-80).

Nesse sentido, os indicadores sociais têm ajudado a retratar o quadro de desigualdades raciais ao revelar que os grupos classificados nas categorias pretos, pardos e indígenas se encontram em condições precárias em termos de inserção social desde o período colonial até os dias atuais. Vale destacar que, a partir de 1987, a Pesquisa por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada pelo IBGE, passou a fazer um trabalho mais sistematizado e incorporou como variável constante de sua investigação a pergunta sobre como a população

se autoclassifica. Para isso, utiliza o conjunto de cinco categorias: branca, preta, parda, amarela e indígena. Dessa forma, o IBGE tem contribuído mais efetivamente para pensar ações voltadas em prol da população negra, bem como da indígena, frente às desigualdades raciais no país (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2009)<sup>20</sup>.

Atualmente, as pesquisas estão voltadas à autopercepção dos sujeitos, pois o debate racial conquistou relevância no âmbito político, cultural e ideológico, o que possibilitou uma análise não só do passado histórico do país (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2009). Temos acesso aos indicadores sociais que apontam a situação da população negra no país, bem como de outros grupos minoritários, como indígenas e mulheres, ajuda a pensar políticas públicas de inserção e superação das desigualdades que estes grupos enfrentam no seu dia a dia em diferentes âmbitos. Com base nos estudos de mestrado constatamos que a luta da população negra se reconfigurou, ganhou espaço e busca mobilizar cada vez mais pessoas por melhores condições de educação, habitação, saúde e trabalho. Porém, esta é uma luta que ainda se faz constante e que não diz respeito somente à população negra.

Conforme os dados da Síntese de Indicadores Sociais (2008), em 1872 (primeiro recenseamento nacional), a população negra representava a maioria da população brasileira e alcançava o índice de 58% do total. Em 1890 (segundo censo nacional), período republicano no qual houve um grande incentivo à imigração européia, esse número cai para 47%. Meio século depois, os dados demográficos apontam que em 1940 os negros passam a representar 36% do total da população, enquanto a representatividade de brancos alcançava 63,5%<sup>21</sup>. Quanto à população indígena, os índices apontam que em 1890 alcançava 9% da população do país, porém, um século depois, esta população estava reduzida a 0,2%. Em 2000, foi possível registrar um aumento de 0,4% dos indígenas no total da população do país<sup>22</sup>.

Os dados da Síntese de Indicadores Sociais (2010) apontam que, nas Américas, os negros e os indígenas estão mais vulneráveis. Demonstram que essas populações, em 2000,

---

<sup>20</sup> Com base em Ianni (2004), lembramos que até fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, não havia muito interesse por parte do governo em quantificar e divulgar o número de negros existentes no país, onde estavam e em quais condições viviam, pois tais informações poderiam fortalecer os negros na luta por igualdade.

<sup>21</sup> Vale mencionar que o processo imigratório incentivado no Brasil tinha como objetivo embranquecer rapidamente a sua população, porém este processo foi adiado devido à crise de 1929 e a Segunda Grande Guerra (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2008, p.229).

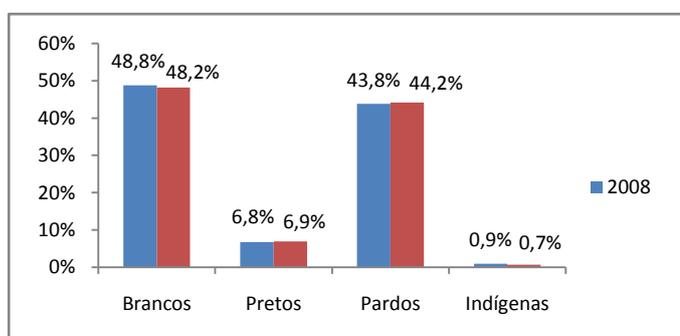
<sup>22</sup> Fonte: IBGE, Estudos e Pesquisas / Informação demográfica e socioeconômica - 26. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2009. Vale ressaltar que as Sínteses de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2012 e 2013, não apresentam mais os enfoques de *gênero* e *cor ou raça*. Estes agora serão abordados de forma transversal sempre que os dados estatísticos permitirem (SÍNTESES DE INDICADORES SOCIAIS, 2012).

viviam com menos de um dólar por dia em 15 países da América Latina e Caribe. No Brasil, a proporção da população eurodescendente que vivia com menos de um dólar por dia correspondia a 5,1%, enquanto que negros e indígenas representavam um pouco mais que o dobro desse índice: 10,6%. Nesse sentido, é possível observar que as desigualdades raciais se fazem presentes não só no âmbito nacional, mas são também marcadas regionalmente pelos países vizinhos. Ao compararmos os dados obtidos no Brasil e em países como o Panamá, por exemplo, podemos considerar que houve avanços no sentido de diminuir as desigualdades raciais e sociais em nosso país, já que os números do Panamá indicavam que 9,3% da população eurodescendente vivia com menos de um dólar por dia, e a população afrodescendente e indígena representava 54,7%.

Conforme os dados estatísticos, podemos observar que, ao longo dos anos, houve no Brasil um aumento da população negra e, concomitantemente, uma redução da população branca. Um dos motivos seria a diminuição da taxa de mortalidade e de fecundidade, principalmente em relação à população branca, que tem melhores condições sociais. Outro dado relevante em relação ao aumento do número de pessoas que se declaram negras diz respeito a um processo de recuperação da identidade racial (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2010).

Em 2008, a população brasileira era composta por 48,8% de brancos, 50,6% de negros (pretos 6,8% e pardos 43,8%) e 0,9% de indígenas. Em 2009, houve uma alteração na proporção de brancos, negros e indígenas na sociedade brasileira, que se configurou da seguinte maneira: brancos 48,2%, negros 51,1% (pretos 6,9% e pardos 44,2%) e indígenas 0,7%. Os dados referentes aos anos de 2008 e 2009 podem ser visualizados no gráfico 1<sup>23</sup>.

**Gráfico 1 - Distribuição percentual da população, por cor ou raça, Brasil – 2008/2009**



<sup>23</sup> Fonte: IBGE, Estudos e Pesquisas / Informação demográfica e socioeconômica - 26. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2009. Estudos e Pesquisas / Informação demográfica e socioeconômica - 27. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2010.

\* **Fonte:** Síntese de Indicadores Sociais, 2009/2010.

Conforme os dados da Síntese de Indicadores Sociais (2010), apesar desse crescimento da proporção da população que se declara negra, a situação de desigualdade que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos persiste ao observarmos os indicadores que revelam diferenças, tais como: analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação; aspectos relacionados aos rendimentos; posição na ocupação; e arranjos familiares com maior risco de vulnerabilidade. “Em relação à equidade, o hiato nos rendimentos e a apropriação de uma menor parcela do rendimento total concernem particularmente às populações de cor preta ou parda” (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2010, p.227).

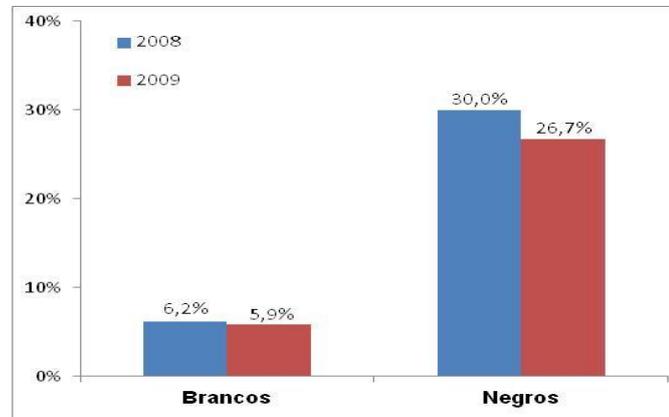
A Síntese de Indicadores Sociais (2008) demonstra que, em 2007, as taxas de analfabetismo, analfabetismo funcional<sup>24</sup> e frequência escolar apresentavam diferenças significativas entre a população branca e a população negra, sendo negativo para essa última, persistentemente menos favorecida. Do número absoluto de analfabetos em 2007, um pouco mais de 14 milhões de analfabetos brasileiros, quase 9 milhões eram pretos e pardos. Em 2008, o número de analfabetos brasileiros registrava o percentual de 10%, o que correspondia a um contingente de 14,2 milhões de pessoas (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2009).

Ao compararmos a taxa de analfabetismo entre brancos e negros, a população preta e parda apresenta o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, analfabetos. Quando olhamos para o montante percentual da taxa de analfabetismo da população negra, a diferença comparada ao montante da população branca é gritante, cujo número expresso em 2008 correspondia a 30% dos negros analfabetos em relação a 6,2% dos brancos. Em 2009, o montante de analfabetos em relação a negros e brancos correspondia a 26,7% dos negros, contra 5,9% dos brancos (SÍNTESES DE INDICADORES SOCIAIS, 2009/2010). No gráfico 2, podemos observar a desigualdade expressiva do número de analfabetos entre brancos e negros.

---

<sup>24</sup> Conforme Síntese de Indicadores Sociais 2002, analfabetismo funcional, de acordo com os critérios da UNESCO, diz respeito às pessoas com menos de 4 anos de estudo. Já o analfabetismo se refere às pessoas que não sabem ler e escrever (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2013).

**Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais, por cor ou raça, Brasil -2008/2009**



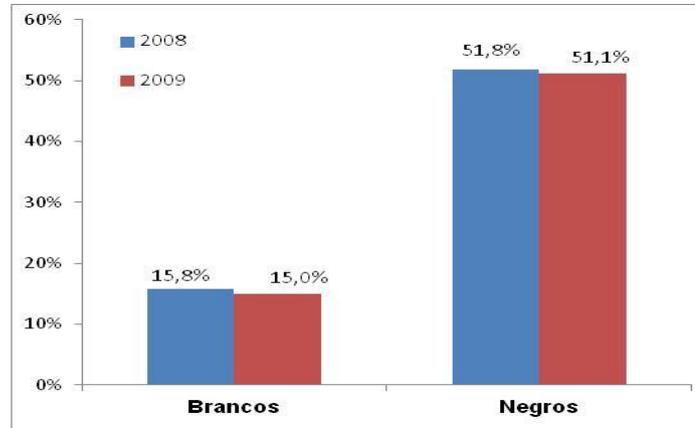
\* Fonte: Síntese de Indicadores Sociais, 2009/2010.

Vale destacar que, na última década, a taxa de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais obteve uma queda de 3,2 pontos percentuais; em 2012, registrou a taxa de 8,7%. Destacamos, ainda, que a maior incidência da taxa de analfabetismo recai sobre os homens (9,0%), entre os de cor preta ou parda (11,8%), e entre aqueles com idade acima de 65 anos (27,2%) (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2013). Apesar dessa redução na taxa do analfabetismo, é observável que as desigualdades entre negros e brancos persistem e, em relação à educação, os números mostram que precisamos avançar muito ao falarmos de uma educação de qualidade para todas e todos.

Em relação à taxa de analfabetismo funcional, que engloba as pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo, esta diminuiu expressivamente nos últimos dez anos, passando de 29,4%, em 1999, para 20,3%, em 2009, o que representa ainda 29,5 milhões de pessoas. Verifica-se que o analfabetismo funcional diz respeito mais fortemente aos pretos 25,4% e aos pardos 25,7%, do que aos brancos 15,0%. Em 2008, a taxa de analfabetismo funcional em relação às pessoas de 15 anos ou mais de idade correspondia a 25,5% aos pretos; 26,3% aos pardos e 15,8% aos brancos. Quando comparados estes dados, observa-se que também houve um decréscimo na taxa de analfabetismo funcional tanto para brancos quanto para negros; contudo, a disparidade entre eles permanece significativamente<sup>25</sup>, conforme podemos observar no gráfico 3.

<sup>25</sup> Os dados referentes ao analfabetismo funcional, à média de ensino e ensino superior foram retirados da Fonte: IBGE, Estudos e Pesquisas / Informação demográfica e socioeconômica - 27. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2010. Dissertação de Mestrado 2010.

**Gráfico 3 - Taxa de analfabetismo funcional das pessoas com 15 anos ou mais, por cor ou raça, Brasil 2008/2009**



\* Fonte: Síntese de Indicadores Sociais, 2009/2010.

Quando olhamos para os dados, percebemos que houve uma melhora para todos em relação ao acesso à educação. Contudo, ao compararmos as diferenças entre negros e brancos, percebemos que a população negra permanece com altos índices de analfabetismo. A diferença é exorbitante e, mesmo diante dessa progressiva baixa do analfabetismo e do analfabetismo funcional, os dados estatísticos expressam as desigualdades raciais e, com base nos dados da Síntese de Indicadores Sociais (2009), tais diferenças não dizem respeito apenas à classe social, mas é também racial, uma vez que representa uma sociedade que vive desigualdades raciais que se arrastam por séculos. Dessa forma, políticas de reparação se fazem urgentes para que negros e indígenas possam ter mobilidade social e igualdade de oportunidades. Em conformidade com este pensamento, a Síntese de Indicadores Sociais (2012) indica que:

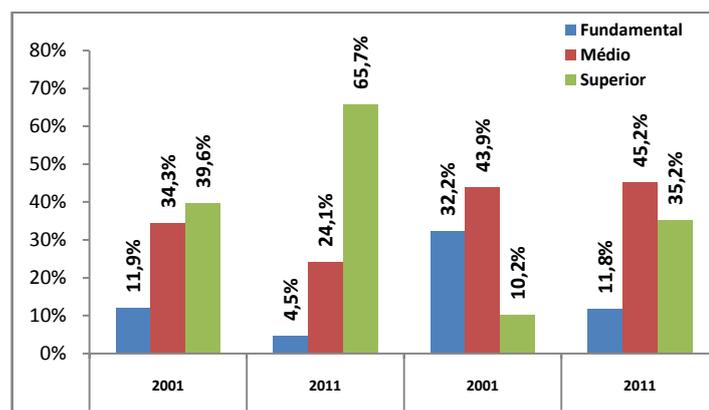
A educação é a principal janela de oportunidade existente nas sociedades democráticas, sendo condição necessária para a inserção profissional e principal mediadora na transmissão de *status* entre as gerações. Em outras palavras, quanto maior for a capacidade de o sistema escolar democratizar o acesso à educação de qualidade, independentemente das origens sociais dos estudantes, maior será a igualdade de oportunidade educacional e, conseqüentemente, mais igualitária será a chance de ascender às ocupações mais valorizadas (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2012, p.112).

Nessa perspectiva, é preciso mudanças em todos os âmbitos - político, econômico e social - para que possamos superar ou minimizar cada vez mais as disparidades entre as diferentes populações que formam a sociedade brasileira e que vivem de forma muito desigual.

Quanto à média de anos de estudo, a população branca de 15 anos ou mais de idade tinham 8,9 anos de estudo em 1999, enquanto pretos e pardos alcançavam igualmente a média de 6,7 anos. Em 2009, esses índices aumentaram para todos os grupos. No entanto, os indicadores permanecem desiguais ao compararmos a média de anos de estudo dos brancos em relação à dos negros.

No que diz respeito ao ensino superior, a proporção de estudantes com 18 a 24 anos de idade que cursam esse nível de ensino é inferior para a população negra ao observarmos os dados relacionados a brancos e negros. Vale destacar que o número de negros nas universidades tende a crescer a cada ano, com a implantação das ações afirmativas em algumas universidades, mas a disparidade ainda permanece. Conforme dados apresentados nas Sínteses de Indicadores Sociais (2010; 2012) em 1999, 33,4% dos brancos, contra 7,5% de pretos e 8,0% de pardos encontravam-se no ensino superior. Uma década depois, em 2009, o número de brancos na universidade correspondia a 62,6% ou 2/3, contra 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos, o que equivale a menos de 1/3 para os dois grupos. Em 2011, essa proporção passa a ser de 65,7% dos brancos no ensino superior, contra 35,8% dos negros. Em 2001 eram 39,6% de brancos, contra 10,2% de negros, conforme o gráfico 4.

**Gráfico 4 - Distribuição de estudantes com 18 a 24 anos de idade, segundo cor ou raça e o nível de ensino frequentado no Brasil 2001/2011**



\* Fonte: Síntese de Indicadores Sociais, 2012.

Em relação ao número de estudantes com 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, houve um crescimento de negros graduados. Contudo, observa-se que a quantidade de pessoas que têm curso superior completo é hoje cerca de 1/3 em relação a brancos, ou seja: 4,7% de pretos e 5,3% de pardos; contra 15,0% de brancos que têm curso superior concluído nessa faixa etária (SÍNTESE INDICADORES SOCIAIS, 2010).

Com base nos dados apresentados, podemos observar que, nos últimos anos, o número de negros cresceu no país e que o acesso à educação também aumentou, bem como a distribuição dos rendimentos dessa população relacionado às famílias 10% mais pobres e 1% mais ricas. Vale destacar que, em 2008, entre os 10% mais pobres, 25,4% se declararam brancos e 73,7% negros. Já no 1% mais rico, o número de brancos aumenta consideravelmente, 82,7%, enquanto os negros representam 15%. Segundo os dados, houve uma melhora da desigualdade no extremo mais rico. Eram 1,1% de pretos e 8,0% de pardos em 1999. Em 2009, pretos e pardos representavam respectivamente 1,8% e 14,2% (SÍNTESE INDICADORES SOCIAIS, 2010).

Contudo, a disparidade entre mais pobres (negros) e mais ricos (brancos) continua exorbitante, conforme os dados apresentados. Trata-se de uma grande desigualdade ao pensarmos que segundo os dados referentes ao ano de 2009, os negros representavam 51% da população do país e encontram-se nos maiores índices de pobreza. Em relação aos anos de estudo e os rendimentos-hora trabalho, os dados também são vergonhosos ao se pensar uma sociedade que se considera racialmente democrática e aponta rendimentos-hora de pretos e de pardos pelo menos 20% inferiores em relação aos brancos.

Apesar de não fazermos aqui uma análise profunda e ampla sobre o desenvolvimento da educação brasileira, compreendemos que na última década a educação passou por mudanças significativas em todos os seus níveis, principalmente em relação ao acesso à escola, especialmente na educação infantil. Contudo, ao pensarmos uma educação de qualidade para todas e todos, a educação brasileira ainda tem um caminho longo para percorrer em comparação aos países desenvolvidos. Conforme os dados estatísticos das Sínteses de Indicadores Sociais (2012; 2013), o Brasil passa a ter uma preocupação maior em torno da evolução educacional ao comparar o seu avanço com os países que fazem parte da Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). Os países membros desta organização têm mostrado vantagens educacionais sobre as quais o Brasil está muito aquém, como por exemplo, a taxa de conclusão do ensino médio nos países-membros da OECD, em sua maioria, era de 75% em 2009.

Em relação à população negra, na última década pudemos observar que ela tem experimentado o aumento da escolarização, a redução do analfabetismo e o acréscimo das taxas líquidas de frequência, principalmente no ensino médio e superior (SILVA, 2012). Dessa forma, observamos que a educação brasileira tem avançado em benefício da sua população, porém, a disparidade e o fosso existente entre negros e brancos ainda é um grande desafio a ser superado, uma vez que estes não desfrutam das mesmas condições de

oportunidades de educação, saúde, moradia e trabalho. Mesmo diante dos avanços que o Brasil tem alcançado em busca de uma sociedade mais equânime, os dados mostram a disparidade que ainda existe entre a população negra e branca, e, como dito em outros momentos, desigualdades que não estão relacionadas apenas à condição social, pois se assim fosse, pessoas pertencentes a um mesmo grupo social não sofreriam preconceito racial.

Portanto, as desigualdades estão também na cor da pele e inculcadas no pensamento das pessoas e, às vezes, nas ações que desqualificam o negro, sua história, ancestralidade e imagem. Esses são desafios que a sociedade brasileira precisa enfrentar, sem negar ou silenciar, mas vivenciar todas as tensões que a situação envolve, sendo que cabe também à escola, como lócus de todos os conhecimentos e lócus de grande concentração da diversidade, enfrentar tal desafio. Nesse sentido, como indica Constantino (2010),

[...] ao longo da história brasileira, negros e indígenas encontraram-se em desvantagens sociais e econômicas, que permanecem não cristalizadas, mas exigem medidas diferenciadas para a sua superação, uma vez que o processo para uma sociedade mais igualitária se faz longo e “espinhoso”, pois significa admitir que não há igualdade entre esses grupos, mas apenas um grupo com mais vantagens que os demais (CONSTANTINO, 2010, p.78).

Os debates e embates estão postos, muitas batalhas foram conquistadas, mas a luta por mais equidade social permanece. Muitas ações positivas direcionadas à população negra foram alcançadas nos últimos anos, como: criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR, 2003), promulgação da Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino de História e da Cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares (2003), criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI, 2004), Projeto de Lei nº 3.627/2004, que institui reserva de vagas para estudantes negros e indígenas de escolas públicas (2004), Estatuto da Igualdade Racial (2009)<sup>26</sup>.

A partir da Conferência de Durban – III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias, o Brasil firmou um compromisso, por meio de documento oficial, para desenvolver medidas afirmativas para a população afrodescendente nas áreas de educação e trabalho (PIOVESAN, 2005).

Ao encontro das demandas da população negra e dos compromissos assumidos pelo governo em Durban, em 21 de março de 2003, foi criada a Secretaria de Políticas de

---

<sup>26</sup> Vale destacar que estas são algumas políticas e movimentos recentes em favor da população negra, mas tantas outras foram alcançadas ao longo da história no âmbito político, histórico e cultural. Destacamos algumas delas: Revolta dos Malês (1837), Revolta da Chibata (1910), Frente Negra Brasileira (1930), Teatro Experimental do Negro (1945), Fundação do Ilê Aiyê (1974), Lei Caó criminaliza o racismo (1988), Lei de titulação das terras dos remanescentes de quilombos (1988), Marcha da Imortalidade de Zumbi dos Palmares (1995), etc. (SANTOS, 2009, p.73)

Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2003), cuja finalidade geral é formular, articular, coordenar e planejar políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial; assim como acompanhar a execução de programas, políticas transversais do governo e do Programa Nacional das Ações Afirmativas, dentre outras ações que promovam a igualdade racial<sup>27</sup>.

Outro feito significativo para a educação foi a promulgação da lei 10.639/03, que altera a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos seus artigos 26 e 79, com a inclusão no currículo oficial de escolas públicas e privadas do ensino básico do ensino da temática “História e Cultura afro-brasileira e africana”. Vale lembrar que a Lei também estabelece que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”. Para Santos (2009), a clareza e objetividade da qual dispõe a Lei possibilitou a promulgação da Lei 11.645/08, que institui a inclusão da cultura indígena nos currículos.

Essas medidas legais propõem novas formas para pensar conteúdos escolares e relações raciais no interior da escola e, quando colocadas em prática, possibilitam aos estudantes negros e indígenas o reconhecimento da sua história e cultura de forma positiva, a ruptura do silêncio sobre o ser negro e ser indígena, o rompimento de estereótipos e a superação das desigualdades. Conforme Marques, Bolson e Moraes (2012), a Lei 10.639/03,

[...] abriu caminhos não só para que negros e não negros tenham acesso ao estudo da História da África, da luta dos negros na sociedade brasileira, da herança cultural resultante da fusão das culturas branca, negra e indígena, mas principalmente para a possibilidade de se contestar territórios demarcados e ampliar o conceito de diversidade sem hierarquizar e ou inferiorizar a diferença (MARQUES, BOLSON E MORAES, 2012, p.3).

Em 2013, a Lei 10.639/03 completou dez anos. Sua implementação significou um marco na área da educação em relação às reivindicações do movimento negro sobre a educação. No entanto, sabemos que ainda temos muitos obstáculos a serem superados para a sua efetivação no contexto escolar e, de fato, a inclusão da história e cultura africana e indígena no currículo oficial como um conhecimento programado para ser trabalhado ao longo do ano, e não apenas em datas comemorativas, como muitas vezes ainda acontece.

No que diz respeito ao ensino superior, nos últimos anos também ocorreram mudanças significativas em prol da população negra e indígena. Como argumenta Santos (2009), “na prática, o sistema educacional brasileiro deu passos largos em direção à adoção de programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas e orçamentárias

---

<sup>27</sup>Para saber mais, consultar: <http://www.seppir.gov.br>

destinadas à correção de desigualdades raciais e sociais” (SANTOS, 2009, p.82). Ao encontro do que expõe a autora, foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, no dia 29 de agosto de 2012, a Lei nº 12.711, que institui em todas as universidades e institutos federais, já em 2013, a reserva de 12,5%, ou seja, 1/8 das suas vagas para alunos das escolas públicas. A proposta é que em quatro anos esse índice seja de 50%. Com base na Lei nº 12.711/12, das vagas reservadas para a escola pública, metade será destinada para estudantes com renda mensal familiar até um salário mínimo e meio e o seu preenchimento deve levar em conta ainda critérios de cor ou raça, seguindo dados estatísticos do IBGE (ver: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)). Assim, a Lei estabelece:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))

Conforme Santos (2009), “essas ações visam oferecer tratamento diferenciado a fim de corrigir desvantagens históricas e eliminar a marginalização criada e mantida pela estrutura social brasileira” (SANTOS, 2009, p.82). Consideramos que esta ação foi de suma importância para criarmos de fato uma sociedade mais igualitária, mesmo diante de todo o embate que este tema implica quanto a ser justo ou não, ser contra ou a favor, como bem apontou o ministro Joaquim Barbosa: “*vivemos em uma sociedade multicultural e a sociedade não pode mais negar isso*”<sup>28</sup>. A nosso ver, essa fala representa o que a sociedade mais nega: que a diversidade existe, bem como as desigualdades por “marcas” fenotípicas que precisam ser superadas, por isso a importância de ações como essas.

---

<sup>28</sup> Esta fala foi proferida pelo Ministro Joaquim Benedito Barbosa Gomes – Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF) – durante a discussão sobre a institucionalização das cotas, apresentada na TV Senado. Televisado na época da discussão entre os dias 24-26/04/12 (não foi possível localizar a data exata).

Nesse sentido, nos atendo um pouco mais em torno das ações em prol da população negra e de outros grupos minoritários, em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais. A SECADI desenvolve vários programas e ações voltadas à população negra e indígena, como: PROLIND – Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas; PET – Conexões dos Saberes; UNIAFRO – Ações Afirmativas para a População Negra na Educação Superior; Educação Quilombola<sup>29</sup>.

E, por fim, mas não menos importante, foi instituído no dia 20 de julho de 2010 o Estatuto da Igualdade Racial, aprovado anteriormente enquanto Projeto de Lei (PL 6264/2005), no dia 09 de setembro de 2009, por uma comissão especial da Câmara dos Deputados. O Estatuto da Igualdade Racial, apesar da alteração na sua versão original, representa também um ganho e avanço ao pensarmos as conquistas e todo o caminhar que a população negra trilha desde o século XVI, quando aqui chegavam os primeiros africanos, os quais estão presentes na história, cultura, cor, pele, rosto, mãos e pés de cada afrodescendente que respira nesse país. O Estatuto da Igualdade Racial tem por objetivo combater a discriminação e as desigualdades raciais que atingem a população negra, bem como garantir a inserção da cultura negra nas escolas, no mercado de trabalho e nas universidades. Para tanto, a dimensão racial passa a fazer parte das políticas desenvolvidas pelo Estado. (CONSTANTINO, 2010).

Estas são algumas das políticas nacionais, mais recentes, voltadas à população negra. Em relação ao Estado de São Paulo, Estado onde a pesquisa é desenvolvida, destacamos o Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, institucionalizado no dia 24 de dezembro de 1986, que tem como missão desenvolver estudos sobre as condições da comunidade negra e propor medidas que visem à defesa dos seus direitos, à eliminação de discriminações e à sua plena inserção na vida socioeconômica, política e cultural do país<sup>30</sup>.

Quanto ao município de São Carlos (cidade onde a pesquisa foi realizada e as participantes residem e atuam), este nasceu em terras originárias de três grandes sesmarias. A

---

<sup>29</sup> Para saber mais consultar: <http://www.mec.gov.br>

<sup>30</sup> Disponível em: [www.comunidadenegra.sp.gov.br/portal/php/hist](http://www.comunidadenegra.sp.gov.br/portal/php/hist)

Sesmaria do Monjolinho (parte norte da atual cidade), a Sesmaria do Quilombo (compreende áreas do atual Distrito de Santa Eudóxia, longe do centro da cidade) e a Sesmaria do Pinhal (perímetro urbano) (TRUZZI; ZUCCOLOTTO; FOLLIS, 2012). Com base em Truzzi, Zuccolotto e Follis (2012), a cidade de São Carlos foi fundada em 1857, e coincidiu com o declínio do regime escravista no Brasil, fato que não impediu o seu alto desenvolvimento na agricultura cafeeira e o uso do trabalho escravo.

Segundo Truzzi (2000), em 1874, São Carlos ocupava o quarto lugar em contingente populacional da região (Baixada Paulista). Deste, a maioria residia na zona rural, e cerca de um quarto do total era escravo. Em 1884, havia 3.774 pessoas escravizadas, o que correspondia ao sétimo contingente de mão de obra escrava de todo o Estado de São Paulo<sup>31</sup> (TRUZZI; ZUCCOLOTTO; FOLLIS, 2012).

Com base em Truzzi (2000), o processo de marginalização dos ex-escravos na cidade de São Carlos não foi diferente do que ocorrera nas demais regiões do país, onde se depararam com poucas perspectivas de inserção e mobilidade social. Após a abolição dos escravos, os negros se viram abandonados à própria sorte e sem local de trabalho. Dessa forma, alguns deles, se mantiveram nas fazendas com salários inferiores aos dos colonos imigrantes e submetidos a situações de discriminação. Outros se concentraram na periferia da cidade e formaram um bairro de negros, existente ainda hoje e conhecido como Vila Isabel (TRUZZI, 2000).

Diante do apresentado, a cidade de São Carlos, assim como muitas regiões do Brasil, é marcada por um passado de escravidão e de marginalização da população negra. Atualmente, a cidade, considerada um pólo tecnológico, desenvolve algumas ações em prol de uma educação para as relações raciais. Dentre suas ações mais significativas, direcionadas à educação para as relações raciais, destacamos a aprovação das Diretrizes Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e dos Povos Indígenas pelo Conselho Municipal de Educação, no dia 18 de novembro de 2009, e publicada em diário oficial, no dia 23 de abril de 2010.

Além das Diretrizes, o governo de São Carlos, juntamente com outros 11 municípios, assinou, no dia 02 de maio de 2011, o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) sobre educação étnico-racial, documento que objetiva garantir a aplicabilidade da Lei 10.639/03 em escolas públicas e privadas. O TAC determina a criação de Diretrizes Curriculares para as escolas e a criação de um Núcleo Específico composto por membros da

---

<sup>31</sup> Conforme os autores Truzzi, Zuccolotto e Follis (2012), os fazendeiros são-carlenses revelaram um profundo apego aos escravos ainda existentes e repudiaram qualquer articulação abolicionista, atitude que só se modificou quando não havia mais escapatória para o inevitável. Como em outras regiões do país, os negros escravizados buscavam formas de resistência (fugas); e a imigração estrangeira (alemã, italiana e portuguesa) passou a ser incentivada pelos fazendeiros que temiam a escassez de braços escravos. No Censo demográfico de 2010 – São Carlos apresentava uma população de 221.950, distribuída por cor ou raça, a saber: amarela – 1.815; indígena – 256; branca – 161.948; parda 46.249 e preta 11.678 (resultado do universo – características da população e dos domicílios – população residente – cor ou raça). Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br>, consulta: 04/01/14.

comunidade e profissionais da Secretaria Municipal de Educação. Visa também à formação do professorado, para que este tenha subsídios para lidar com temas relacionados à educação étnica e racial em sala de aula e despertar nos estudantes, desde os primeiros anos, o combate ao preconceito e o conhecimento sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas.

A cidade de São Carlos conta ainda com o apoio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar), o qual será responsável pela formação do professorado da cidade, conforme acordo firmado com o TAC. Consideramos que a cidade de São Carlos, com o apoio do NEAB e outros grupos da Universidade, possibilita diversas formações no que diz respeito à educação para as relações étnicas e raciais. São Carlos conta também com um Centro Municipal de Cultura Afro-brasileira, “Odette dos Santos”, inaugurado em novembro de 2006, que é um espaço aberto à comunidade e oferece cursos, palestras e outras atividades relacionadas à arte e cultura. Essas são algumas das ações da cidade de São Carlos com vistas à população negra. Vale destacar, que desde 2001, a cidade, em parceria com a UFSCar, a UNESP e outros grupos, busca desenvolver ações em torno de uma educação mais igualitária entre brancos, negros e indígenas.

Em suma, procuramos apresentar brevemente algumas das ações que consideramos significativas para pensarmos uma sociedade que busca equidade entre as diferenças. Ressaltamos que há uma série de ações e políticas públicas voltadas à igualdade racial, mas procuramos destacar as mais recentes. Nesse sentido, ressaltamos também algumas ações governamentais que visam promover políticas públicas de inserção da população negra, ao menos no âmbito educacional.

Ao olharmos para o conjunto de ações apresentadas, percebemos uma consonância em todas as instâncias governamentais em prol de ações afirmativas aos grupos minoritários e historicamente desfavorecidos, o que consideramos avanços. Contudo, mesmo diante desses progressos, que são significativos, ainda ouvimos o silêncio nos muros das escolas, em suas paredes, em seus olhares. O falar sobre ser negro ainda é nevrálgico, tenso, pois a diferença ainda incomoda muito. Enxergar e viver com e na diversidade é um desafio, por isso vemos a importância desse trabalho e de outros que focam a educação e as relações raciais. Percebemos que as desigualdades estão presentes em todos os âmbitos sociais e pensar formas para superá-las é um sonho que motiva muitas pessoas a se moverem em busca de uma sociedade mais igual para todas e todos.

A educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. E se a educação não tivesse sua importância frente ao que é a sociedade, não teria tantos teóricos a debater sobre a escola (FREIRE, P., 2004).

Ao encontro desse pensamento, Domingues (2009) aponta que o chamado “movimento associativo dos homens de cor”, grupo que se mobilizou logo após a supressão do cativeiro no Brasil, ou seja, desde os primeiros momentos pós-abolição, manteve uma preocupação com a educação formal e procurou criar escolas para as crianças negras que no início não tinham direito a ingressar na escola para brancos e possibilitou também às pessoas adultas serem alfabetizadas. Nesse sentido, esse grupo propiciou várias ações com o intuito de possibilitar alfabetização e escola para os negros.

Com base nos estudos de Domingues (2009), é importante salientar como mulheres e homens negros se mobilizaram frente à necessidade de educação formal para as crianças e adultos. Como já mencionamos, o período pós-abolição foi um momento de marginalização dos negros na sociedade brasileira, excluídos da vida política, social e econômica do país, sem contar a negação psicológica sofrida, devido às teorias de branqueamento (DOMINGUES, 2009).

Dessa forma, após a abolição, por volta de 1902, em resposta às discriminações raciais, os negros criaram associações como clubes, grêmios, centros cívicos, jornais, entidades e organizações políticas com o objetivo de concretizar um espaço para os mesmos, onde pudessem reforçar o espírito de união, solidariedade e também se organizar e lutar por melhores condições de vida. Nesse sentido, as associações denunciavam o analfabetismo e a precariedade da escolarização da população negra. Além disso, desenvolviam ações educativo-culturais em suas dependências e algumas mantinham aulas noturnas, bibliotecas e escolas (DOMINGUES, 2009). Vale destacar que a população negra enxergou na educação um caminho para ganhar mobilidade e inserção social e, mais que isso, significava a possibilidade de luta na busca por igualdade de direitos e oportunidades.

Nesse sentido, acreditamos ser importante nos determos um pouco na história do Movimento Negro no Brasil e em seu papel frente à educação. Com base em Domingues (2009), a primeira fase do movimento negro, se assim pudermos considerar, compreende o período de 1889-1937, e foi denominado de “movimento associativo dos homens de cor”, criado logo após a abolição e, como mencionado anteriormente, foi fundamental no processo de estabilização da população negra que se via abandonada pelo poder público. Nesse período, mais especificamente, no dia 16 de setembro de 1931, foi fundada por um grupo de homens negros a Frente Negra Brasileira (FNB), associação que mobilizou milhares de negros

e negros para lutarem por seus direitos (DOMINGUES, 2008)<sup>32</sup>. “A instrução era concebida como o instrumento mais eficaz para atacar o preconceito. ‘Instrução’, bradava o jornal da FNB, é o que o negro precisa” (DOMINGUES, 2008, p.523). Para a FNB, a escola tinha papel estratégico e o movimento mantinha altas expectativas em relação à educação, pois significava liberdade e acesso ao conhecimento.

Conforme Domingues (2009), a segunda fase do movimento negro durante o Estado Novo (1937-1945) caracterizou-se pela União dos Homens de Cor – UHC, fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Esta era uma organização revitalizada e organizada cujo objetivo era “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (DOMINGUES, 2009, p.977). Nesse período, a associação passa a preocupar-se não só com o acesso dos negros à educação, mas também com a sua permanência, principalmente no ensino superior, luta que teve início a mais ou menos 50 anos atrás e que continua a fazer parte da nossa realidade, acesso, permanência e qualidade de educação para todas e todos sem distinção. É nesse período que surge o Teatro Experimental do Negro (TEN), movimento que também foi muito significativo na história de luta e inserção dos negros na sociedade brasileira.

A terceira fase do movimento negro, apresentada por Domingues (2009), se refere ao período de (1978-2003). Em 1964, com a ditadura militar, o racismo, bem como o debate em torno da problemática das relações raciais no Brasil, passou a não existir e as discussões ficaram estagnadas, o que não significou a desarticulação do movimento que, mesmo limitado, articulou a criação de algumas organizações na década de 1970, como o Centro de Cultura e Arte Negra em São Paulo, a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África no Rio de Janeiro e o Bloco afro Ilê Aiyê na Bahia (DOMINGUES, 2009).

Domingues (2009) destaca que o marco deste período foi o nascimento do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), em 1978. Posteriormente seu nome foi alterado para Movimento Negro Unificado (MNU). Na década de 1980, o MNU buscou o retorno às raízes africanas como elemento fundante de qualquer prática política e cultural. O MNU teve grande representatividade na área educacional, “preconizava uma educação voltada para os valores e interesses do povo negro e de todos os oprimidos” [...] (DOMINGUES, 2009, p.984). A década de 80 é marcada pelo surgimento de

---

<sup>32</sup> A Frente Negra Brasileira (FNB) – movimento de caráter nacional que se estruturou como partido político, existiu de 1931-1937, quando foi instituída a ditadura do Estado Novo (IANNI, 2004; DOMINGUES, 2008).

vários movimentos negros que reivindicam direitos a uma educação de qualidade e valorização do negro.

Na década de 1990, o MNU entra em crise, mas outros grupos continuam a surgir e as preocupações se voltam diretamente à educação do ensino superior, mais especificamente o acesso a este nível de ensino. A partir do final da década de 90 e início do ano 2000, o movimento negro focaliza o debate em torno das ações afirmativas – cotas para negros nas universidades públicas. Um marco nesse processo foi a aprovação de reserva de 40% das vagas para alunos negros no vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Uenf (DOMINGUES, 2009). Outro marco de conquista do negro em relação à educação, já citado, foi a aprovação da Lei 10.639 em 2003.

No pós-abolição, o negro “descobriu” progressivamente a importância da educação e o valor dos diplomas. Não somente descobriu como tomou a si iniciativas para agenciá-los sem depender da ação do Estado. [...] a educação sempre foi considerada o caminho mais eficaz, quando não a panacéia para a resolução de todos os males da população de ascendência africana. Parece, inclusive, que o movimento negro brasileiro tinha, de longa data, a percepção de que a educação está no centro das desigualdades raciais, assim como das desigualdades de renda [...] A escolaridade é responsável pela maior parte das diferenças na mobilidade social entre brancos e negros [...] (DOMINGUES, 2009, p.990).

Em suma, o movimento negro, em suas diferentes fases e denominações, sempre viu a escola como meio de inserção social e melhora nas condições de vida, por isso a luta por uma educação de qualidade e uma escola que valorize a identidade negra. Desde as primeiras décadas do século XX, o movimento negro já reivindicava ações de superação de imagens preconceituosas em relação aos negros em livros de história. No século XXI, passa a lutar por acesso ao ensino superior e políticas públicas para a melhora da educação da população negra. A luta não é de hoje, mas vem de séculos passados, por isso buscamos, neste trabalho, pensar em diálogo com professoras brancas e negras caminhos que possamos percorrer para termos uma escola que valorize não só uma identidade ou uma cultura, mas todas as identidades e culturas, e que dialogue e respeite as diferenças.

## **1.2. Balanço sobre a produção a respeito da presença negra na escola no período de 2000 a 2012**

Como se pode visualizar na subseção anterior, há avanços importantes alcançados pelo movimento negro em diferentes âmbitos sociais, reconhecidos e consolidados via políticas públicas e leis. A educação escolar é parte importante da luta pela igualdade racial, e

saber como a produção acadêmica tem se comprometido com a denúncia e a transformação das desigualdades raciais fora e dentro das escolas torna-se fundamental. Pensando desta forma foi que nos dedicamos a traçar um quadro a respeito de estudos empreendidos nos últimos anos a respeito da presença negra nas escolas.

Para fazer tal balanço geral, realizamos um levantamento bibliográfico na base SciELO<sup>33</sup>, a partir da qual consideramos os periódicos Qualis A e no GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais/ANPED<sup>34</sup>. Ambas as bases são, por nós, consideradas os principais acessos às produções na área de Educação no Brasil, sendo, portanto, representativas das preocupações e produções nacionais sobre o tema.

Na base SciELO, procuramos olhar para as produções referentes à população negra brasileira, não só no aspecto educacional, mas também em outras áreas de que dispõe a base pesquisada. Centramos a busca em artigos que trouxessem a discussão do contexto racial brasileiro e, apesar de encontrarmos muitos artigos que tratavam sobre cultura, diversidade e identidade de outros povos, estes não foram considerados, já que buscamos compreender a nossa realidade.

Para o levantamento do estudo na base SciELO, primeiro selecionamos algumas palavras como descritores, as quais compreendemos que têm ligação direta com o tema da investigação, a saber: *identidade, negro, diversidade, diferença e educação*. Devido ao volume de trabalhos existentes, ao buscar cada uma dessas palavras, realizamos um refinamento e, assim, acrescentamos outras palavras à busca. Para esse levantamento

---

<sup>33</sup> SciELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) é um modelo para publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica dos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe, o modelo proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como “ciência perdida”. Home – Sobre o SciELO: <http://www.scielo.org>

<sup>34</sup> O GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais é um Grupo de Trabalho que faz parte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – considerada referência na produção e divulgação do conhecimento em Educação no país. O GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais foi criado em 2001, na 24ª Reunião Anual da Associação e conta com a participação de pesquisadoras e pesquisadores negros e não-negros, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico/Raciais e Educação. Vale mencionar que o GT21 iniciou como Grupo de Estudos (GE 21), denominado Relações Raciais/Étnicas e Educação. Dois anos depois, passou a categoria de Grupo de Trabalho (GT21), primeiramente com a denominação de Afro-Brasileiros e Educação e, atualmente, com o nome Educação e Relações Étnico-Raciais, o qual permite agregar outras temáticas, como a indígena. Vale destacar que o GT21 é um grupo de trabalho jovem que nasceu 26 anos após a fundação da ANPED e que significa um espaço próprio para as pesquisadoras e os pesquisadores negros debater e encaminhar assuntos específicos da área. Para saber mais, consultar: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Ressaltamos que há outros espaços de debate e divulgação de produção acadêmica voltados especificamente à área das relações raciais e situação da população negra no país, como por exemplo, o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), o qual ocorreu pela primeira vez em 2000, na cidade de Recife/PE.

delimitamos a busca entre o período de 2000 a 2011. O quadro I permite visualizar a busca em relação aos descritores.

**Quadro I - Palavras utilizadas no refinamento da busca SciELO/ Palavras-chave**

		Descritores				
		Identidade	Negro	Diversidade	Diferença	Educação
Refinamento	Negra	Identidade	Racial	Racial	Racial	
	Racial	Educação	Cultural	Étnica	Étnica	
	Cultural	Cultura	Raça	Cultural	Negra	
	Raça	Igualdade	Negra	Raça	Negro	
	Negro	Ações Afirmativas	Negro	X	Raça	
	Identidade Cultural	X	X	X	Multicultural	
	Identidades Culturais	X	X	X	Intercultural	

Diante do número de trabalhos publicados e disponíveis na *web*, iniciamos a busca dos artigos, primeiramente pelos descritores, da forma já apresentada, em seguida associados à outra palavra para refinar a busca, conforme o quadro I. Depois, continuamos pelos seguintes itens: título, palavra-chave, resumo. Nesta etapa da busca encontramos 262 artigos, dos quais alguns títulos se repetem ao fazermos uma busca com palavras semelhantes, como, por exemplo, o texto “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?” de Nilma L. Gomes; este trabalho apareceu na busca por: *negro e identidade*, *negro e educação*, *identidade e racial*, *identidade e negra*, entre outros e, da mesma, forma acontece com outros títulos/textos.

Outros artigos versam sobre temas que não têm relação com a temática tratada neste trabalho, ou apresentam uma discussão sobre outros tipos de identidade como, por exemplo, a identidade dos surdos ou a identidade alemã, mas que desconsideramos por não serem o foco da investigação e compreendermos que ampliariam a discussão para uma diversidade de temas, igualmente importantes, mas que trazem especificidades para outros estudos. Enfim, pensar a diversidade representa um leque de possibilidades, mas nos detivemos nos artigos que direta ou indiretamente discorrem sobre identidade negra e outros elementos que entendemos que perpassam a sua constituição.

Ao retomarmos a busca dos artigos, realizamos mais uma seleção que nos levou ao número de 37 revistas e 129 artigos. Em um terceiro momento, fizemos o recorte em relação aos periódicos, selecionamos apenas os Qualis A, que totalizou 11 revistas e 55 artigos, nos quais foram realizadas buscas das palavras *identidade, negro, diversidade, diferença e educação*, no interior dos artigos, bem como das demais palavras que ajudaram na seleção deles. Ao todo, chegamos a um total de 36 artigos em dez revistas selecionadas<sup>35</sup>. Vale ressaltar mais uma vez que muitos dos artigos encontrados versam sobre diferentes identidades, culturas, diversidades, mas o recorte foi o contexto brasileiro, a identidade do negro brasileiro e o que permeia tal identidade. O quadro II contém os periódicos Qualis A, e a quantidade de artigos encontrados em cada um dos periódicos e que avaliamos terem relação direta ou indireta com a temática abordada neste trabalho.

**Quadro II – Revistas e número de artigos**

<b>Revistas</b>	<b>Nº de artigos</b>
Cadernos de Pesquisa	8
Cadernos Pagu	5
Educação e Sociedade	8
Educar em Revista	2
Horizontes Antropológicos	1
Interface (Botucatu)	1
Pró-Posições	2
Psicologia e Sociedade	1
Revista Brasileira de Educação	7
Revista Brasileira de História	1

Com base nos artigos analisados, os conceitos de identidade e de diversidade, assim como foi percebido em meu estudo de TCC, discorrem sobre a valorização da identidade negra e da diversidade cultural, tanto no contexto social quanto no escolar, mas não são aprofundados. Outros artigos trazem os conceitos de identidade e de diversidade articulados aos conceitos de raça e cultura, levando-nos a compreensão de que estes conceitos não podem ser tratados de forma isolada e precisam de articulação para o entendimento da discussão em torno da valorização das diferenças. Para nós, alguns artigos não exprimem com

<sup>35</sup> Vale destacar que em um dos periódicos Qualis A, encontramos artigos que tinham alguma relação com o tema abordado nessa pesquisa, mas do ano de 1999, e outros artigos que não tratavam do tema. Assim, do total de 11, ficaram 10 periódicos.

clareza a base que utilizam para fazer a discussão em torno dos conceitos identidade negra e diversidade, pois partem diretamente para a discussão deles. De modo geral, os trabalhos analisados trazem a discussão sobre o negro em diferentes perspectivas, social, política e educacional. Contudo, no âmbito da educação, poucos discorrem diretamente sobre o ensino básico, ou a criança negra. Nos artigos que versam direta ou indiretamente sobre a educação, aparecem diferentes perspectivas teóricas que focam em alguns momentos a cultura, a diferença, a abordagem multicultural e/ou intercultural, e outros que articulam identidade negra, diversidade e educação.

A discussão sobre ações afirmativas e cotas aparece de forma mais direta, ainda que em número reduzido, comparada ao estudo realizado durante o TCC. Outros artigos versam sobre o passado histórico do negro no Brasil, boa parte sobre o período pós-abolição e a luta da população negra para a sua inserção na sociedade. Dessa forma, alguns trabalhos trazem a trajetória dos movimentos negros que se organizaram ao longo dos anos e ganharam força social e política na luta por direitos, principalmente em relação à educação.

Em linhas gerais, os artigos analisados trazem alguns elementos que nos ajudam a pensar a identidade negra, como essa se constituiu em um país racista e preconceituoso, a luta dos “libertos” por um espaço na sociedade e por uma educação de qualidade como meio de inserção na sociedade, a luta por igualdade de oportunidades e pela superação de estereótipos, bem como a história das conquistas que foram alcançadas ao longo de décadas até o século XXI.

Consideramos que estes trabalhos são de suma importância para entendermos as relações raciais em nosso país e a forma como os negros encontram caminhos para superar, minimizar e alcançar mais oportunidades em meio a injustiças e discriminações. Além disso, esses e outros trabalhos que não foram selecionados nos dão um panorama da produção de conhecimento na área da educação sobre identidade negra e os diversos elementos que a compõem.

Em relação à educação, temos a sensação de que o tema, em alguns momentos, aparece de forma muito ampla, quase como “pano de fundo” de outros temas. Como mencionado, as ações afirmativas/sistema de cotas aparecem em menor número do que quando realizada a pesquisa de TCC, mas ainda é um tema tratado de forma mais direta do que a educação básica.

Dos artigos analisados, são poucos os que versam diretamente sobre a educação básica e as relações raciais nesse contexto, mas os que discorrem sobre o tema indicam a escola como espaço que junta toda a diversidade e, como tal, pode ser considerado como um

espaço que marca, define e afirma as diferenças, seja de uma forma positiva ou negativa. No caso dos negros e indígenas, a escola ainda aparece como reprodutora das desigualdades, pois a história e a cultura valorizadas em seu interior ainda são a dominante (branca).

Apesar disso, os artigos também mostram avanços ao pensar as políticas públicas atuais em relação à educação para as relações étnicas e raciais, e o próprio contexto social que propicia maior debate sobre as diferenças. Outro elemento importante a ser destacado é a possibilidade de escolha, como indicam alguns trabalhos no tocante à educação poder ser também um caminho para a transformação das relações raciais em nossa sociedade.

Em suma, há uma diversidade de temas que discorrem sobre a história de resistência da população negra. Vale destacar, também, que alguns dos artigos trazem os conceitos de raça, identidade cultural, diversidade cultural, cultura e diferença, os quais permeiam elementos que fazem parte da discussão, como: ideologia, política de branqueamento, racismo, preconceito e discriminação.

Outros artigos tomam como base os marcadores sociais, dentre eles cor/raça para discussões como a diversidade sexual. Também aparecem trabalhos que versam sobre a formação de professoras(es) e outros de análise histórica do passado brasileiro da colonização à república. As discussões analisadas estão muito acentuadas na perspectiva pós-moderna, multi/intercultural ou multicultural crítica. O quadro III mostra os temas encontrados nos artigos selecionados, respectivamente a quantidade de artigos em que aparecem e as autoras e autores de cada tema.

**Quadro III - Temas abordados nos artigos selecionados**

<b>Temas Centrais</b>	<b>Nº de artigos</b>	<b>Autoras/es</b>
Identidade, diferença, cultura, preconceito, educação	4	Nilma L. Gomes; Ricardo F. Ferreira; Marta D. P. de Assis e Ana Canen;
Formação docente	1	Ana Canen e Giseli P. de M. Xavier
Diversidade e diferença	1	Reinaldo M. Fleuri
Marcadores sociais, identidade sexual, preconceito racial	6	Julio A. Simões, Isadora França e Marcio Macedo; Simone Monteiro, Eliane Vargas, Fátima Cecchetto, Felipe Mendonça; Érica de Souza; Marília de Carvalho; José L. Backes; Cibele de Andrade e J. Norberto W. Dachs
Material didático, preconceito racial e identidade	2	Terezinha de Oliveira; Kathleen Oliveira
Movimento negro e história	4	Petrônio Domingues; Micol Seigel, Tiago Gomes; Marcus Fonseca
Negro e educação	1	Marzo V. dos Santos e Vicente Neto

Ações afirmativas	4	Marcos C. Maio e Ricardo Santos; Fúlvia Rosemberg e Leandro F. Andrade; Rafael G. Osório; Valter R. Silvério
Raça e educação	2	Luís A. Gandin, Julio Diniz-Pereira e Álvaro Hypolito; John Willinsky – tradução Maria Gomes e Vera Macedo
Interculturalidade e educação	5	Reinaldo Fleuri; Vera Candau; Flaviana Nunes; Marcelo Andrade;
Multiculturalismo e educação	5	Sandra Fonte e Robson Loureiro; Ana Canen; Antonio Flávio Moreira; Luis F. de Oliveira e Vera Candau; Manuel Barbosa
Diversidade cultural	1	Mary Gerald e Rosemary Roggero

Vale destacar que apesar destes serem os temas centrais que aparecem nos artigos, eles estão permeados por conceitos de identidade, raça, racismo, preconceito, educação, educação multi/intercultural, cultura, diferença, diversidade, tolerância, entre outros; mas, como mencionado, alguns são tratados de forma ampla sem aprofundar no conceito ou aparecem diretamente articulados a outros conceitos que dão base para o tema, por exemplo, ao discutir identidade, alguns artigos articulam este conceito ao de raça e fazem a discussão de identidade racial, mas não explicitam o que entendem por identidade.

De modo geral, os artigos analisados até o momento ajudam a pensar a articulação dos conceitos centrais para compreendermos a constituição da identidade negra de forma positiva e justificar porque é importante debruçarmos estudos em relação à temática das relações raciais e valorização da identidade negra, assim como pensarmos a indígena e de outras minorias, pois a maioria dos trabalhos analisados demonstra que a sociedade brasileira aprendeu desde muito cedo a invisibilizar as diferenças. Dessa forma, fica evidenciado que o trabalho não para por aqui, que a denúncia se faz necessária e o anúncio urgente para superarmos as desigualdades raciais, sociais e econômicas do nosso país.

Ainda com o olhar voltado às produções brasileiras em torno do tema das relações raciais no Brasil e a constituição da identidade negra, passamos às produções acadêmicas do Grupo de Trabalho 21 (GT21) – Educação e Relações Étnico-Raciais/ANPED, pois consideramos importante olharmos para uma base de conhecimentos voltada diretamente ao debate das relações raciais, especialmente no Brasil.

A busca se deu de forma mais ampla por se tratar de um Grupo de Trabalho que aborda especificamente a temática racial. Dessa forma, não realizamos uma busca por descritores ou seleção de palavras-chave, títulos e resumos. Acessamos cada uma das reuniões anuais da ANPED, desde a criação do GT21– Educação e Relações Étnico-Raciais, com apresentação de trabalhos a partir de 2002, na 25ª Reunião da ANPED. Primeiramente

contabilizamos o número de trabalhos aceitos no GT21, em cada reunião anual da ANPED, do período de 2002 a 2012, no qual foi encontrado um total de 198 trabalhos (dentre estes, 152 trabalhos foram aceitos como comunicação oral e 46 aceitos como pôsteres)<sup>36</sup>. Apresentamos o quadro IV com número específico de trabalhos e pôsteres apresentados em cada uma das reuniões anuais da ANPED.

**Quadro IV - Número de trabalhos e pôsteres apresentados nas reuniões anuais da ANPED de 2002-2012**

Reuniões/ano	Trabalhos	Pôsteres
25ª / 2002	8	2
26ª / 2003	9	2
27ª / 2004	9	6
28ª / 2005	24	9
29ª / 2006	11	3
30ª / 2007	6	5
31ª / 2008	11	6
32ª / 2009	9	0
33ª / 2010	13	7
34ª / 2011	30	3
35ª / 2012	22	3

Nessa base de dados procuramos verificar o conteúdo de todos os textos encontrados, pois de forma direta ou indiretamente compreendemos que versam sobre a constituição da identidade negra ou trazem elementos para a compreensão do debate sobre as relações raciais no Brasil, assim como pudemos identificar os temas abordados no GT21/ANPED. Destacamos que nessa base de dados nos dedicamos com maior atenção aos trabalhos relacionados diretamente à educação e ao conceito de identidade.

Diante do número de trabalhos e infinidade de temas que perpassam sobre identidade negra, relações raciais e educação, para facilitar a análise dos artigos, realizamos uma seleção com temas centrais: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Escolas rurais, Escola Indígena; Escola/Comunidade Quilombola; EJA; Escola (Educação Infantil e Ensino Fundamental); Cursinho Pré-Vestibular; Ensino Superior; e o Conceito de Identidade.

<sup>36</sup> Vale mencionar que, até 2005, os trabalhos disponíveis na página web da ANPED não continham resumos para consulta. A partir de 2006, os artigos passam a ser disponibilizados com resumos e na íntegra. A distinção entre *trabalhos* e *pôsteres* tem como base a forma como é apresentado na página web da ANPED. Destacamos que não foi possível analisar o conteúdo de três trabalhos, pois não estavam disponíveis.

Destacamos que além dos temas selecionados, como já mencionado, há uma infinidade de outros temas que versam direta e indiretamente sobre as relações raciais e identidade negra como “pano de fundo” e com foco na formação de professoras(es); livro didático; imagem do negro nos meios midiáticos; currículo; mercado de trabalho; políticas públicas; hegemonia das religiões; racismo, preconceito e discriminação; imigração; escolarização japonesa; levantamento bibliográfico; entre outros que se articulam para a problematização de temas postos para a sociedade de hoje relacionados ao respeito às diferenças, tanto no contexto social quanto no escolar.

Pensamos nessa forma de explicitação dos temas citados, pois compreendemos que há algumas especificidades dos trabalhos apresentados<sup>37</sup> e com o intuito de identificar e quantificar os trabalhos diretamente voltados à educação básica, assim como, mostrar que ainda há a necessidade de produzirmos mais conhecimentos em torno da valorização e afirmação da identidade negra, bem como do respeito às diferenças no contexto escolar.

Nessa perspectiva, ao somarmos os trabalhos que discorrem sobre educação básica independente do nível de ensino e se tem relação direta com a criança, o número de trabalhos apresentados no GT21 da ANPED em torno da escola, seja de forma mais ampla, ou seja, mais específica corresponde a 45 trabalhos do total de 81 que discorrem diretamente sobre educação, o que demonstra que o montante de trabalhos voltados à educação básica é maior em relação aos que dizem respeito ao ensino superior (total de 32 artigos). Contudo, ao olharmos para as especificidades da educação básica e ao considerar a criança no espaço escolar o número de trabalhos se torna pequeno em comparação ao número de trabalhos direcionados ao ensino superior, como podemos observar no quadro V.

**Quadro V - Temas selecionados referentes à educação e nº de trabalhos apresentados no GT21/ANPED de 2002/2012**

Educação Infantil	2
Ensino Fundamental	5
Ensino Médio	6
Escolas Rurais	2
Escola Indígena	3

<sup>37</sup> Alguns dos trabalhos apresentados no GT21 discorrem diretamente sobre as especificidades e experiências das escolas indígenas, quilombolas, rurais e EJA, por isso optamos em manter a distinção apresentada, por entendermos que são especificidades distintas de uma escola localizada na cidade, ou para crianças; no caso da EJA. Ainda que em uma escola de periferia e uma central haja suas especificidades, compreendemos que são outras.

Escola/Comunidade Quilombola	12
EJA	3
Escola	12
Ensino Superior	32
Cursinho Pré-Vestibular	4

Gostaríamos de chamar a atenção a estes dados com o intuito de demonstrar que, ao olharmos para cada especificidade da educação básica, ainda temos um montante pequeno de trabalhos dedicados a cada nível de ensino quando consideradas também suas especificidades, pois sabemos que ao falarmos sobre uma escola indígena ou quilombola, por exemplo, precisamos pensar as necessidades específicas deste tipo de escola. Fazemos este destaque, pois constatamos que há a existência do debate em torno das desigualdades raciais, culturais e sociais o que é de suma importância, mas compreendemos que ainda é pouco diante da realidade vivida nas escolas e em nossa sociedade.

Acreditamos que o tema abordado neste trabalho se faz importante em todos os níveis de ensino, pois ao longo dos nossos estudos percebemos o quanto falar e viver com e na diversidade ainda é algo que aparece como obstáculo para muitas pessoas, em alguns momentos falar sobre as diferenças é difícil e o silenciar se torna uma escolha que não é a melhor aos pensarmos o convívio respeitoso entre as diferenças, assim pensar viver entre os diferentes e com respeito às diferentes formas de ser e viver de cada pessoa é um desafio e um reeducar-se constante para todos nós, pois viver com respeito na diversidade implica diálogo e tensão.

Portanto, pensar o contexto escolar e práticas que superem as desigualdades raciais, culturais e sociais desde a educação infantil ao ensino superior é importante em todas as instâncias educacionais e sociais para que possamos viver em uma sociedade mais igualitária.

Do total de 81 trabalhos voltados à educação, apenas 5 estão relacionados ao ensino fundamental (pesquisas desenvolvidas em escolas públicas urbanas) e, dentre estes 5 trabalhos, nem todos dizem respeito ao primeiro segmento do ensino fundamental, o que para nós representa uma quantidade pequena de trabalhos ao pensar a complexidade em torno das relações raciais no cotidiano escolar e as dificuldades que as crianças têm não só para lidar com a sua negritude, mas também com o respeito às diferenças.

Consideramos que já avançamos muito na produção de conhecimentos sobre a temática racial, mas que ainda é importante ampliarmos os estudos em torno da temática

direcionada à criança e à escola como possibilidade de superação das desigualdades raciais, culturais e sociais, pois como já mencionamos em outros momentos consideramos o espaço escolar como o *locus* de maior interação entre os diferentes e um dos lugares de maior encontro da diversidade.

Por isso, acreditamos que é importante pensar o contexto escolar para o fortalecimento da identidade negra, bem como de outras identidades. Sabemos que esta não é uma tarefa fácil, como indicam muitos dos trabalhos, mas também não é impossível, pois tantos outros dão pistas de práticas que favorecem a superação das desigualdades raciais, culturais e sociais no contexto escolar.

Nesse sentido, gostaríamos de chamar também a atenção para algumas especificidades relacionadas à educação básica às quais merecem ser cuidadas, pois quando falamos em educação devemos pensar a escola rural, quilombola, indígena e EJA, precisamos estar atentas(os) às necessidades das(os) estudantes que fazem parte destas realidades. Em suma, precisamos compreender as complexidades que perpassam as relações raciais no contexto escolar e agregam um tanto de outras especificidades que fazem parte da diversidade humana e que necessitam ser olhadas e respeitadas em todos os âmbitos.

Com isso, não queremos minimizar a relevância dos demais trabalhos apresentados no GT21/ANPED, mesmo porque ao pensarmos a história social e política do país grande parte das discussões está interligada e visam à superação das desigualdades. Contudo, esta pesquisa está voltada à escola e consideramos importante apontar que ainda se faz necessário voltarmos nosso olhar para ela, bem como para as suas especificidades, pois mesmo diante de avanços nas políticas públicas quando pensamos uma educação antirracista o caminho se faz longo e árduo.

Sabemos que a escola não é o único lugar de formação e socialização da criança, mas a consideramos, como já explicitado, o espaço que une toda a diversidade e no qual a maioria das crianças passa boa parte da sua vida, por isso a importância de ter trabalhos desenvolvidos em relação à temática das relações raciais desde a educação infantil de forma a proporcionar diálogo, respeito e convivência entre todas e todos.

Também não queremos dizer com isso que os estudos voltados ao Ensino Superior não sejam importantes, ao contrário, consideramos de suma importância todos os trabalhos voltados à temática racial e o respeito às diferenças. O que queremos enfatizar é que, mesmo diante de todo o debate existente em torno de uma educação para as relações étnicas e raciais, bem como o respeito às diferenças, ainda precisamos olhar para o interior das escolas e pensar

formas de superação de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias que permeiam o cotidiano escolar.

O debate em torno das relações raciais no espaço escolar e social, como indicam muitos trabalhos, não está resolvido, pelo contrário, um número considerável de trabalhos faz a denúncia da falta do conteúdo sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, assim como a história e a cultura indígena; além disso, explicitam como o racismo, o preconceito e a discriminação racial estão presentes em todos os níveis de ensino, inclusive no superior. Vale destacar também que nem todos os trabalhos indicam ações específicas para que de fato aconteça uma educação na e para a diversidade étnica e racial, na qual crianças, jovens e adultos possam ser respeitadas(os) nas suas diferenças. Nesse sentido, ressaltamos que alguns trabalhos vão além da denúncia e versam sobre práticas e micro ações de escolas que fizeram a diferença e que implementaram a temática racial no contexto escolar, porém, vale lembrar que essas ainda são ações isoladas que precisam ser multiplicadas<sup>38</sup>.

Em relação, ao Ensino Superior a discussão está centrada no sistema de ações afirmativas, trajetória de vida do professorado e/ou alunado, mapeamento cor/raça das(os) estudantes na Universidade, reserva de vagas para indígenas e outros temas que perpassam as relações raciais no nível superior.

Também é notável o número de trabalhos (96 tratam de uma infinidade de temas) que discorrem sobre os conceitos que permeiam o debate em torno das relações raciais e a constituição da identidade negra na sociedade brasileira, como raça, etnia, preconceito, discriminação, diversidade, identidade, identidade negra, mito da democracia racial, multiculturalismo e interculturalidade. Muitos desses trabalhos versam sobre a trajetória de

---

<sup>38</sup> Consideramos de suma importância todos os trabalhos voltados às relações raciais no Brasil, bem como a população negra e indígena, pois representam lutas e conquistas do movimento negro e das minorias. Contudo, acreditamos que seja importante avançarmos não só no debate destes temas, mas também pensarmos junto com professorado, familiares e estudantes formas de superarmos práticas racistas no contexto escolar e/ou social. Destacamos que dos trabalhos analisados em torno da educação, 7 deles restringem-se a fazer a denúncia e a cobrança ao Estado ou a Instituição no caso das Universidades; 21 são descritivos (a maioria destes trabalhos configuram-se como pôsteres); 16 fazem a denúncia sem apresentar algum caminho para a superação das desigualdades; 2 são descritivos e cobram respostas para a problemática das desigualdades e 35 fazem a denúncia e o anúncio (consideramos aqui trabalhos que mesmo indiretamente indicam alguns caminhos). Destacamos que boa parte dos trabalhos analisados voltados à prática do professorado e que as criticam/denunciam como racistas e preconceituosas não mencionam ou ao menos não deixam claro se foi possível um retorno às pessoas participantes da pesquisa, se estas puderam refletir sobre suas práticas e se houve um diálogo entre investigadora(or) e pessoas participantes sobre os dados obtidos, o que acaba por se configurar em alguns momentos apenas em denúncia, sem deixar claro se foi possível alguma mudança no contexto escolar e principalmente na postura do professorado. Com base no referencial teórico e metodológico que adotamos nesta pesquisa, é essencial o retorno dos dados às(aos) participantes envolvidas(os) em uma investigação, pois consideramos que este é um momento importante que pode possibilitar reflexão para todas as pessoas envolvidas no processo e que, a partir disso, podem pensar soluções para melhorar suas práticas e superar as barreiras de obstáculos que se opõem à transformação.

vida e a trajetória escolar, seja do professorado ou alunado; percepções de professoras(es) negros sobre as(os) estudantes negros; percepções da família sobre as relações raciais; histórias de vida; processos identitários; cursinhos pré-vestibulares e aplicabilidade da lei 10.639/03.

Em relação, aos trabalhos que versam diretamente sobre a constituição da identidade negra, ainda que em diferentes perspectivas, todos comungam da ideia de que a construção da identidade é um processo que se dá na relação com o outro, não é estático, tampouco biológico. As(os) autoras(os) partem de distintas fontes para compor o que compreendem sobre a constituição positiva da identidade negra. Para tal compreensão, tomam como base outros conceitos, como: raça, cultura, diversidade e etnia. Boa parte das discussões acerca dos processos identitários apresentados nos trabalhos está pautada em Stuart Hall, Peter McLaren, Manuel Castells, Kabenguele Munanga, Nilma L. Gomes, entre outras(os) que aparecem com menor frequência, como: Bhabha, Cuche, Apple, Giroux, D'Asdek, Vygostky, Valente, Canen e Assis.

Consideramos que o GT21 apresenta trabalhos com temas atuais em torno das relações raciais no Brasil e busca deixar em evidência as situações de desigualdades raciais, sociais e educacionais pelas quais a população negra, bem como outras minorias, está submetida. Assim, como os textos analisados na base SciELO, muitos dos artigos apresentados no GT21 estão pautados na perspectiva pós-moderna, multicultural e intercultural, assim como também aparecem trabalhos com base nos estudos culturais e na perspectiva dialógica.

Ao analisarmos os trabalhos selecionados, compreendemos que ainda há muito que ser feito quando pensamos na convivência respeitosa entre todas as pessoas, independentemente da sua forma de ser e estar no mundo, das suas características físicas e das suas crenças. Percebemos que a sociedade brasileira tem um jeito particular de lidar com o racismo, que dificulta as relações raciais e naturaliza práticas discriminatórias. Alguns artigos deixam muito evidente a dificuldade que é pensar uma identidade negra em uma sociedade que a nega a todo o momento, desde os primórdios de sua história até os nossos dias, mas apontam também avanços, formas de superar o preconceito e de afirmar a identidade negra.

Nesse sentido, indicam que o descanso ainda não é possível nessa sociedade e que a luta permanece por superação das desigualdades de gênero, raça, classe social, idade, sexo, em todos os contextos. Dessa forma, não podemos isentar a escola do seu compromisso enquanto espaço que deve formar o cidadão em todas as suas possibilidades cognitivas e sociais. Como explica Paulo Freire (2007),

[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções (FREIRE, P., 2007, p.40).

Assim, ao olharmos para o contexto escolar e pensarmos o tempo que as crianças vivem atualmente na escola, boa parte já inicia essa vivência ainda bebê, nos centros de educação infantil, e toda a diversidade que se faz presente nesse espaço, pelo tempo de convivência entre diferentes em um único espaço. Não podemos deixar de olhar também para esse âmbito, pois como aponta Giddens (2004), a escola não é o primeiro espaço de socialização da criança, mas seu segundo. Portanto, pensar como se dão as relações raciais dentro do espaço escolar é de suma importância, uma vez que a escola não é neutra e não está fora do que está posto em nossa sociedade.

## 2. NOVO CONTEXTO SOCIAL: LIMITES, POSSIBILIDADES E REFLEXÕES EM TORNO DA IGUALDADE DE DIFERENÇAS E DA CONSTITUIÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE NEGRA.

*Por contexto atual entende-se aqui o momento em que vivemos desde as últimas décadas do século XX, período em que enfrentamos transformações nas relações internas e externas nos e entre os diferentes países (...). Também é nesse momento que o multiculturalismo tem sido intensificado, evidenciando a necessidade de serem feitos acordos que garantem direitos sociais a todas as pessoas, incluindo-se, como diz Flecha, o igual direito de ser diferente (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).*

Paulo Freire, em suas obras: “Pedagogia da Esperança” (1992); “Pedagogia da Tolerância” (2004) e “Pedagogia do Oprimido” (2005), argumenta que não somos seres de adaptação e sim de transformação, seres sociais e históricos que no mundo e com os outros podem fazer história. Segundo o autor, “fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. [...]” (FREIRE, P., 1992, p.91).

Nessa perspectiva, apresentamos aqui os limites e possibilidades de um contexto marcado nas últimas décadas por um progresso acelerado no campo da comunicação, da tecnologia de informação e dos transportes. O mundo que vivemos hoje nos leva a sermos mais interdependentes das outras pessoas, ainda que estas estejam a milhares de quilômetros de distância. A relação entre o local e o global apesar de recente em termos de história humana, tem sido responsável por esta interdependência marcada não só pelo fator econômico, mas também político, social e cultural, e sua amplitude é mundial, o que acaba por afetar direta ou indiretamente a vida das pessoas (GIDDENS, 2002).

Dessa forma, estamos sujeitos aos riscos e benefícios que o atual contexto denominado como sociedade da informação ou sociedade em rede nos apresenta. Com base em Castells (1999), nosso mundo e nossa vida atualmente são moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade. A revolução tecnológica da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade caracterizada pela globalização das atividades econômicas, por sua forma de organização em redes, pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão de obra.

Para Giddens (2002), a modernidade presente no século XXI, altera a natureza da vida social cotidiana e afeta aspectos pessoais da existência; com isso, há influências globalizantes e disposições pessoais que caracterizam a modernidade que devido aos seus efeitos também é denominada por alguns sociólogos com o termo de globalização. Este novo contexto leva as pessoas a serem mais abertas e reflexivas diante das informações que transitam e são processadas em curto espaço de tempo.

Hoje temos um leque de opções que está posto diante de nós e nos leva a refletir e a escolher a todo o momento o que queremos. Tais escolhas e opções não estão relacionadas somente ao meu eu, a quem eu sou e o que eu penso, mas também interferem na vida dos outros e vice-versa. Nesse sentido, Beck (1997) argumenta que a sociedade hoje nos torna mais reflexivos, pois estamos diante de um mundo de imprevisibilidade provocada pelo desenvolvimento técnico-industrial.

Nessa perspectiva, a globalização e os avanços tecnológicos trouxeram muitos benefícios à sociedade. Atualmente, há um número maior de mulheres no mercado de trabalho, novas formas de organização familiar, os meios de comunicação contribuem para os movimentos sociais e tantos outros avanços como na área da saúde. Contudo, esse contexto também nos oferece riscos, a ação do homem no meio ambiente, por exemplo, traz riscos incalculáveis e que afeta a vida de todas as pessoas independentemente do lugar que ela viva.

Este é um retrato do contexto social no qual vivemos na atualidade. Um contexto de riscos e benefícios, ansiedade e perigo, confiança e segurança, reflexividade e escolha. Enfim, é um contexto caracterizado por profundas modificações na vida de todos, independentemente da classe social. Em maior ou menor grau, somos afetados pelas influências desse novo modo de estar no mundo.

Diante dessas transformações, consideramos que o atual contexto apresenta-se de forma dual, ou seja, tanto cria desigualdes quanto produz formas de superá-las, uma vez que a força de transformação está nos atores sociais capazes de linguagem e ação. Além disso, o contexto atual também está marcado por relações mais dialógicas. Hoje se reivindica a presença do diálogo em diferentes âmbitos, da sala de estar da casa de uma família até instituições de trabalho. Essa necessidade na busca por diálogo na solução de problemas, pautada na comunicação, caracteriza o giro dialógico, ou seja, a busca por uma crescente centralidade do diálogo nos diferentes contextos em decorrência das últimas transformações na sociedade (AUBERT, et al., 2008).

Nessa perspectiva, acreditamos que o atual contexto traz possibilidades para pensarmos relações mais igualitárias e uma sociedade da informação para todas as pessoas.

Nesse sentido, nos propomos a refletir em torno da complexidade que permeia a construção das identidades, mais especificamente da identidade negra, uma vez que as relações sociais e raciais no Brasil não ocorreram e não ocorrem de forma igualitária, pois negros e indígenas não desfrutam das mesmas oportunidades que os brancos. Dessa forma, do passado ao presente está estabelecido em nosso país uma hierarquização racial que marginaliza negros e indígenas com base em um passado de negação e exploração.

Com base em Paulo Freire (2004), Giddens (2002), Mead (2010), Gomes (2008) e Munanga (2009) somos seres sociais e históricos que se forma na relação com o outro. Enquanto seres de linguagem nos constituímos em interação com os outros e é somente nesse processo que existe um eu e uns outros, fora dessa relação não é possível ao ser humano *ser e estar no mundo*. Dessa forma, nos formamos a partir do outro, este outro é o espelho por meio do qual reconhecemos nossas diferenças, tomamos consciência do nosso eu que difere do outro.

Contudo, este é um processo complexo que envolve fatores históricos, culturais, sociais, políticos e psicológicos permeados por todas as transformações que o contexto oferece. No caso da sociedade brasileira, devemos levar em consideração que o passado histórico de escravidão e exploração do povo africano marca profundamente a forma como o negro se vê e, conseqüentemente, como é visto, uma vez que vivemos em uma sociedade racista que nega a história e cultura do negro africano e brasileiro, e que vive sob a égide do mito da democracia racial, que acaba por dificultar ações de inserção dessas populações que desde a formação da sociedade brasileira vivem à margem.

Com base em Giddens (2002) e Gomes (2008), nos constituímos enquanto pessoas ao longo das nossas vidas, nos diferentes contextos e entre diferentes aprendemos e transformamos quem somos. Assim, acreditamos que é possível valorizarmos as diferentes culturas, histórias e convivermos de forma respeitosa com as nossas diferenças a partir da *igualdade de diferenças e diálogo igualitário*<sup>39</sup>.

Como explicita Paulo Freire (1997), “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronuncia, isto é, transforma, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, P., 1977, p.43). Assim, os diferentes sujeitos se constituem uns com os outros, a partir do olhar que o outro tem sobre o seu eu, o sujeito se forma e se reconhece. E nesse processo de reconhecimento as diferenças são

---

<sup>39</sup> Diálogo igualitário implica um diálogo em que todas as falas têm igual importância e o que prevalece são as pretensões de validade e não de poder.

evidenciadas, e é justamente no encontro entre as diferenças com base no diálogo igualitário que podemos superar ou minimizar as desigualdades existentes entre negros, indígenas e brancos a partir do princípio de que todas as pessoas têm o direito de serem diferentes e terem suas diferenças e escolhas respeitadas.

Apesar das transformações sociais ocorridas nos últimos tempos, o mundo não se dá de forma igual para todas as pessoas. No caso do Brasil, poderíamos nos perguntar o porquê de debruçarmos estudos para a igualdade de diferenças, uma vez que declaramos ser um país pluricultural, de democracia racial. A resposta está na pergunta: se, de verdade, somos uma democracia racial, por que negros e indígenas ainda vivem de forma tão desigual?

Nós, sociedade brasileira, devemos refletir em torno das nossas relações e das desigualdades existentes entre negros, indígenas e brancos, povos que fazem parte da história de formação do país e que, de forma diferente, contribuíram para a sua existência, mas que do passado ao presente vivem em desigualdades que não se configuram apenas como fato social e econômico, mas que estão arraigadas a uma desigualdade racial que provoca marcas profundas à população negra que teve a sua humanidade transformada em coisa, mercadoria e que precisa até os nossos dias combater ideias preconceituosas sobre a sua ancestralidade, história e cultura.

Portanto, é nesse emaranhado de relações de preconceito, discriminação e racismo que vemos a necessidade de voltarmos nossos estudos em torno da afirmação positiva da identidade negra. Pensar formas de superação de práticas racistas tanto no contexto social quanto no educacional se faz importante para vivermos em uma sociedade mais igualitária e equânime. Acreditamos na possibilidade de relações igualitárias entre negros, indígenas e brancos e, que por meio de uma educação intercultural, é possível se não superarmos todas as formas de desigualdade, ao menos minimizá-las.

Assim, pretendemos apresentar aqui reflexões em torno de um eu de pertencimento cultural, social e racial. Marcado por traços físicos, históricos, corporais. Um eu negro, indígena, branco, asiático, cigano e tantos outros eus que se formam e são formados uns com os outros e que necessitam viver igualmente suas diferenças.

## **2.1. As transformações sociais e suas possibilidades para pensarmos a igualdade de diferenças**

Autores como Castells (1999), Giddens (2004) e Beck (1997) vão apontar diferentes perspectivas em torno da sociedade atual, às quais em algum momento convergem entre si, uma vez que versam sobre as influências da modernidade, do que vão denominar como a sociedade da informação, a globalização, a sociedade do risco e a modernização reflexiva. Tais perspectivas apresentam de diferentes formas as consequências dos avanços tecnológico e informacional na vida de todas e todos.

Castells (1999) indica que esta nova forma de organização social está sendo difundida em todo o mundo e que penetra em todos os níveis da sociedade, assim como já ocorrera com o capitalismo e o estatismo industrial que foram disseminados no século XX e que trouxeram benefícios e malefícios a todos os âmbitos: político, econômico, social e cultural, agora se trata de uma nova era ou ainda um mundo novo.

Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão de obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. (CASTELLS, 1999, p.17)

Ao considerarmos essa nova era da sociedade, há uma grande produção e circulação de conhecimento que geram a necessidade de seleção e processamento da informação. Nesse sentido, surge um novo setor: o setor quaternário, baseado no “saber” e no tratamento da informação. Com o surgimento desse setor apareceram diversas técnicas de tratamento da informação, como a microeletrônica, a informática e as telecomunicações, por exemplo, o que gerou nova configuração a economia que passa a se basear na informação, no seu tratamento e processamento. Agora o mercado de trabalho requer trabalhadores que se dediquem a fazer circular a informação, exigindo cada vez mais alta qualificação. (BRAGA, 2008)

Para Giddens (2004), “o mundo em que vivemos hoje em dia tornou-nos muito mais interdependentes das outras pessoas, ainda que estas estejam a milhares de quilômetros de distância” (GIDDENS, 2004, p.51). Nesse sentido, por mais que não nos demos conta, há uma interdependência mundial, uma relação entre o local e o global em decorrência de um progresso acelerado no campo da comunicação, da tecnologia e dos transportes o que interfere na vida de todas as pessoas.

Segundo Giddens (2004), muitos sociólogos usam o termo de globalização para denominar esse fenômeno social que afeta a vida de todas(os), transformando a forma como o mundo se apresenta e como nós o vemos, ou seja, a globalização não diz respeito somente ao

desenvolvimento de redes mundiais – sistemas econômicos e sociais longe das nossas preocupações individuais, mas também é um fenômeno local, que está presente em nossa vida cotidiana. Giddens (2004) destaca que dentre os fatores que possibilitam a globalização está, sobretudo o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, que passaram a intensificar a velocidade e o âmbito das interações entre os povos do mundo inteiro, contudo destaca que esse desenvolvimento ocorre de forma assimétrica.

Para Giddens (2004), a globalização não só possibilita as interações entre os povos de todo o mundo, mas influencia o nosso modo de ser, a formação de cada pessoa, possibilita às pessoas se tornarem mais abertas e reflexivas.

Conforme Giddens (2004),

[...] Enquanto fenômeno, a globalização “existe aqui e agora”, afetando as nossas vidas pessoais e íntimas de inúmeras formas. As nossas vidas viram-se inevitavelmente alteradas por ação das forças globalizantes que entram em nossas casas, comunidades ou contextos locais através de meios impessoais – como os media, a Internet ou a cultura popular – ou através do contacto pessoal com indivíduos de outros países e culturas (GIDDENS, 2004, p.61).

Nesse sentido, a globalização influencia nossas vidas em diversos âmbitos: no mercado de trabalho intensifica-se o número de mulheres; surgem novas formas de organização familiar; já não há empregos de longa duração; os indivíduos criam oportunidades e em alguns momentos mudam de trabalho várias vezes. Além disso, o uso dos meios de comunicação como, por exemplo, o *facebook* no mundo global, contribui para os movimentos sociais, por meio das redes sociais (GIDDENS, 2004).

Contudo, Giddens (2004), também destaca os riscos que este fenômeno traz às nossas próprias vidas e às de todo o mundo, pois, da mesma forma que os avanços chegam até nós em larga proporção, o autor aponta que a globalização resulta em novas formas de riscos, bem diferentes dos que existiram em épocas anteriores. Atualmente estamos mais expostos a vários tipos de riscos manufaturados – riscos como resultado do impacto da ação do nosso saber e tecnologia sobre o mundo natural. Dentre os riscos a que estamos sujeitos indistintamente, ainda que de forma diferente, destacamos os ambientais, como por exemplo, o aquecimento global que tem mobilizado a comunidade científica; riscos de saúde, por exemplo, a comida e as influências por avanços no campo da ciência e da tecnologia.

Nesse sentido, o aquecimento global e a discussão em torno da comida geneticamente modificada, bem como outros riscos manufaturados se colocam diante dos indivíduos como novas escolhas e desafios nas suas vidas cotidianas. Giddens (2004) ressalta que os riscos de hoje são globais e não pessoais; portanto, todos estão sujeitos a eles, pois

afetam todos os países e todas as classes sociais sem distinção. Porém, acreditamos que esses riscos ocorrem de forma desigual, ou seja, ainda que todos estejam expostos a eles, dependendo dos marcadores sociais como gênero, raça e classe social, tais riscos podem ser sofridos em maior ou menor grau.

Os estudos de Flecha, Gómez e Puigvert (2010) apontam que há uma dualização do capitalismo informacional que tem feito crescer algumas desigualdades já existentes no capitalismo industrial e criado novas, mais específicas da sociedade da informação, como o domínio dos meios digitais, pois como comentado, atualmente não basta ter o acesso à informação, é preciso que todas as pessoas tenham minimamente o domínio desses novos conhecimentos para que possam se movimentar nessa sociedade.

Nessa perspectiva, Giddens (2004) ao refletir sobre as divisões entre os países desenvolvidos e àqueles não desenvolvidos que acabam por sofrer um sucateamento tecnológico, conclui que a sociedade global apresenta essa nova ordem de informação de maneira desigual, o que converge com os apontamentos acima de Flecha, Gómez e Puigvert (2010). Assim, fica clara a relação entre global e local, pois podemos considerar que essas desigualdades não estão postas apenas aos países, mas ao focar o local, as desigualdades se acentuam ainda mais entre ricos e pobres de uma mesma região.

Para Giddens (2004), a globalização diz respeito a novos desafios, dentre eles superar as novas desigualdades advindas desse novo contexto, uma vez que os riscos estão postos e apresentam desafios complexos, tanto para as pessoas, quanto para as sociedades. “É um mundo em que a oportunidade e o perigo estão equilibrados em igual medida” (BECK, GIDDENS e LASH, 1997, p.75). Com base nos estudos de Giddens (2004), o mundo global afeta todos os aspectos da vida social e traz à tona reflexões em torno da diversidade e das desigualdades produzidas nesse novo contexto, uma vez que novas formas de vida e escolhas estão postas a todo o momento.

Nesse sentido, Beck (1997) aponta que esse novo contexto configura-se no que ele denomina de modernidade reflexiva que representa uma forma de substituição de um tipo de modernização por outro que o modifica, ou seja, o conceito de modernidade reflexiva, “[...] significa primeiro a desincorporação e, segundo, a reincorporação das formas sociais industriais por outra modernidade” (BECK; GIDDENS; LASH, 1997, p.12).

Nessa perspectiva, Beck (1997), argumenta que este tipo de sociedade torna-se reflexiva, uma vez que implica o reconhecimento da imprevisibilidade das ameaças provocadas pelo desenvolvimento técnico-industrial e exige a auto-reflexão em relação às

bases da coesão social e o exame das convenções e dos fundamentos predominantes da racionalidade.

Para Beck (1997), os riscos são reprodutíveis, “pois se reproduzem juntamente com as decisões e os pontos de vista com que cada um pode e deve avaliar as decisões na sociedade pluralista” (BECK; GIDDENS; LASH, 1997, p.20). O autor aponta que frente às questões de risco<sup>40</sup> (mudanças na vida social contemporânea – transformações nos padrões de trabalho, maior insegurança; riscos ambientais e de saúde; etc.), ninguém é especialista, pois os riscos sinalizam o que não deve ser feito, mas não o que deve ser evitado, o que caracteriza o retorno da incerteza e da falta de controle.

Beck (1997) indica que esse novo contexto apresenta um processo de individualização, o que significa a desincorporação e a reincorporação dos modos de vida da sociedade industrial por outros, em que os indivíduos devem produzir, representar e acomodar suas próprias biografias. Assim, os sujeitos saem de um “modelo pré-concebido” pela sociedade industrial e passam a ter um novo tipo de condução e disposição da vida baseada em regulamentos do welfare state, que considera o indivíduo como ator, planejador, prestidigitador e diretor de cena de sua própria biografia, identidade, redes sociais, compromissos e convicções. Nesse sentido, Beck (1997) define a individualização como “a desintegração das certezas da sociedade industrial, assim como a compulsão para encontrar e inventar novas certezas para si e para os outros que não a possuem. Mas também significa novas interdependências, até mesmo globais” (BECK; GIDDENS; LASH, 1997, p.25-6).

Com base nos autores apresentados, o contexto atual interfere no modo de ser e viver de todas as pessoas independentemente de sua vontade. Devido a esse novo contexto social denominado de “sociedade da informação”, “globalização”, “modernidade reflexiva”, “sociedade do risco”, todos convergem no sentido de que há uma interdependência entre nações, que os avanços tecnológicos e a comunicação estão cada vez mais presentes no cotidiano dos diferentes sujeitos, assim como a expansão acelerada da rede de conhecimentos interfere direta ou indiretamente na vida de todas(os).

Este é um contexto que está em mudança desde as últimas décadas do século XX, marcado por uma nova forma de organização na qual a comunicação e a informação se tornam o centro da reorganização da produção em diferentes territórios em forma de redes, o que tem gerado intensa migração e ao mesmo tempo propiciado o surgimento de antigos e

---

<sup>40</sup> Pautado em Bonss (1993), Beck (1997) explica que os problemas de risco ou questões de risco se caracterizam por uma ambivalência “que pode em geral ser entendida por cálculos de probabilidade, mas que não podem ser resolvidos dessa maneira” (BECK; GIDDENS; LASH, 1997, p.19).

novos conflitos e confrontação entre grupos em seus próprios territórios (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Dessa forma, “[...] sujeitos e grupos não aceitam mais se submeter a uma ordem formal, preestabelecida, sobre a qual não possam opinar e interferir” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.20).

As autoras citadas também compartilham a ideia de que o contexto atual traz implicações à vida de todas as pessoas que estão sujeitas a inúmeras opções de escolhas, além de configurar tal contexto de maneira mais democrática, o qual já não condiz com o modelo de autoridade tradicional. Conforme Mello, Braga e Gabassa (2012), autoras e autores das ciências sociais indicam que nas últimas décadas houve a ocorrência de um giro dialógico nas relações e instituições, o que significa cada vez mais a presença do diálogo na busca por entendimento. Ou seja, em decorrência das últimas mudanças na sociedade atual há uma centralidade do diálogo em todos os âmbitos: político, econômico e social (AUBERT et al., 2008). Dessa forma,

Os velhos padrões e normas que costumavam guiar nossas vidas na sociedade industrial vão perdendo sua legitimidade na sociedade atual. A revolução tecnológica da sociedade da informação, o fenômeno social da globalização, o aumento dos riscos e das opções (Beck, 1998), entre outras características, conduzem cada vez mais as pessoas para a necessidade de se comunicarem e dialogar para tomar decisões em torno do presente e do futuro, repleto de opções – produto de novos valores, normas sociais e intercâmbios culturais (AUBERT et al., 2008, p.30 – tradução nossa).

Ao encontro do excerto acima, Flecha, Gómez e Puigvert (2010) reforçam a ideia de que as sociedades atuais são cada vez mais dialógicas. Ao contrário das sociedades industriais que constituíram o contexto material no qual se desenvolveram democracias políticas, as sociedades da informação representam o contexto simbólico no qual o diálogo penetra nas relações sociais, desde a política internacional até dentro de um lar. Para os autores e a autora o diálogo hoje tem um papel mais significativo do que na sociedade industrial e nas sociedades pré-modernas.

Com base nas autoras e autores apresentados consideramos que no século XXI, busca-se cada vez mais, formas dialógicas de interação em todos os âmbitos da vida, algo observável no nosso dia a dia, na nossa convivência com as outras pessoas, pois, como mencionado, o papel da autoridade tradicional já não cabe nas relações que são estabelecidas no atual contexto, uma vez que as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do XXI propiciam e exigem uma mudança de postura de todas as pessoas. Hoje há um número cada vez maior de chefes de governo e/ou Estado que são eleitos por voto de cidadãos e cidadãs. As relações estão mais dialogadas, cada vez mais as tarefas a serem desenvolvidas

por cada pessoa exigem que sejam dialogadas e renegociadas, seja no âmbito familiar ou institucional (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2010).

Flecha, Gómez e Puigvert (2010) apontam ainda que o movimento dialógico tem considerável limitação e destacam os muros que dificultam as transformações dialógicas, distinguindo-os em dois tipos: tradicionais e sistêmicos. O tradicional diz respeito a âmbitos que não têm sido transformados pelo diálogo e o sistêmico está relacionado aos próprios sistemas criados para tornar possível o diálogo.

Nesta perspectiva, Paulo Freire (2005a) destaca elementos que fazem parte de uma ação antidialógica que vão ao encontro da ideia dos muros que dificultam as transformações dialógicas, a saber: a *conquista* na qual o dominador busca conquistar a todo tempo o seu contrário, ao fazer uso de subterfúgios dos mais duros aos mais sutis; *dividir para manter a opressão* diz respeito à forma como as majorias procuram manter as minorias divididas para conservar o seu poder; *manipulação*, meio pelo qual as elites dominadoras tentam conformar as massas populares a seus objetivos e, por fim, a *invasão cultural* que diz respeito à penetração que faz a elite dominante no contexto cultural da população de massa, impondo-lhes sua visão de mundo.

Em contrapartida a esta ação antidialógica, Paulo Freire (2005a) argumenta que para haver diálogo é preciso ter presentes os seguintes elementos: o *amor*, como parte fundamental do diálogo; a *humildade*, porque sem ela não há diálogo; a *fé* nos homens e nas mulheres, fé no sentido de acreditar que todas(os) podem ser mais, podem criar e recriar sua realidade; a *confiança* que se dá na horizontalidade, na argumentação e não no poder; a *esperança* que nos leva a buscar sempre e o *pensar verdadeiro*, o pensar crítico. Sem a presença destes elementos não podemos nos colocar em posição de diálogo com igualdade e respeito ao outro. Não podemos criar e recriar nossas relações com o mundo e com os outros, não podemos nos tornar sujeitos do diálogo, da ação dialógica.

Dessa forma, Flecha, Gómez e Puigvert (2010) indicam que na sociedade da informação as realidades dialógicas têm aumentado, assim como os propósitos dialógicos, nos quais as diferenças entre pessoas e grupos buscam ser resolvidas por meio do diálogo e se há algum empecilho, reivindicam o direito de fazê-lo. Diante de críticas em relação às sociedades dialógicas, ao afirmar que não é possível estabelecer o diálogo entre diferentes, os autores e a autora argumentam que a força da modernidade dialógica está em um projeto que amplia o diálogo igualitário para mais âmbitos sociais e que é compartilhado cada vez mais por diferentes grupos e pessoas.

Diante dessa perspectiva dialógica, do estar com o outro de forma respeitosa e igualitária, apresentamos o princípio de igualdade de diferenças, pois tão importante quanto estabelecer um diálogo horizontal entre diferentes é ter em mente que o diferente de mim, tem o direito de ser e ter suas escolhas respeitadas. Nesse sentido, e diante do contexto apresentado na atualidade, a diversidade se faz presente no mundo global/informacional e não podemos mais negá-la, assim um dos desafios do século XXI é tornar possível a igualdade de diferenças com base no diálogo igualitário.

Nesse sentido, destacamos a aprendizagem dialógica, conceito que abarca os princípios de igualdade de diferenças e de diálogo igualitário, os quais compreendemos como a base para que os demais princípios ocorram. Com base em Mello, Braga e Gabassa (2012), a aprendizagem dialógica é uma forma diferenciada de conceber a aprendizagem e as interações e é formada por princípios que se articulam ao formar uma unidade, os quais explicitamos brevemente.

- *Diálogo igualitário* – é o primeiro princípio da aprendizagem dialógica e foi elaborado a partir das mudanças sociais ocorridas no final do século XX, que considera o giro dialógico (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). O diálogo igualitário implica uma postura horizontal, ou seja, todas as falas têm igual importância e o que prevalece são as pretensões de validade.
- *Inteligência cultural* – elaborado por Flecha (1997), diz respeito à capacidade que todas as pessoas têm de ação em diferentes contextos e de transferência dos conhecimentos a novos contextos (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Nessa perspectiva todas as pessoas possuem habilidades para ensinar e aprender.
- *Transformação* – consiste em mudanças de atitudes e hábitos que levem a transformação de uma dada realidade. A partir do diálogo igualitário é possível a transformação pessoal e do entorno, uma vez que ele proporciona novas formas de interações (FLECHA, 1997).
- *Dimensão instrumental* – refere-se à aprendizagem dos instrumentos fundamentais que constituem a base para alcançar as demais aprendizagens e um requisito para obter uma formação de qualidade (ELBOJ, et al. 2009). Tem o diálogo como meio para a potencialização da aprendizagem, uma vez que auxilia as pessoas a buscarem os melhores

caminhos, as respostas mais acertadas e fomenta intensa reflexão ao estar com o outro (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

- *Criação de sentido* – implica uma transformação na forma de ser e pensar a vida e o mundo, ou seja, “aposta-se na possibilidade de enfrentar o desafio de recriar o sentido para a nossa existência no contexto atual, construindo espaços de convivência compartilhada e dialogada”. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.68).
- *Solidariedade* – na aprendizagem dialógica buscam-se relações mais solidárias, pois não é possível dialogar e buscar consensos, ou objetivos comuns a alcançar se desconsidero os sujeitos ao meu redor (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).
- *Igualdade de diferenças* – tem como “objetivo a igualdade que inclui o direito a ser diferente” (FLECHA, 1997, p.45). Implica o igual direito que toda pessoa tem de ser diferente e ter suas escolhas e diferenças respeitadas, sem perder de vista o direito de proteção social (CONSTANTINO, 2010).

Com base em Mello, Braga e Gabassa (2012), a aprendizagem dialógica possibilita a transformação das relações entre as pessoas e o seu entorno, uma vez que parte do diálogo para estabelecer interações igualitárias em busca de consenso e de um trabalho coletivo em prol de um objetivo comum. Essa ideia compreende que no contexto atual, da globalização, informação, reflexividade e risco para ter acesso ao conhecimento são fundamentais para que cada pessoa possa se proteger e se movimentar. Além disso, é considerada uma solidariedade coletiva, a qual conecta os diferentes sujeitos ao mesmo mundo social, dessa forma, “um sujeito é antes de tudo, um sujeito coletivo” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.69). E ao considerar, este sujeito coletivo, não é possível desconsiderar a diversidade, assim, é preciso buscar formas para garantir a igualdade de direitos difundida pela modernidade, e incluir “o direito a viver plenamente a diversidade cultural e as escolhas pessoais, usufruindo da diversidade como fonte de conhecimento” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.72).

Dessa forma, a aprendizagem dialógica surge como possibilidade de relações mais igualitárias e respeitadas no atual contexto. Seus princípios estão interligados e se complementam a partir do momento em que é estabelecido o diálogo igualitário com vistas à

igualdade de diferenças. Consideramos que a aprendizagem dialógica é uma possibilidade de novas interações no contexto atual, do giro dialógico (presença do diálogo como meio de entendimento), da globalização, da sociedade da informação, da modernidade reflexiva, pois como vimos, o novo contexto social está a fomentar novas formas de ser e estar no mundo.

Como aponta Giddens (2004) o contexto global traz benefícios à vida de todas as pessoas e coloca em pauta debates sociais sobre temas que até então eram pouco discutidos de forma mais aberta, como por exemplo, a homofobia. Dessa forma, antigas desigualdades e novas desigualdades geradas pela globalização estão no palco das discussões, as quais induzem grupos e pessoas a refletirem sobre suas escolhas, formas de viver, ser e estar no mundo e com o outro.

Temas como a desigualdade de gênero, homossexualidade, prostituição, prostituição infantil e a indústria do sexo mundial, bem como saúde do corpo – ansiedade e estresse (males da modernidade), envelhecimento, novas composições familiares, preconceito, discriminação e racismos tornam-se debates públicos e exigem ações afirmativas frente às desigualdades, o que mostra que estas são questões postas a toda a sociedade e que vivemos em um mundo no qual as diferenças estão presentes e precisam ser aceitas e dialogadas.

Giddens (2004) também destaca que ainda hoje, crianças, idosos, mulheres, negros e indígenas, são os grupos que mais sofrem desigualdades e ao considerarmos o contexto brasileiro, tal realidade não é diferente. É nessa perspectiva que damos destaque ao princípio de igualdade de diferenças, uma vez que ele se faz importante para pensarmos a nossa sociedade, bem como o contexto escolar, espaço que concentra grande diversidade e muitas vezes acaba por reproduzir as desigualdades postas no contexto social. Como bem explicitam Mello, Braga e Gabassa (2012),

No caso da escola, ela é o espaço de contato entre diferentes pessoas e grupos, com uma peculiaridade que intensifica possibilidades e conflitos postos na sociedade multicultural: é apenas nela que, em nossa sociedade, dá-se o encontro permanente entre muitas pessoas, diversas pessoas, um dia após outro, ao longo de anos, em torno de objetivos – pelo menos declarados – de constituição de vida melhor para todos (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.36).

Nesse sentido, pensar um contexto social e escolar no qual o respeito às diferenças se faça presente é de suma importância para superarmos desigualdades de gênero, raça e classe social; pois, viver a diversidade, reconhecer as diferenças e estabelecer um diálogo igualitário entre elas é um dos maiores desafios postos na atualidade.

Com base em Paulo Freire (1992), a multiculturalidade<sup>41</sup> não se constitui na sobreposição de uma cultura em relação à outra, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de que cada uma pode mover-se no respeito uma da outra, o que possibilita ser diferente, sem medo de ser diferente. O autor destaca ainda a tensão como necessária e permanente na multiculturalidade, pois, ela é gerada por expor o ser diferente e promovida nas relações democráticas. Ressalta que a tensão nesse caso, não diz respeito à criada pelo medo, pela prepotência, pelo cansaço existencial, pela anestesia histórica ou pela vingança que explode, pela desesperação até a injustiça que parece perpetuar-se. Ao contrário disso, a tensão se dá no inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos.

Paulo Freire (1992) aponta ainda que a “[...] busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade” (FREIRE, P., 1992, p.157). Conforme o autor, a multiculturalidade não é algo natural e espontâneo, portanto, diz respeito a uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural. “Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças” (FREIRE, P., 1992, p.157).

Nesse sentido, o princípio de igualdade de diferenças surge como resposta ao que hoje emerge fortemente no contexto atual que é a convivência na diversidade e o respeito às diferenças que a cada dia estão à vista de todos e que não podem mais ser negadas, ainda que alguns busquem disfarçá-las. O próprio contexto, como mencionado anteriormente, proporciona vir à tona o debate sobre o ser diferente, o convívio e o respeito entre os diferentes. Essas são questões postas à modernidade e que se acentuam a cada dia na luta por igualdade de direitos e oportunidades.

Segundo, Mello, Braga e Gabassa (2012),

---

<sup>41</sup> Com base em Fleuri (2003), Lazzarin (2008) e Candau (2008) o termo multiculturalismo tem sido empregado em diferentes perspectivas. Fleuri (2003) indica que para além da polissemia terminológica e da diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias relativas ao multiculturalismo, interculturalismo e transculturalismo, a riqueza está justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas a um único código a ser proposto como modelo transferível universalmente. Para Candou (2008) o multiculturalismo segue duas abordagens básicas uma descritiva – indica uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais no mesmo contexto e a outra prescritiva – entende que é possível atuar, intervir e transformar a dinâmica social. Nesse sentido, Peter McLaren (1999) distingue quatro tipos de multiculturalismo: conservador, liberal de direita, liberal de esquerda e crítico. Lazzarin (2008) considera o termo multiculturalidade como uma modalidade do multiculturalismo que vai ao encontro de propostas pedagógicas mais democráticas e participativas. Para nós a obra “Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1992) nos leva a compreensão de que o autor ao utilizar o termo multiculturalidade não propõe só o encontro e o respeito às diferenças, mas também o diálogo entre elas, ou seja, tal concepção a nosso ver vai ao encontro da perspectiva da igualdade de diferenças que tem como base os conceitos de unidade na diversidade e de interculturalidade, cuja centralidade está no diálogo igualitário entre as diferentes culturas como forma de superação das desigualdades do mundo atual, abordagem assumida neste trabalho.

O princípio de *igualdade de diferenças*, constitutivo da *aprendizagem dialógica*, articula a busca de igualdade na garantia de direitos e proteção social a todos os grupos e pessoas, com o igual direito a ser diferente, ou seja, proteção social sem homogeneização cultural e sem formatação dos percursos e escolhas pessoais (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.74).

Nesse sentido, pensar a igualdade de diferenças é considerar que vivemos em uma sociedade diversa, composta por diferentes sujeitos e grupos que trazem consigo suas histórias, culturas, hábitos, formas de ser e viver, que precisam ser igualmente respeitadas e valorizadas na diversidade constituinte da humanidade. Vivenciar a igualdade de diferenças significa enxergar as desigualdades existentes na sociedade e buscar formas de superá-las de modo a garantir que as diferenças não sejam razão de desigualdades.

Com base em Elboj et al. (2009), a perspectiva dialógica se baseia no diálogo como forma de relação entre as culturas e como caminho para a superação das desigualdade e exclusões atuais. Dessa forma, a busca de igualdade não significa homogeneizar grupos e formas de vida, mas pensar seu sentido amplo, que está além de reconhecer as diferenças e no propósito de efetivamente ter o convívio com as diferenças. Segundo Elboj et al. (2009),

A igualdade é um objetivo mais global que a diversidade ou a diferença. A igualdade inclui o direito de cada pessoa escolher ser diferente e ser educada na própria diferença. Quando a diferença não dá importância à igualdade é porque, consciente ou inconscientemente, está mais a favor de seus efeitos excludentes que os igualitários. Quando em nome da igualdade não se tem em conta a diferença, se impõe um modelo homogêneo de cultura que produz exclusão e desigualdade (ELBOJ et al., 2009, p.125 - tradução nossa).

Nesta perspectiva, de igualdade em relação ao respeito às diferenças e o convívio entre diferentes culturas, as autoras e o autor, argumentam que:

O respeito pela igualdade não é a indiferença. A contribuição cultural diferente permite questionar os mútuos sistemas culturais. A criação de sentido pessoal em um âmbito cultural também recebe influências dos pontos de vista dialogados de outras pessoas. A modernidade reflexiva na qual vivemos implica que todos estejamos submetidos aos processos de destradicionalização. Por este motivo, situar-se com relação a uma determinada tradição cultural é cada vez mais uma decisão de cada pessoa, em interação com as demais (ELBOJ et al., 2009, p.127 - tradução nossa).

Dessa forma, o respeito às diferenças na perspectiva dialógica não significa apenas reconhecer as diferenças, mas diz respeito ao conviver com as diferenças de forma igualitária, uma vez que não há culturas superiores ou inferiores e sim diferentes (FLECHA; GÓMEZ, 1995). Além disso, o estar em diálogo com outros diferentes da própria cultura ajuda a pensar e questionar formas de viver até então consideradas como verdades. Flecha e

Gómez (1995) apontam que diferentemente da corrente relativista, a perspectiva comunicativa acredita nas transformações que podem levar à igualdade e à liberdade. Também considera a diferença como parte da igualdade e direito igualitário que todo o mundo tem de viver de forma diferente.

Flecha e Gómez (1995) destacam que o relativismo, assim como o etnocentrismo, desconsidera uma igualdade entre as diferentes culturas e que essas duas correntes promovem e reforçam a exclusão cultural e social. Na perspectiva relativista as relações entre culturas são sempre de dominação e o diálogo nada pode resolver. O relativismo desconsidera a igualdade por ser contrária a seu conceito de diferença e acredita que a educação de cada setor e etnia deve estar centrada na própria cultura, o que promove o racismo pós-moderno ao aceitar e fomentar a eliminação de outras culturas e etnias dos círculos dominantes da sociedade (FLECHA; GÓMEZ, 1995).

Já o etnocentrismo exclui as diferenças, ao adotar a perspectiva homogeneizadora que tem de cultura. Essa perspectiva elimina as diferenças nas escolas ao impor uma cultura homogênea referente às etnias dominantes, o que promove na educação um racismo moderno, a partir do qual as demais culturas são consideradas inferiores (FLECHA; GÓMEZ, 1995).

Com base em Flecha e Gómez (1995), “o princípio comunicativo de igualdade de diferenças orienta um processo de luta por conseguir uma posição igualitária das diversas culturas, setores e indivíduos” (FLECHA; GÓMEZ, 1995, p.96). Nessa perspectiva, os autores destacam sua compreensão em torno dos conceitos de diferença e igualdade,

Diferenças para embasar a educação na diversidade de culturas das pessoas que participam das escolas. Igualdade para assegurar que toda pessoa possa adquirir as competências necessária dentro da sociedade atual. Diferenças que sirvam para promover, não só a manutenção, mas o desenvolvimento das próprias culturas e identidades. Igualdade para desenvolver todas as culturas e identidades e assim chegar à mudança da atual realidade cultural e social (FLECHA; GÓMEZ, 1995, p.96-7, tradução nossa).

Nesse sentido, ao considerarmos o contexto brasileiro e as relações raciais estabelecidas entre brancos, negros e indígenas, acreditamos que o princípio de igualdade de diferenças só tem a somar, ao pensarmos a valorização da identidade negra e demais identidades. Assim, é nessa perspectiva que pautamos nosso estudo, pois acreditamos que por meio do diálogo e do princípio de que todos têm igualmente o direito de ser diferente e ter sua diferença respeitada que a identidade negra, assim como a indígena e toda a diversidade terá a possibilidade de ser respeitada e valorizada.

Contudo, sabemos que há muitos desafios a serem superados, pois não podemos desconsiderar o passado histórico que pauta as relações raciais no Brasil e que deixou marcas para uma parcela da população que é discriminada e considerada muitas vezes como inferiores, tampouco podemos ignorar o contexto atual que nos põe limites, mas também possibilidades, ao menos quando pensamos que hoje em dia o debate sobre as diferenças está em pauta e que estas até podem ser negadas, mas não silenciadas por completo. A igualdade de diferenças é um desafio a toda a sociedade, pois não diz respeito apenas ao reconhecimento das diferenças, mas também ao entendimento de que todas e todos devem ter igualmente as mesmas oportunidades, independentemente de suas origens étnicas, raciais e sociais.

Diante do que foi apresentado sobre o contexto atual e das desigualdades existentes, sejam novas ou antigas, é que acreditamos que o princípio de igualdade de diferenças, bem como a aprendizagem dialógica se põe como um caminho para pensarmos relações sociais e raciais mais igualitárias e respeitadas entre todas as pessoas, seja no âmbito social ou escolar.

Nesse sentido, Habermas (2004), nos ajuda a pensar alguns elementos importantes para a convivência respeitosa entre todas e todos. Para o autor, a solução de conflitos está na convivência em comunidade pautada pela moral, sendo esta uma forma razoável de resolver e manter as relações sociais pacíficas. Contudo, Habermas (2004) indica que a moral passa por transformações e que diante do atual contexto, uma moral pautada em princípios religiosos não condiz com a realidade dos nossos tempos, portanto, a moral passa a tomar como base a vontade e a razão.<sup>42</sup>

Para Habermas (2004), a moral diz respeito ao entendimento para que sejam alcançados acordos que levem uma dada comunidade a viver bem com todos os seus membros; assim, a moral busca não só ditar normas de como os membros de uma comunidade devem se comportar, mas também aponta motivos para eliminar consensualmente os conflitos da ação.

[...] as declarações morais servem para coordenar os atos de diversos atores de um modo obrigatório. É claro que essa “obrigação” pressupõe o reconhecimento intersubjetivo de normas morais ou de práticas habituais, que fixam para uma

---

<sup>42</sup> Depois de o fundamento religioso da própria validação ter perdido o valor, o conteúdo cognitivo do jogo moral de linguagem só pode ser reconstruído referindo-se à vontade e à razão de seus participantes. “Vontade” e “razão” são, pois, os conceitos básicos dos enfoques da teoria da moral que assumem essa tarefa. O empirismo concebe a razão prática como a capacidade de determinar o arbítrio de acordo com as máximas da inteligência, enquanto o aristotelismo e o kantismo não contam apenas com motivos racionais, mas com uma autovinculação da vontade motivada pelo discernimento (HABERMAS, 2004, p.24).

comunidade, de *modo convincente*, as obrigações dos atores, assim como aquilo que cada um deles pode esperar do outro. [...] (HABERMAS, 2004, p. 14).

Nesse sentido, as regras morais orientam as ações dos sujeitos e regulam posições em casos críticos. Como mencionado, a moral visa um convívio respeitoso e igualitário entre os membros de uma comunidade. Para tanto, Habermas (2004) aponta que é preciso haver comunicação e consenso entre os sujeitos sobre as regras morais e aquilo que é tido como bom para todo mundo.

A língua funciona, aliás como o mais importante meio de coordenação das ações. Juízos e posicionamentos morais que se apoiam em normas internalizadas se exprimem numa linguagem carregada de emoções. Contudo, quando o consenso normativo de fundo desmorona e novas normas precisam ser elaboradas, faz-se mister *outra* forma de comunicação. Nessas circunstâncias, os participantes precisam confiar na força orientadora dos “discursos normativos”. [...] (HABERMAS, 2004, p.31).

Com base na citação acima, para bem vivermos em comunidade se faz necessário o estabelecimento de normas, tanto para o convívio respeitoso quanto para a resolução de problemas e como meio para se alcançar tais objetivos a linguagem é central, bem como os acordos; por isso, a importância do estabelecimento de uma moral que possa orientar direitos e deveres de todas as pessoas na vida em comunidade.

Nessa perspectiva, Habermas (2004) destaca também a relação entre ética e moral para pensarmos o *nós* e não apenas o *eu*. Segundo o autor, “nós julgamos as orientações de valor, bem como a autocompreensão das pessoas ou grupos baseada em valores, a partir de pontos de vista *éticos*, e julgamos os deveres, as normas e os mandamentos a partir de pontos de vista *morais*” (HABERMAS, 2004, p.40).

Para Habermas (2004), as questões éticas se colocam na perspectiva da primeira pessoa e partindo da primeira pessoa do plural visam ao *ethos* comum, ou seja, trata-se de como nós, sujeitos de uma comunidade moral nos entendemos, quais os critérios que devem orientar as nossas vidas e pensar o que é melhor para nós, a longo prazo e na visão do todo. Enquanto isso, na perspectiva da primeira pessoa do singular as questões são semelhantes: quem sou eu? Como deveria levar minha vida? A vida em comunidade requer subsídios para pensar o nós em relação ao eu, ou vice versa; viver em comunidade significa o não estar sozinho, significa olhar para o outro; por isso, a comunicação e o entendimento para o bem comum se fazem importantes.

Tais reflexões existenciais também se diferenciam das ponderações da prudência não apenas pela generalização temporal e objetiva do questionamento: o que é o

melhor *a longo prazo e visto como um todo*. Aqui, a perspectiva da primeira pessoa não significa a limitação egocêntrica às minhas preferências, mas garante a referência a uma história de vida que está sempre engastada em tradições e formas de vida intersubjetivamente compartilhadas. [...]” (HABERMAS, 2004, p. 40).

Nesse sentido, o viver em comunidade perpassa uma complexidade de relações e conflitos entre o nós e o eu, mas é por meio dessas relações e conflitos existenciais que nos constituímos enquanto sujeitos de uma dada comunidade, a partir das nossas interações junto com o outro nos formamos intersubjetivamente.

Contudo, não podemos nos esquecer de que no atual contexto em que vivemos nem sempre as relações se dão de forma igualitária e justa, tampouco que o bem comum está de acordo com o interesse de todos os grupos, mas apenas de uma minoria que detém o poder e acaba por ditar normas e regras a todos os demais. Como explicita Habermas (2004),

Sem primazia do que é justo em relação ao que é bom, também não pode haver nenhum conceito eticamente neutro de justiça. Em sociedades ideologicamente pluralistas, isso teria consequências desastrosas para a regulação de uma coexistência pautada na igualdade de direitos. Em tal caso, a igualdade de direitos dos indivíduos e dos grupos com identidades próprias somente poderia ser garantida segundo escalas de medida que, por sua vez, são partes integrantes de uma concepção do bem aceitos por todos uniformemente. [...]” (HABERMAS, 2004, p.42).

Assim, precisamos ter um olhar mais atento para com a diversidade que constitui a nossa sociedade, pois as desigualdades de gênero, raça, classe social, estão presentes e longe de serem superadas. Apesar de todo o discurso sobre diversidade, respeito às diferenças, igualdade, políticas de ações afirmativas, ainda temos muito o que trilhar para alcançarmos que o bem comum se estenda a todas(os) indistintamente.

[...] O tratamento igual vale para desiguais como que conscientes de sua pertença comum. O aspecto segundo o qual as pessoas são iguais a todas as demais pessoas não pode ser validado *à custa* do outro aspecto, segundo o qual elas também são como indivíduos absolutamente diferentes de todos os outros. O respeito reciprocamente equânime por cada um, exigido pelo universalismo sensível a diversificações, é do tipo de uma inclusão *não-niveladora e não-apreensória* do outro *em sua alteridade*” (HABERMAS, 2004, p 56-7, grifos do autor).

Dessa forma, Habermas nos aponta desafios para chegarmos a uma sociedade justa e igualitária, pautada na relação entre direito, justiça e solidariedade, ao pensarmos a igualdade de diferenças, o bem comum, o convívio respeitoso entre todas(os), a relação entre o nós e o eu, de forma que todas as diferenças culturais e sociais sejam respeitadas e igualmente valorizadas, sem que um grupo se sobreponha ao outro.

Ao encontro dessa relação entre o direito, a justiça e a solidariedade para uma sociedade mais igualitária que visa o respeito às diferenças, destacamos o conceito de tolerância, a partir da concepção de Paulo Freire (2004), que está longe da perspectiva relativista de apenas reconhecer a diferença ou do sentido de senso comum de “suportar”, “aguentar”<sup>43</sup>. Com base em Paulo Freire (2004), a tolerância compreende uma relação igualitária, que significa estar com o outro diferente de mim, sem inferiorizá-lo. Nessa perspectiva, o autor aponta que “a tolerância verdadeira não é condescendência nem favor que o tolerante faz ao tolerado. Mais ainda, na tolerância verdadeira não há propriamente o ou a que tolera e o ou a que é tolerado(a). Ambos se toleram” (FREIRE, P., 2004, p.24).

Nesse sentido, consideramos que a concepção de tolerância de Freire, vai ao encontro do que é o princípio de igualdade de diferenças, bem como do que apresenta Habermas ao pensar direito e igualdade entre todos os sujeitos de uma dada sociedade. Paulo Freire (2004) aponta ainda que na relação entre diferentes sujeitos a tolerância se faz presente a partir do respeito ao outro, dos seus sonhos e forma de vida, ou seja, do reconhecimento de que o outro é diferente, mas que a convivência é possível, pois para o autor, ninguém é verdadeiramente tolerante se tem a concepção de que ao tolerar está fazendo um favor ao aguentar o outro.

Ninguém é verdadeiramente tolerante se se admite o direito de dizer do outro ou da outra: o máximo que posso fazer é *tolerá-lo, é aguentá-lo*. A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou com aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente (FREIRE, P., 2004, p.24).

Assim, a partir da concepção freireana, como explicitado acima, tolerar não diz respeito à ideia de que: eu vejo o outro diferente de mim e o aguento ou o mantenho longe, pois é melhor que fique cada um com e na sua diferença. Ao contrário disso, Paulo Freire nos

---

<sup>43</sup> Vale destacar que o sentido da palavra tolerância foi se modificando ao longo da história e está mais atrelado a questões religiosas. Segundo o Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (2007), tolerância diz respeito à norma ou princípio de liberdade religiosa. Algumas vezes se considerou pouco apta a designar esse princípio uma palavra que significa “suportação”, mas na verdade ela foi um emblema dessa liberdade, desde as primeiras lutas empreendidas, por meio das quais se afirmou em formas ainda hoje frágeis ou incompletas. [...] Como observou N. Bobbio (*Le ragioni della tolleranza, em L'intolleranza: uguali e diversi nella storia*, Il Mulino, Bolonha, 1986), hoje o conceito de tolerância na maioria das vezes assume o significado de convivência com as minorias étnicas, linguísticas e raciais. A tolerância de crenças religiosas diferentes implica o problema da verdade, enquanto a tolerância das minorias étnicas comporta a superação de preconceitos, e estes últimos são combatidos de modo diferente do modo como se enfrentam as questões religiosas (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA NICOLA ABBAGNANO, 2007, p.1143-44). Portanto, tolerância, atualmente em uma concepção mais social tem uma conotação diferente de “suportar”, “aguentar”, se aproxima de saber viver com a diversidade na concretude do dia a dia com respeito às diferenças.

aponta uma tolerância que implica estar com o outro e quanto mais diferentes formos entre nós, mais aprenderemos uns com os outros. Dessa forma, o princípio de igualdade de diferenças está em consonância com o conceito de tolerância de Paulo Freire que visa ao convívio com e na diversidade, pois a considera como fonte de riqueza humana.

Conforme o autor, a tolerância é uma instância da existência humana. “Só entre mulheres e homens, seres finitos e conscientes de sua finitude, seres que, por natureza, são substantivamente iguais, é que se pode falar em tolerância ou intolerância” (FREIRE, P., 2004, p.24). Nessa perspectiva, Paulo Freire (2004) indica que ninguém é virtuosamente intolerante ou viciosamente tolerante, portanto, é preciso cultivar a tolerância, uma vez que a intolerância é uma distorção viciosa. Ao estabelecer uma relação com o preconceito, como apontam Gomes e Munanga (2006), ninguém nasce preconceituoso, entretanto, aprendemos a ser preconceituosos, da mesma forma, acreditamos que a intolerância se aprende.

Para Paulo Freire (2004), a intolerância, diz respeito, “[...] a incapacidade de conviver com o diferente. (...), é a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor, em certos aspectos é mais competente” (FREIRE, P., 2004, p.62).

Em suma, a intolerância acaba por ser mais uma forma de discriminação em relação àqueles que não compartilham das mesmas ideias, costumes, crenças, e outras maneiras de ser de um grupo que detém formas de poder sobre o outro que historicamente é subjogado e tem sua própria história e maneira de ser negada. A intolerância também é uma forma de negação ao diálogo e a expressão notória da violência.

Nesse sentido, com base nas autoras e autores apresentadas(os), as transformações sociais que ocorreram nas últimas décadas têm colocado em discussão formas de ser e viver, até mesmo com as formas mais conservadoras, como por exemplo, o fundamentalismo islâmico. Conforme Giddens (2004), “as práticas e os modos de vida tradicionais foram reavivados, mas foram combinados com preocupações que dizem diretamente respeito aos tempos modernos” (GIDDENS, 2004, p.565). Nessa perspectiva, Giddens (2004), ao encontro das demais autoras e autores, aponta que atualmente somos obrigados a viver de um modo mais aberto e reflexivo. Em relação às diferentes religiões argumenta que a discussão e o diálogo são imprescindíveis para controlar ou dissolver a violência.

Diante do exposto, percebemos que as desigualdades sociais e raciais estão presentes em todos os âmbitos e que independem de classe social. Também é perceptível que o atual contexto traz novas desigualdades, uma vez que a informação e a comunicação crescem a cada dia e o acesso a elas não é dado da mesma forma a todas as pessoas.

Entretanto, essa nova sociedade possibilita também reflexões acerca das transformações globais que modificam não só o contexto, mas também as pessoas no seu modo de ser e viver, exigindo relações mais igualitárias e dialógicas.

Nesse sentido, o atual contexto nos “conduz” a pensar formas de superação para as desigualdades, uma vez que estas se fazem presentes e a cada dia, estão em debate público, ou seja, as minorias cada vez mais ganham forças e lutam por equidade social, cultural e racial. O princípio de igualdade de diferenças mostra-se como possibilidade para relações mais igualitárias em consonância com as necessidades da sociedade hoje tanto no âmbito social quanto no escolar. Consideramos que ainda caminhamos lentamente quando pensamos a igualdade de diferenças, contudo, os passos até aqui trilhados foram significativos para mudanças e reflexões acerca das diferenças sociais e raciais pois ainda temos muito o que caminhar para alcançarmos uma sociedade equânime, mas as possibilidades também se fazem presentes nos próprios sujeitos sociais, capazes de diálogo e ação.

Assim, passamos para as reflexões em torno da constituição da identidade, da formação dos sujeitos enquanto seres sociais e históricos, mulheres e homens de possibilidade.

### 3. TECENDO CONHECIMENTOS E REFLEXÕES EM TORNO DA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES.

*A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper (FREIRE, P., 2000).*

Nesta seção, buscamos apresentar um ensaio sobre a formação da identidade e identidade negra. Para tanto, vamos nos apoiar basicamente nas obras de Giddens “Modernidade e Identidade” (2002); Mead “Persona, espíritu y sociedad” (2010); Castells “O poder da identidade” (1999); Munanga “Negritude – usos e sentidos” (2009) e Gomes “Sem perder a raiz – corpo e cabelo como símbolos da identidade negra” (2008), além de outras teóricas e teóricos que nos ajudam a compreender a complexidade em torno do processo da construção da identidade negra. Como aponta Gomes (2008) “qualquer processo identitário é conflitivo na medida em que ele serve para me afirmar como um *eu* diante de um *outro*” (GOMES, 2008, p.20 – grifos nossos).

Nesse sentido, consideramos a temática aqui apresentada um desafio, o qual perpassa por um emaranhado de relações históricas e sociais que influenciaram e modificaram formas de ser, viver e estar no mundo de um determinado grupo de pessoas. Pensar a valorização da identidade negra implica uma complexidade que envolve o mais íntimo do ser negro em meio a relações de negação e de silêncio do seu próprio eu.

Assim, procuramos até agora, fundamentar o porquê de aprofundar na temática das relações raciais e porque pensar a igualdade de diferenças frente à diversidade. Antes de adentrarmos no conceito de identidade, apresentamos brevemente uma discussão em torno dos conceitos de raça, etnia e racismo, uma vez que compreendemos que tais conceitos, assim como outros, permeiam as discussões em relação a constituição positiva ou a valorização da identidade negra.

#### 3.1. Reflexões acerca dos conceitos de raça, etnia e racismo

Como já mencionamos anteriormente, compreender como as relações raciais no Brasil se constituíram é de suma importância para entendermos as desigualdades raciais em

nosso país, bem como o racismo brasileiro. Dessa forma, não podemos negar o passado que faz parte da formação da sociedade brasileira, constituída atualmente pelos povos dos seguintes continentes: América, Europa, África e Ásia.

Apesar do discurso de miscigenação e país mult/pluricultural, de diversas cores e faces, o Brasil, muitas vezes mantém na sua prática a história de uma única cultura e a sutilidade de um preconceito racial cruel e desigual que se arrasta ao longo da sua história e reproduz discriminação e estereótipos em relação à população negra e indígena. Ainda que tenhamos uma nação formada por diversos povos, a história e a cultura que predomina nos “bancos” escolares e na mídia, como a mais bem sucedida, e bela é a européia (branca), que desde o início dos séculos criou artimanhas para justificar a dominação e a escravização de outros povos, principalmente dos africanos, tentando torná-los povos sem história, sem identidade e mergulhados na bestialidade (MUNANGA; GOMES, 2006). Munanga (2009) reforça tal pensamento ao explicar que:

(...) Convencidos da sua superioridade, os europeus tinham a *priori* desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiravam. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontavam pela primeira vez e mais as necessidades econômicas da exploração predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais (MUNANGA, 2009, p.24).

Nessa perspectiva, Munanga e Gomes (2006) argumentam que muito do que conhecemos sobre o continente africano é passado pelos meios de comunicação de massa, os quais veiculam imagens distorcidas do povo africano, de suas tradições e sabedoria. Na maioria das vezes, os personagens brancos são os que levam o conhecimento, a forma de vida, organização social e outros saberes às pessoas negras, que pouco ou nada sabem. Até hoje, dificilmente encontramos imagens vinculadas a África que rememorem os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis ou ainda das cidades modernas contruídas pelos próprios colonizadores.

Contudo, o autor e a autora argumentam que há muitos vestígios de uma África muito diferente das imagens representadas pelos meios de comunicação de massa. Conforme Munanga e Gomes (2006) há muitas imagens e registros históricos que demonstram uma África autêntica, relatada por viajantes árabes que se aventuravam nos países africanos entre os séculos IX e XI. Munanga (2009) reforça o argumento ao indicar que em meados do século XV, os Estados africanos possuíam uma organização política altamente aperfeiçoada, cujas

“monarquias eram constituídas por um conselho popular, no qual as diferentes camadas eram representadas” (MUNANGA, 2009, p.23).

Todos, árabes e europeus, descreveram em seus relatos a verdadeira África que viram. Muitos falaram com admiração das formas políticas africanas altamente elaboradas e socialmente aperfeiçoadas, entre as quais se alternavam, reinos, impérios, cidades-estados e outras formas políticas baseadas no parentesco, como chefias, clãs, linhagens, etc. Até a véspera da era colonial moderna, era comum encontrar imagens positivas sobre a África. A natureza e as paisagens eram descritas com simpatia e lirismo; as mulheres eram consideradas bonitas e respondendo aos cânones da beleza da época, com boca em cereja e curva excitante (MUNANGA; GOMES, 2006, p.32).

Entretanto, essa imagem logo se dissipou, após a conferência de Berlim (1885), quando houve a partilha colonial da África entre os países europeus que desde então passaram a substituir as imagens positivas em relação ao continente africano por imagens deturpadas. “Reinos e impérios foram substituídos por imagens de hordas e tribos primitivas em estado de guerra permanente, umas contra as outras, para justificar e legitimar a missão pacificadora da colonização dessas sociedades, ora em diante qualificadas como ignorantes e anárquicas” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.33-4). “O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica” (MUNANGA, 2009, p.24).

Portanto, esta foi a imagem do povo africano, propagada durante anos no Brasil, seja pelos meios de comunicação, seja por meio dos livros de história. Além da própria história do processo de escravidão que muitas vezes se remete a um povo dócil, que pouco resistia para sair da situação na qual se encontrava de forma a aceitar pacificamente ser escravizado<sup>44</sup>.

Como bem apontam Munanga e Gomes (2006), os países colonizadores tentaram apagar as contribuições dos povos africanos à história da civilização. Dessa forma, ao olharmos para o passado, principalmente brasileiro, os negros africanos pouco ganham destaque na construção do país. “Essa negação foi uma estratégia político-ideológica que visava rechaçar o negro do processo civilizatório universal, a fim de justificar a colonização, a dominação política e a exploração econômica de suas riquezas” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.37).

---

<sup>44</sup> Vale destacar que atualmente a luta para a superação das imagens negativas em relação à história e cultura dos negros africanos e dos afro-brasileiros, bem como em relação aos indígenas são combatidas mais efetivamente e com as leis 10.639/03 e 11.845/08, autoras(es) dos livros de história do Brasil, assim como de outros livros didáticos são levados a ficarem mais atentos as imagens estereotipadas em relação a esses povos.

Diante desse contexto, os conceitos de raça, etnia, racismo e tantos outros que permeiam as questões das desigualdades raciais, se constituem em relação as diferenças estabelecidas entre brancos, negros e indígenas. Com base em Munanga (2003), etnologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie; que a princípio foi utilizado na história das ciências naturais, primeiramente na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. No latim medieval – passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum.

Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados e nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França, onde Francos de origem germânica e nobres, utilizavam o termo para se distinguir dos Gauleses, população identificada como Plebe (MUNANGA, 2003). Conforme Munanga (2003), os Francos não usavam o conceito apenas para se distinguir dos Gauleses, mas também porque se sentiam dotados de sangue “puro”, insinuavam que possuíam habilidades especiais e naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, pois pensavam que podiam até escravizá-los.

Munanga (2003) explica que até o fim do século XVII, a Teologia e a Escritura tinham o monopólio da razão e da explicação de quem eram os “outros”. Já no século XVIII, batizado como o século das luzes (racionalidade), os filósofos iluministas se recusaram a aceitar uma explicação cíclica da história da humanidade fundamentada na teologia e buscaram explicação na razão e na história. Dessa forma, “lançam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga humanidade como raças diferentes” (MUNANGA, 2003, p.2)<sup>45</sup>, o que dá origem a disciplina chamada História Natural da Humanidade e mais tarde conhecida como Biologia e Antropologia Física.

O autor ainda esclarece que os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. Contudo, terminaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. Dessa forma, no século XVIII, a cor da pele passa a ser um divisor de águas entre as chamadas “raças”. No século XIX, junto à raça acrescentam-se critérios morfológicos para “aperfeiçoar” a classificação dos seres humanos. Por fim, no século XX, a genética humana descobria que havia no sangue critérios químicos mais

---

<sup>45</sup> Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: [www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br). Consulta: 05/10/13.

determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estancas, ou seja, a partir dos avanços da própria ciência biológica, os estudiosos dessa área chegam a conclusão “de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alias cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente as raças não existem” (MUNANGA, 2003, p.4-5)<sup>46</sup>.

Ao encontro do que explana Munanga sobre a trajetória do uso do conceito de raça, Giddens (2004), explica que este é um dos conceitos mais complexos da sociologia, pois há uma tensão devido à contradição entre o seu uso cotidiano e a sua base científica (ou ausência desta). Com base no autor, o Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), considerado por muitos como o pai do racismo moderno, propôs a existência de três raças: branca (caucasiana), negra (negróide) e amarela (mongolóide). Para o Conde o branco era dotado de qualidades, como moralidade, vontade e inteligência superiores, decorrentes da hereditariedade, enquanto o negro era considerado menos capaz, marcado por uma natureza animal, pela falta de moralidade e pela instabilidade emocional.

Este tipo de pensamento influenciou Hitler na construção da ideologia do Partido Nazista, o Ku-Klux-Kkan nos Estados Unidos e o apartheid na África do Sul. Depois da II Guerra Mundial a “ciência da raça” foi desacreditada, o que levou a concluir que em termos biológicos, não existem raças definidas, apenas uma série de variações físicas nos seres humanos. Para alguns cientistas sociais, o conceito de raça permanece vital, embora contestado (GIDDENS, 2004).

Com base em Giddens (2004), as diferenças raciais devem ser entendidas como variações físicas assinaladas por membros de uma comunidade ou sociedade como socialmente relevantes, como por exemplo, a cor da pele, que às vezes tem maior importância do que a cor do cabelo, no caso brasileiro, a cor do cabelo não tem importância, contudo, o tipo de cabelo é um elemento marcante na discriminação racial. Segundo o autor,

A raça pode ser entendida como um conjunto de relações sociais que permite que os indivíduos e grupos sejam localizados, e lhes sejam atribuídos vários atributos ou competências, com base em características de natureza biológica. As distinções raciais são mais do que formas de descrever as diferenças humanas – são também factores importantes na reprodução de padrões de poder e de desigualdade na sociedade (GIDDENS, 2004, p.248).

---

<sup>46</sup> Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: [www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br). Consulta: 05/10/13.

Nesse sentido, diante de uma sociedade historicamente racista e preconceituosa manter uma discussão em torno do conceito de raça é de suma importância, pois esse se constituiu primeiramente como marcador para inferiorizar a população negra e indígena para justificar a dominação de um povo sobre o outro, depois como indicador das desigualdades raciais e como um mecanismo de denúncia.

Com base em Munanga e Gomes (2006), o termo raça ao ser inquirido a uma pessoa pode causar tensão ou desconforto, o que depende, por quem é feita a pergunta e para quem é feita, pois remete a um campo complexo de relações estabelecidas entre brancos, negros e indígenas. Para a autora e o autor, o conceito de raça pode ter diferentes conotações, o que induz a pensar no período da escravidão, nas diferenças entre brancos e negros, na luta política por afirmação da identidade negra e no extermínio das populações indígenas. Como nos alerta Munanga (2003), raça “é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (MUNANGA, 2003, p.6)<sup>47</sup>.

Munanga e Gomes (2006), esclarecem que o termo pode ter uma conotação própria do campo das ciências biológicas para definir classes de animais que têm origem em um tronco comum ou pode ser utilizado, como faz o Movimento Negro e vários estudiosos, com “um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.175).

Ainda com base em Munanga e Gomes (2006), a utilização do termo raça negra em nosso país, com uma conotação política leva boa parte das pessoas a entenderem que segmento da população é referido, possibilita a denúncia do racismo e conseqüentemente das desigualdades entre brancos e negros (pretos, pardos, morenos e mulatos) em todos os âmbitos econômico, político e social, uma vez que os negros encontram-se nas piores condições de moradia, educação, salário e saúde. Conforme Munanga e Gomes (2006),

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas (MUNANGA; GOMES, 2006, p.176).

---

<sup>47</sup> Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: [www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br). Consulta: 05/10/13.

Com base em Munanga e Gomes (2006), as diferenças são aprendidas na cultura e na sociedade, por meio delas aprendemos a classificar, comparar e até mesmo tratar de forma desigual as diferenças. No caso do negro brasileiro podemos aprender a tratá-lo como inferior devido aos seus traços físicos, principalmente a cor da pele e à sua origem africana. Tudo isso, porque vivemos em um país racista e por isso, não podemos descartar o uso do conceito de raça ou apenas substituir por etnia, uma vez que o conceito de raça, para nós, melhor representa a realidade de desigualdade racial no Brasil e etnia, no caso brasileiro, não dá conta de levar a compreensão exata do que é o racismo, isso não quer dizer que as diferentes etnias não sofram discriminação.

Giddens (2004), aponta que o conceito de etnia é um conceito puramente social e diz respeito “as práticas culturais e os modos de entender o mundo que distinguem uma dada comunidade das restantes” (GIDDENS, 2004, p.248). Conforme o autor, as diferenças étnicas são aprendidas por meio da socialização, na qual os mais jovens aprendem estilos de vida, normas e crenças das suas comunidades. A etnicidade, muitas vezes é considerada como um elemento central na identidade do sujeito ou do grupo. Conforme Munanga (2003), uma etnia diz respeito a “um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (Informação Verbal)<sup>48</sup>. Nesse sentido, não podemos desprezar o conceito de etnia, uma vez que faz parte da constituição da identidade e remete a situações de discriminação e preconceito. Vale destacar também que a etnia é fluida e adaptável às circunstâncias em mudança.

Segundo Munanga e Gomes (2006), muitos intelectuais e educadoras(es) preferem fazer uso do termo etnia, pois este não carrega consigo o sentido biológico, atrelado à raça, dessa forma, acreditam que colabora para a superação da ideia de que existem raças superiores e inferiores. O termo ou conceito etnia ganhou força após a II Guerra Mundial, depois das atrocidades cometidas durante esse período, como já explicitado. A ideia de raça no sentido biológico é desacreditada e com o intuito de evitar outras atrocidades, o conceito etnia passa a ser utilizado para identificar a diversidade dos povos judeus, indígenas, negros, entre outros.

Nesse sentido, o conceito de etnia visa enfatizar que as diferenças entre os diversos grupos está no processo histórico e cultural de cada um e não nas características biológicas da humanidade. Assim, no Brasil, etnia passou a ser utilizado para se referir ao

---

<sup>48</sup> Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: [www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br). Consulta: 05/10/13.

pertencimento ancestral, cultural e racial dos negros e de outros grupos. Na compreensão de alguns intelectuais brasileiros, etnia pode ser assim entendida:

Em sua forma contemporânea, “étnico” ainda mantém o seu significado básico no sentido em que descreve um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (DICIONÁRIO DE RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS, 2000, p.196).

Nessa perspectiva, conforme Munanga e Gomes (2006), as diferenças são mais que dados da natureza, são construções sociais, culturais e políticas, às quais aprendemos desde criança a olhar e perceber em nós as diferenças que constituem a diversidade humana. “Como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.178).

Munanga e Gomes (2006), explicam que para entender melhor a relação entre raça e etnia alguns estudiosos adotam a expressão “étnico/racial”. Com o intuito de abranger a dimensão cultural (linguagem, tradições, ancestralidade) e racial (características físicas, tais como cor da pele, tipo de cabelo, etc.), pois compreendem que dessa forma, os termos estão melhor articulados para falar sobre a complexidade do que representa o “ser negro no Brasil”.

Como já mencionamos, nesse trabalho utilizamos os termos em separado, o que não significa que desconsideramos a dimensão cultural no entendimento de como se dão as relações raciais no Brasil e a afirmação da identidade negra. Contudo, consideramos que o fator tocante ao pensarmos o preconceito e a discriminação racial, especialmente no contexto escolar, está fortemente relacionado ao tocante racial. Por isso, utilizamos os termos “étnico e racial” por compreendermos que há uma articulação entre eles e que não podemos desconsiderar um ou outro ao nos referirmos ao segmento negro da população brasileira.

Quanto ao termo negro, este também foi utilizado com diferentes sentidos ao longo dos séculos e vale darmos destaque, pelo fato de hoje estar diretamente relacionado a identificação do segmento da população negra. Com base em Guimarães (2008), no Brasil colônia, os portugueses usavam o termo negro não só para se referir às pessoas de pele mais escura, como na Europa, mas chamavam de negros o povo africano escravizado e os indígenas, referindo-se aos primeiros como “negros da África” e aos segundos como “negros da terra”.

Guimarães (2008), aponta que a princípio os termos *raça* e *negro*, eram utilizados pelos pioneiros dos movimentos negros da década de 1920, de forma bem distinta do que a utilizada hoje pelos ativistas negros. Os ativistas do início do século passado chamavam a si mesmos de “homens de cor” e “homens pretos” e ao grupo de “classe”, essas designações eram adotadas com o intuito de afastar-se do sentido biológico de *raça* do século XIX, além do que o termo negro tinha um sentido pejorativo e ofensivo.

Contudo, ainda na década de 1920, os termos *raça* e *negro* começam a ganhar outra conotação. “O que existia de negativo, inferior e insultuoso nessas palavras passa para o segundo plano para dar lugar à reivindicação de um sentido positivo e arregimentador” (GUIMARÃES, 2008, p.27). Essa mudança de sentido dos termos se deu paulatinamente, seja na imprensa ou nos próprios movimentos.

Com base em Guimarães (2008), houve uma reversão de sentido desses termos ao longo da história. Primeiramente utilizados pelos europeus para designar pessoas de pele mais escura sem distinção, em seguida como subterfúgio biológico para inferiorizar e dominar outros povos e por último serviu de autodesignação desses mesmos povos em seus movimentos de libertação colonial e de recuperação de autoestima.

A evolução terminológica ocorrida no Brasil no modo de autodesignação dos negros é, em parte, caudatária da revolução identitária operada pelos negros em nível mundial, que se estende do final do século XIX a meados do século XX. As bases ideológicas dessa revolução foram plantadas pela reapropriação e aproximação de dois termos científicos: “*raça*”, conceito da biologia do século XIX, ressignificado para designar uma comunidade histórica e espiritual transnacional; e “*cultura*”, apropriado como um quase sinônimo do primeiro termo, para designar o conjunto de manifestações artísticas e materiais desse povo transnacional. “*Negrões*”, “*nègres*”, “*negros*”: foram essas as palavras escolhidas em inglês, francês e português, respectivamente, pela comunidade que se reivindicou parte dessa *raça*, para designar a si mesma (GUIMARÃES, 2008, p.30).

Nesse sentido, Guimarães (2008) indica que apesar desse movimento em torno da afirmação do ser negro, nem todas as nacionalidades reivindicaram uma cultura própria, negra ou africana. O Brasil, por exemplo, foi um desses casos, que somente tempos depois, os negros brasileiros reivindicaram-se produtores de uma “cultura negra”, de origem africana.<sup>49</sup> Ao encontro da argumentação de Guimarães, Giddens (2004) indica que só no ano de 1960,

<sup>49</sup> A existência de uma “cultura negra”, expressão da “alma negra”, é crença partilhada por americanos e europeus do final do século XIX e começo do século XX; credo que alimenta um sentimento profundo das diferenças entre brancos e negros, sentimento que será popularizado no mesmo período pela descoberta e valorização que os artistas cubistas e modernistas farão da “arte negra” e da “arte africana” (GUIMARÃES, 2008, p.32).

americanos e ingleses de descendência africana, “tomaram” o termo “negro” para si e o aplicaram de forma positiva que deixou o lugar de repreensão racial e tornou-se uma fonte de orgulho e de identidade. “O slogan ‘black is beautiful’ (“o negro é bonito”) e o conceito motivacional do ‘black power’ (“poder negro”) foram centrais para o movimento negro de libertação”<sup>50</sup> (GIDDENS, 2004, p.252).

Dessa forma, como os termos de raça e negro se reconfiguraram e ganharam novos sentidos, a luta dos negros também vislumbrou novos anseios como a participação na vida social, política, econômica e cultural do país. Contudo, essa luta precisou vencer muitos obstáculos, primeiro as práticas escravagistas que ainda permaneceram por décadas, mesmo depois da abolição, segundo vencer o “inimigo sutil” que permanece até os nossos dias e que está presente no pensamento e ações de muitos brasileiros – o racismo.

Com base em Flecha e Gómez (1995) e Giddens (2004) o racismo pode ser caracterizado de duas formas e definido respectivamente: *racismo moderno* e *racismo pós-moderno* ou *velho racismo* e *novo racismo*. O racismo moderno tem início no século XIX e vai até metade do século XX, acontece na modernidade, no auge da sociedade industrial. Esse tipo de racismo afirma que há uma desigualdade entre as raças pois, acreditava-se que os brancos eram superiores em relação aos negros. Dessa forma, o pensamento da época defendia que as demais raças deveriam estar subordinadas aos brancos. A escola tinha como missão ajudar as outras raças a adquirirem a cultura “superior” (neste caso a branca, masculina e ocidental).

Já o racismo pós-moderno acontece junto com a transição da sociedade industrial para a sociedade da informação. Esse novo racismo faz uso das diferenças culturais para excluir determinados grupos. O racismo pós-moderno acredita que é impossível educar conjuntamente pessoas de diferentes culturas. Nesse aspecto, as escolas atuam na perspectiva assimilaconista (FLECHA; GÓMEZ, 1995). “O racismo ajudou a justificar a dominação colonial sobre povos não europeus, negando-lhes os direitos de participação política que estavam, nessa época, a ser conquistados pelos brancos nos seus países europeus de origem” (GIDDENS, 2004, p.255).

No Brasil, o racismo é considerado crime inafiançável desde 1985, quando foi sancionada a lei nº 7.437 no dia 20 de dezembro do mesmo ano pelo então presidente José

---

<sup>50</sup> Vale ressaltar que estes foram movimentos que tiveram início nos Estados Unidos e Inglaterra, mas que influenciaram os movimentos negros do Brasil. É importante que se entenda a história como um acontecimento de fatos que não ocorre isolado e que desde o período colonial já sofríamos influências de outros países, principalmente europeus, seja na política, economia ou vida social.

Sarney. A lei 7.437/85, também conhecida como lei Caó, inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.<sup>51</sup> Conforme a Constituição Federal de 1988, Art. 5º e inciso XLII, está previsto que:

Art. 5º Todos são 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, [...] XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; [...]<sup>52</sup>.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988, declara que mulheres e homens têm direitos iguais perante a lei, independente da cor da pele, de suas crenças, etc.; bem como a lei 7.437/85, garante que a prática de racismo é crime inafiançável. Contudo, ainda testemunhamos práticas não só racistas, mas também preconceituosas e desiguais entre mulheres e homens, brancos e negros, sem nos esquecermos dos demais grupos que sofrem preconceito e vivem de forma desigual.

Diante do apresentado, não temos como negar o racismo brasileiro, ainda que este viva sob o mito da democracia racial. Ações de preconceito marcaram e ainda marcam as relações raciais no Brasil e o desafio posto é sempre pensarmos formas de superação das desigualdades e reconhecer que o tratamento dado a brancos, negros e indígenas não é igual ainda que garantido por lei, por isso, se fazem necessárias às políticas de ações afirmativas para garantir mais equidade a quem vive de forma desigual.

Com base em Francisco Jr (2008), o racismo pode ser compreendido como um fenômeno histórico-social ideológico, em que se deve levar em conta, também a questão geográfica e política, pontos importantes ao considerarmos a origem desse fenômeno social.

Ao encontro desse pensamento Giddens (2004), Munanga e Gomes (2006), apontam que o racismo é um preconceito baseado em distinções físicas com significado social, pois está envolvido com a própria estrutura e funcionamento da sociedade e com o pensamento de que há tipos humanos superiores e inferiores. “Uma pessoa racista é alguém que acredita que alguns indivíduos são inferiores ou superiores a outros como resultado dessas diferenças racializadas” (GIDDENS, 2004, p.253). Os autores e a autora destacam

---

<sup>51</sup> A lei 7.437/85, deu nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos, sendo esta o primeiro código do Brasil a incluir a prática do preconceito de raça ou de cor como contravenção penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7437.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7437.htm). Consultado em novembro de 2012.

<sup>52</sup> Fonte: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Consultado em novembro de 2012.

também que o racismo pode se expressar de forma individual ou institucional, o primeiro cometido por indivíduos contra outros e o segundo a partir de práticas discriminatórias sistêmicas que promovem políticas que favorecem certos grupos e discriminam outros, fomentada pelo Estado ou com seu apoio indireto (GIDDENS, 2004; MUNANGA; GOMES, 2006).

Conforme Munanga e Gomes (2006), o racismo institucional pode ser expresso no isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos, ou ainda, nos livros didáticos que trazem imagens dos negros deturpadas ou estereotipadas ou ainda a ausência da história do povo negro. “[...] Na cultura e nas artes, o racismo institucional tem se revelado em esferas como as emissoras de televisão (retratos limitados ou negativos das minorias étnicas na programação)” (GIDDENS, 2004, p.254). Conforme, os autores e a autora, há muitas outras formas de racismo institucional que se manifestam nos meios públicos. No caso brasileiro, Munanga e Gomes (2006), alertam:

O racismo no Brasil se dá de um modo muito diferente de outros contextos, alicerçado em uma constante contradição. As pesquisas, histórias de vida, conversas e vivências cotidianas revelam que ainda existe racismo em nosso país, mas o povo brasileiro, de modo geral, não aceita que tal realidade exista. Dessa forma, quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo em nosso país, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros (MUNANGA; GOMES, 2006, p.181).

Nesse sentido, Francisco Jr (2008), aponta que o conceito de racismo abrange as ideias de preconceito, discriminação e estereótipos e por meio desses elementos, é consolidado e manifestado. Dessa forma, para melhor entendermos como se dá o racismo, não podemos deixar de mencionar tais elementos que o acompanham nas suas diferentes formas. Como foi mencionado, o racismo brasileiro, ocorre de maneira muitas vezes silenciosa, diferentemente do que acontece em outros países em que o racismo é bem mais explícito e dessa forma a sociedade reconhece mais abertamente o preconceito racial, diferentemente do Brasil. Portanto, “tirar o véu do nosso discurso de igualdade é denunciar as práticas racistas que a todo o momento adotamos, seja pelas nossas ações, seja pelo nosso silêncio” (CONSTANTINO, 2010, p.72).

Com base em Giddens (2004), Munanga e Gomes (2006), o preconceito está mais pautado em ideias do que em atitudes. As ideias preconceituosas são resistentes e tomam como “base” os estereótipos – categorizações fixas e inflexíveis de um grupo de pessoas. Os

estereótipos são representações que um grupo cria em relação a outros grupos minoritários.<sup>53</sup> A discriminação está pautada na ação. Dessa forma, o preconceito e a discriminação podem existir separadamente, pois uma pessoa pode ser preconceituosa, mas não manifestar seu sentimento.

Vale destacar o que apontam Munanga e Gomes (2006), em relação às crianças, para o autor e a autora, é por meio da socialização com os adultos que as crianças se tornam preconceituosas, ou seja, aprendemos desde cedo a fazermos julgamentos raciais, frutos do contato com familiares, vizinhos, escola, igreja, círculo de amizades. Assim, superar o racismo requer um reeducar-se por parte de todas(os), o que significa trazer para debate essa tríade que expressa as desigualdades das relações raciais no Brasil. Nesse sentido, também não podemos deixar de citar o papel da escola que precisa estar atenta a ações de discriminação racial e pensar formas de combate a todo e qualquer tipo de preconceito. Como cita Freire (2004),

Os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem neste processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse, ou nada pudesse, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa (FREIRE, P., 2004, p.167).

Nessa perspectiva, a escola é um dos meios para alcançarmos ações igualitárias e perpetuá-las em outros espaços quando pensamos a relação escola e comunidade. Ao pensarmos o papel da escola, consideramos uma escola que enxerga as diferenças, respeita e vive com e na diversidade, que busca valorizar a diversidade cultural que dela faz parte, sem negar as diferenças (CONSTANTINO, 2010). Sabemos que esta ainda não é a realidade de muitas escolas brasileiras, mas acreditamos ser possível chegarmos a um contexto escolar no qual a igualdade de diferenças se faça presente.

Como nos aponta a história de resistência e luta das mulheres e homens negros, elas e eles nunca se deixaram abater e buscaram meios para alcançar um lugar que também é seu em todos os âmbitos sociais e ressignificar a sua própria imagem que fora desconfigurada por uma história de dominação e exploração. Contudo, como já apresentamos essa não é uma luta fácil, travada há séculos com sangue, suor e dor; mas também com conquistas e superação que a cada dia dá um passo positivo ao pensarmos a igualdade de diferenças.

---

<sup>53</sup> Os estereótipos tornam-se parte integrante das percepções culturais e são difíceis de eliminar, mesmo quando são uma clara distorção da realidade (GIDDENS, 2004, p.252).

Nesse sentido, ao olharmos o passado e nos voltarmos ao presente, a população brasileira nos últimos anos tem avançado ao efetivar políticas de equidade entre brancos e negros, entretanto, o fosso ainda existe, mesmo diante dos avanços, por isso não podemos deixar de pensar formas de superação das desigualdades entre brancos, negros e indígenas. Pois, atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação às pessoas negras devido à cor da pele e dos resquícios históricos da escravidão ainda persistem no Brasil, mesmo diante dos debates em relação ao respeito às diferenças.

O pensamento de que não precisamos falar sobre negritude<sup>54</sup> no país permanece, uma vez que perpassa a ideia de que somos todos iguais. Assim, tal pensamento dissimula, como já dito em outros momentos, um preconceito sutil, as piadas consideradas como brincadeiras que desqualificam a humanidade do negro é uma das formas mais comuns de expressão racista no Brasil e muitas vezes justificada como uma simples brincadeira.

Dessa forma, nos deparamos com atos de discriminação racial, muitas vezes divulgados nos meios de comunicação, seja a vítima ou o agressor rico ou pobre, o preconceito racial ainda ecoa sentimentos e pensamentos do passado de escravidão vivenciado no Brasil e o “peso da chibata” recai sobre a população negra que atualmente tem que lidar com o desrespeito e até a humilhação pública devido à sua cor de pele, do seu cabelo crespo e do formato do seu nariz, enfim, os seus traços físicos que em nada a tornam melhor ou pior do que qualquer outro grupo racial. Infelizmente o pensamento retrógrado de superioridade de uma pessoa em relação a outra persiste na ideia de alguns brasileiros.

Como nos ensina Freire (2004), como seres históricos podemos recontar nossa história, podemos ter conhecimento do nosso passado para refazer nosso futuro, pois cada um de nós tem a responsabilidade de construir uma sociedade melhor para todo mundo, pois o racismo, não é algo que diz respeito apenas aos negros, ao contrário, diz respeito à toda a sociedade brasileira.

[...] agora, mais do que estar no mundo, ficando com o mundo criamos o tempo. Quer dizer, começamos a fazer história. À medida que começamos a fazer história, foi que a história começou a nos refazer e foi exatamente isso que, durante um processo bastante longo, gestou a possibilidade de termos uma consciência do mundo e uma consciência de nós (FREIRE, P., 2004, p.252).

Em suma, a citação acima expressa muito do que entendemos da luta de libertação e resistência dos primeiros negros trazidos ao Brasil e depois dos seus descendentes que

---

<sup>54</sup> Ressaltamos que o termo negritude também surge como forma de afirmação da identidade negra, conforme Munanga (2009) diz respeito à personalidade negra, a consciência negra.

continuaram a lutar por cidadania, bem como pelo reconhecimento da sua história e cultura. Ao observarmos a história de escravidão no Brasil, a libertação do povo escravizado, a luta por inserção social e superação de preconceitos, consideramos que esta foi e ainda é uma história que se refaz a todo instante, a cada momento que mais uma conquista em relação a igualdade racial é alcançada e que podemos expressar a ancestralidade africana e recontar seus feitos não só em África, mas também no Brasil. Portanto, dar novos contornos a nossa história é de suma importância não só para quem se faz no agora, mas também para àquelas e aqueles que virão a ser.

Como anunciado acima procuramos neste item contextualizar rapidamente os conceitos de raça, etnia e racismo, pois consideramos que estes termos, bem como outros apresentados ao longo do trabalho estão diretamente relacionados às relações raciais no Brasil e a constituição positiva da identidade negra. Consideramos que a discussão em torno da afirmação e valorização da identidade negra não pode desconhecer e negar o passado histórico da formação da sociedade brasileira, assim como foram estabelecidas as relações raciais em nosso país e os fatores históricos e sociais que permeiam a formação da identidade negra até os nossos dias, bem como o processo de luta e resistência da população negra na resignificação da sua história e identidade.

Passamos agora, a discorrer sobre o conceito de identidade – formas de ser e estar no mundo, relação que diz respeito ao meu *eu* com os *outros* num determinado tempo e espaço.

### **3.2. Perspectivas sobre o conceito de identidade**

Pensar a constituição da identidade dos diferentes sujeitos implica considerar aspectos sociais, psicológicos, antropológicos e filosóficos. Constituir-se mulheres e homens de uma dada sociedade não diz respeito apenas a um conjunto de caracteres próprios do sujeito como nome, idade, sexo e filiação; constituir-se enquanto sujeito implica um tanto de outros elementos, como história, cultura, religião, vivências e escolhas políticas.

Dessa forma, nos formamos e nos descobrimos enquanto seres sociais e históricos ao longo das nossas vidas, das nossas interações com outras pessoas, do nosso contexto social e cultural, das nossas aprendizagens e da convivência em diferentes espaços com diferentes pessoas. Somos formados em constante contato e interação com os outros e com o mundo,

assim, nos constituímos no processo de socialização com outras pessoas que estão à nossa volta desde a mais tenra idade até a vida adulta.

Com base em Giddens (2004), a socialização diz respeito ao processo pelo qual as crianças, ou outros novos membros de uma dada sociedade aprendem o modo de vida da sociedade na qual vivem. Conforme o autor, este é o principal meio para a transmissão da cultura, pois esta é aprendida e não algo que os sujeitos já nascem com ela.

A socialização é, portanto, o processo pelo qual as crianças indefesas se tornam gradualmente seres auto-conscientes, com saberes e capacidades, treinadas nas formas de cultura em que nasceram. A socialização não é uma espécie de “programação cultural”, em que a criança absorve de forma passiva as influências com as quais entra em contato (GIDDENS, 2004, p.28).

Nesse sentido, Giddens (2004) salienta que as crianças são seres ativos e que até os recém-nascidos têm necessidades e exigências que afetam o comportamento daquelas e daqueles que são responsáveis pelos seus cuidados. Dessa forma, o nascimento de uma criança implica novas aprendizagem àquelas e àqueles que são responsáveis por sua educação. Assim, a socialização mantém uma ligação entre as diferentes gerações.

Dessa forma, podemos considerar a socialização como um processo contante de aprendizagem, por meio do qual todas(os) aprendem e ensinam alguma coisa. Assim, por meio das interações entre os diferentes (crianças, jovens, adultos, mulheres e homens) aprendemos “a ser”. Esse processo traz influências às nossas vidas que permite nos constituirmos enquanto seres sociais, culturais e históricos. Entretanto, isso não significa que determina inexoravelmente, quem somos, pois como explicitado acima, desde de muito pequenos somos seres ativos.

Com base em Giddens (2004), a socialização muitas vezes acontece em duas grandes fases que envolvem um certo número de diferentes grupos ou contextos sociais. A saber: *socialização primária* – ocorre durante a infância e constitui o período mais intenso de aprendizagem. Esse é o momento no qual a criança aprende a falar e aprende outros comportamentos básicos que alicerçam aprendizagens posteriores, nesta fase a família é o principal agente de socialização.

A *socialização secundária* – compreende um momento mais tardio na infância até a vida adulta. Nesta fase, a família já não é a única responsável pela socialização da criança que passa a ser compartilhada por outros agentes, como a escola, os grupos de pares, instituições como a igreja e o partido político, os meios de comunicação e, na vida adulta, o

local de trabalho. “Nestes contextos, as interações sociais ajudam as pessoas a aprender as normas, valores e crenças que constituem os padrões da sua cultura” (GIDDENS, 2004, p.29).

Em perspectivas diferentes, Gusmão (1999) e Mead (2010) também destacam a família e a escola como espaços de socialização que interferem diretamente no desenvolvimento psicossocial da criança. A autora aponta que a família e a escola possuem modelos próprios que são externos ao mundo da infância e que a vivência da criança está em jogo nestes âmbitos, “dentro de uma concepção que teoricamente ‘modela’, as diferenças do universo infantil, na busca de uma homogeneização centrada no adulto (...)” (GUSMÃO, 1999, p.48).

Enquanto Mead (2010) indica que a família é significativa no processo de formação do indivíduo e que a escola se organiza com a finalidade de proporcionar na primeira infância da criança a formação de hábitos de importância primária<sup>55</sup>. Para o autor a família é fundamental na vida da criança, pois exerce influência direta no processo de conscientização de si, ou seja, a família ajuda no processo que implica tomarmos consciência de quem somos e como devemos agir no meio no qual vivemos.

Com base em Giddens, Gusmão e Mead, consideramos que família e escola não podem ser desconsideradas no processo de formação do sujeito, seja na socialização primária ou na socialização secundária, ambas têm função importante no desenvolvimento do sujeito, pois são os espaços nos quais a maioria das crianças passa grande parte de suas vidas e conforme as autoras e os autores citados tanto nestes âmbitos como em outros de convívio social nos formamos e nos constituímos enquanto pessoas dotadas de sentimentos, crenças e valores.

Assim, por meio da socialização, as pessoas aprendem os papéis sociais a serem desempenhados, contudo, não quer dizer que os sujeitos simplesmente aceitam desempenhá-los, sem nenhuma intervenção (GIDDENS, 2004). Conforme o autor, os sujeitos “não são simplesmente sujeitos passivos à espera de serem instruídos ou programados. Os indivíduos concebem e assumem papéis sociais, no decurso de interação social” (GIDDENS, 2004,

---

<sup>55</sup> Ao mencionar que a escola se organiza para a formação de hábitos de importância primária no primeiro ano de vida da criança, compreendemos que Mead (2010) se refere ao cuidado e a extensão que a escola faz da casa da criança e que o autor dá grande significado a este papel, principalmente à família que considera como fundamental no processo de compreensão da consciência de nós mesmos, o que ele denomina “consciência de si”. Para o autor a consciência é funcional e deve ser localizada no mundo objetivo, antes do cérebro, pertence ao meio no qual nos encontramos, ou é característico dele. “A consciência, em seu sentido mais amplo, não é simplesmente uma emergência produzida em certo ponto, sim que é uma série de caracteres dependentes da relação de uma coisa com um organismo. (...) os caracteres não pertencem aos organismos enquanto objetos, mas somente as relações do organismo com o seu meio. São características de objetos no meio próprio do organismo. Os objetos são coloridos, cheirosos, agradáveis ou dolorosos, repugnantes ou desejáveis, em sua relação com o organismo” (MEAD, 2010, p.338-9).

p.29). Nessa perspectiva, Gusmão (1999), Mead (2010) e Paulo Freire (1996) afirmam também que, os sujeitos não são passivos frente ao processo de formação do seu eu, para a autora e o autores, cultura e ambiente influenciam na formação do sujeito, mas não determinam, pois eles sempre têm a opção de adaptar-se ou transformar-se.

Paulo Freire (1996) aponta que somos seres inconclusos e que estamos sempre em formação ao interagirmos com o outro e com o mundo, por isso, não somos seres de adaptação, logo, podemos optar, decidir e romper com aquilo que não estamos de acordo ou nos é imposto. Para Paulo Freire o gosto por ser gente está na possibilidade do seu inacabamento. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, P., 1996, p.53).

O autor indica ainda que o ser gente está na relação que estabelecemos com o mundo, da tensão que existe entre o que herdamos geneticamente e o que herdamos da sociedade, da cultura e da história e que são esses elementos que têm a ver com o que somos. Dessa forma, o meio no qual vivemos influencia o nosso modo de ser, pensar e viver, mas isso não significa que determina quem somos.

Com base em Giddens (2004), a sociologia compreende o conceito de identidade como multifacetado, assim, pode ser abordado de diversas maneiras. Para o autor, “a identidade está relacionada com os entendimentos que as pessoas têm acerca de quem são e do que é importante para elas” (GIDDENS, 2004, p.29). Nesse sentido, Giddens (2004) aponta alguns elementos ou fontes que compõem a identidade dos sujeitos, como: gênero, orientação sexual, classe social, nacionalidade ou etnicidade.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2007), em acordo com as indicações de Giddens, também compreende que é o conjunto desses elementos que nos torna quem somos, mas alerta que não podemos nos entender apenas como classe, ou pertencente a uma raça, por exemplo, estes elementos ou fontes estão interligados, por isso, não podem ser esquecidos ou vistos isoladamente, da mesma forma não podemos esquecer a experiência social da qual fazemos parte, a nossa formação, as nossas crenças, a nossa cultura, a nossa opção política, a nossa esperança; pois todas essas fontes compõem a nossa identidade e dizem quem somos.

Assim, não podemos pensar a constituição da identidade desvinculada do que é a cultura, a história e o meio em quem vivemos. Castells (2008) reforça essa ideia ao compreender a identidade como um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 2008, p.22).

Em seus estudos, Giddens (2004) aponta dois tipos de identidade: a *identidade social* e a *identidade pessoal*. Indica ainda que tais identidades apesar de serem distintas estão intimamente relacionadas. A *identidade social* compreende as características que os outros atribuem a um indivíduo e podem ser vistas como marcadores que indicam de modo geral quem é a pessoa. Alguns exemplos de identidade social: estudante, mãe, médico, católico, sem abrigo, asiático, africano, etc.

Conforme o autor, uma pessoa pode assumir mais de um atributo ao pensar a identidade social, como por exemplo, uma pessoa pode concomitantemente ser mãe, engenheira, mulçumana e vereadora. “O facto de ser múltiplas identidades sociais reflecte as muitas dimensões da vida de uma pessoa” (GIDDENS, 2004, p.29). Dessa forma, as identidades sociais implicam uma dimensão coletiva, por meio da qual os indivíduos se assemelham uns aos outros (GIDDENS, 2004).

Enquanto a *identidade pessoal* é a que nos difere como indivíduos e diz respeito ao nosso desenvolvimento pessoal, o qual implica uma noção intrínseca de nós mesmos e do mundo à nossa volta. A ligação entre o mundo pessoal e o mundo público ocorre por meio da interação entre o eu e a sociedade, e ainda que o meio social e cultural dê forma a identidade pessoal, isso não significa que sejam fatores determinantes, pois a agência<sup>56</sup> e a escolha individual são de suma importância (GIDDENS, 2004).

Giddens (2004), aponta ainda que no passado a noção de identidade estava mais ligada a noção de pertencimento, mas hoje já não é mais assim, pois o mundo moderno nos força a nos descobrirmos. “Como seres humanos cientes e auto-conscientes, criamos e recriamos as nossas identidades a todo o momento” (GIDDENS, 2004, p.30). Dessa forma, “se antes a identidade das pessoas era em grande medida determinada pela classe ou nacionalidade, hoje em dia a identidade é mais multifacetada e instável” (GIDDENS, 2004, p.30).

Nessa perspectiva, as transformações que aconteceram nos últimos anos também têm interferido na identidade das pessoas. A modernidade, como já citado em outros momentos, tem alterado a vida cotidiana e afetado aspectos pessoais da existência. Contudo, isso não significa que não sejamos capazes de tomar nossas próprias decisões, mas, na atualidade diante da grande variedade de escolhas, muitas vezes não sabemos como escolher. Nesse aspecto, voltamos a repetir a importância em sabermos selecionar e processar as

---

<sup>56</sup> Com base em Giddens (2009), agência diz respeito à decisão de escolha que cada pessoa tem, ou seja, ser capaz de atuar de outro modo o que significa ser capaz de intervir no mundo, ou abster-se de tal intervenção, com o efeito de influenciar um processo ou estado específico de coisas (GIDDENS, 2009, p.17).

informações que chega até nós. Conforme Giddens (2002), “a modernidade confronta o indivíduo com uma complexa variedade de escolhas e ao mesmo tempo oferece pouca ajuda sobre as opções que devem ser selecionadas” (GIDDENS, 2002, p.79).

Nesse sentido, voltamos rapidamente ao papel da escola frente às novas necessidades da sociedade da informação, esta deve não só acompanhar os avanços tecnológicos, assim como proporcionar aos estudantes o acesso à informação, bem como a aprendizagem no processamento e seleção das mesmas. Como aponta Paulo Freire (2004), não é possível negar a tecnologia, por isso, professoras e professores precisam acompanhar o tempo e fazer uso tanto da tecnologia quanto da informação, em suas aulas, enquanto objetos de conhecimento a serem apreendidos tanto por educandas(os) quanto por docentes.

Quanto a formação da identidade e as influências da modernidade nessa complexa relação do eu com o mundo, Giddens (2002) indica que no mundo de hoje – o eu tem que ser construído reflexivamente e aponta que essa tarefa deve ser realizada em meio a uma diversidade de opções e possibilidades. O que não significa uma tarefa muito fácil. Com base no autor, a confiança é crucial para o desenvolvimento da personalidade e está ligada a um senso precoce de segurança. “A confiança nesse sentido é fundamental para um ‘casulo protetor’ que monta guarda em torno do eu em suas relações com a realidade cotidiana” (GIDDENS, 2002, p.11).

Segundo Giddens (2002), as gerações de hoje têm que lidar com riscos que gerações anteriores não precisaram enfrentar, como por exemplo, o risco da guerra maciçamente destrutiva que paira sobre todos nós, uma vez que novas armas nucleares existem, assim como o conhecimento para o seu desenvolvimento; outro risco está ligado às catástrofes ecológicas como resultado da própria dominação humana; estes e outros riscos são parte inevitável de nossa experiência contemporânea.

O “mundo” em que agora vivemos, assim, é em certos aspectos profundos muito diferente daquele habitado pelos homens em períodos anteriores da história. É de muitas maneiras um mundo único, com um quadro de experiência unitário (por exemplo, em relação aos eixos básicos de tempo e espaço), mas ao mesmo tempo um mundo que cria novas formas de fragmentação e dispersão (GIDDENS, 2002, p.12).

Nesse sentido, Giddens (2002) indica que nos dias de hoje as pessoas são forçadas a escolher uma opção de vida ou um estilo de vida com sentido muito diferente daquele vinculado às revistas e aos meios de publicidade. O autor, alerta que o termo “estilo de vida” tem sido adotado pela publicidade em um sentido mais mercantilizado, mas a sua compreensão diz respeito “a decisões tomadas e cursos de ação seguidos em condições de

severa limitação material; tais padrões de estilo de vida também podem algumas vezes envolver a rejeição mais ou menos deliberada das formas mais amplamente difundidas de comportamento e consumo” (GIDDENS, 2002, p.13). Dessa forma, Giddens (2002) define um estilo de vida como:

[...] um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque estas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular de auto-identidade (GIDDENS, 2002, p.79).

Apesar desse posicionamento do autor em relação a adoção de um estilo de vida, consideramos que, ao pensar a constituição da identidade, este é um termo complexo, uma vez que ao olharmos para as desigualdades sociais e econômicas, algumas pessoas não têm escolha quanto a uma opção de vida, quando pensamos casos de pobreza absoluta. Como destaca o autor, a modernidade produz diferença, exclusão e marginalização. Dessa forma, compreendemos que, em alguns casos, a severa limitação material impossibilita a escolha por um estilo de vida.

Assim, a modernidade apresenta muitos desafios a serem pensados e analisados, por isso é denominada – modernidade reflexiva. Nesse contexto, a confiança tornou-se central no momento das diversas decisões que tomamos na orientação das nossas atividades cotidianas, em tipos e níveis variados. Além disso, a confiança está ligada diretamente à segurança psicológica dos indivíduos e grupos. Outro aspecto, elementar na modernidade e já mencionado é a reflexividade, característica marcante do atual contexto (GIDDENS, 2002). A reflexividade “se refere à suscetibilidade da maioria dos aspectos da atividade social, e das relações materiais com a natureza, à revisão intensa à luz de novo conhecimento ou informação” (GIDDENS, 2002, p.26).

Dessa forma, ninguém está fora das transformações provocadas pela modernidade. Os avanços tecnológicos e de comunicação estão postos, novas possibilidades e riscos também, o que vem configurando novas formas de ser e viver diante de um cabedal de escolhas que influenciam diretamente “quem somos”. A modernidade modifica nossos comportamentos. Nesse sentido, “o projeto reflexivo do eu, que consiste em manter narrativas biográficas coerentes, embora continuamente revisadas, tem lugar no contexto de múltipla escolha filtrada por sistemas abstratos<sup>57</sup>” (GIDDENS, 2002, p.12).

---

<sup>57</sup> Em poucas palavras os sistemas abstratos compreendem sistemas que garantem segurança relativa à continuidade da vida cotidiana. Esses sistemas estão interligados e nem sempre tomamos consciência das suas qualidades e defeitos, bem como não exigem de nós um conhecimento aprofundado para o seu funcionamento. Como exemplo de sistema abstrato, destacamos o dinheiro e a intervenção tecnológica na natureza (GIDDENS, 2002).

Em suma, a modernidade introduziu um dinamismo extremo na vida social, caracterizado por um ritmo de mudança muito rápido o qual afeta amplamente e profundamente as práticas sociais e os modos de comportamento. Este dinamismo separa a modernidade de outros tempos e pode ser entendido como um fenômeno dialético entre o local e o global. Dessa forma, não podemos negar a influência desse contexto em nossas vidas e não podemos deixar de relacioná-lo à identidade, pois o “eu” e a “sociedade” estão inter-relacionados em um meio global (GIDDENS, 2002).

Nesse sentido, Giddens (2002) apresenta alguns elementos para pensarmos o que permeia as questões existenciais. Para o autor, as questões existenciais referem-se a parâmetros básicos da vida humana e supõem elementos ontológicos e epistemológicos, sendo eles: *existência do ser* – diz respeito à própria existência do ser, dos objetos e eventos. “Ao fazer a vida cotidiana, todos os seres humanos respondem a questão do ser – e o fazem pela natureza da atividade a que se dedicam” (GIDDENS, 2002, p.50). *Finitude e vida humana* – consiste no contraste entre o finito humano e o infinito temporal ou o “eterno”, ou seja, é “a contradição existencial, por meio da qual os seres humanos são parte da natureza, mas postos à parte como criaturas que sentem e refletem” (GIDDENS, 2002, p.56). *A experiência dos outros* – diz respeito à existência de outras pessoas, como estas são interpretadas em seus traços e ações por outras. *A continuidade da auto-identidade* – refere-se ao eu reflexivo em relação à sua própria história. É “a persistência de sentimentos de pessoa em um eu e num corpo contínuos” (GIDDENS, 2002, p.50).

Dessa forma, nossa existência está entrelaçada por um conjunto de elementos que nos acompanha desde o nosso nascimento até a nossa finitude, envolvido por um tempo e espaço que nos apresenta outros sujeitos que irão nos ajudar a compor o nosso eu. Assim, a identidade se faz na complexidade da existência humana na sua relação com os outros e com o mundo. Nesse sentido, Giddens (2002), aponta que no contexto pós-tradicional, o eu se torna um *projeto reflexivo*. Assim, na modernidade, em cada fase de transição na vida do indivíduo, o seu eu alterado passa por um processo reflexivo de conectar mudança pessoal e social. Dessa forma, há uma distinção entre “identidade” do eu e *auto-identidade*, a primeira – pressupõe uma consciência relativa, enquanto a segunda – implica um processo reflexivo.

A “identidade” do eu, ao contrário do eu como fenômeno genérico, pressupõe uma consciência relativa. É aquilo “de que” o indivíduo está consciente no termo “autoconsciência”. A auto-identidade, em outras palavras não é algo simplesmente apresentado, como resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo (GIDDENS, 2002, p.54).

Na perspectiva apresentada por Giddens (2002), a constituição do eu ou da auto-identidade, como define, envolve um complexo processo de reflexão em torno de seu ser pessoal e social. Para o autor, a auto-identidade “*é o eu compreendido reflexivamente pela pessoa em termos da sua biografia*. Dessa forma, [...] Ser uma pessoa não é apenas ser um ator reflexivo, mas ter o conceito de uma pessoa (enquanto aplicável ao eu e aos outros)” (GIDDENS, 2002, p.54). Para Mead (2010), o desenvolvimento da pessoa está na sua relação com o outro, nas suas experiências e atividades sociais, ou seja, resulta das suas relações com os outros indivíduos que se encontram nesse processo de desenvolvimento e de consciência de si. Com base, em Giddens (2002), o que se entende por pessoa varia em diferentes culturas, mas todas têm uma concepção de usar “eu”, o que configura concepções reflexivas da pessoaidade.

Nesse sentido, Giddens (2002) aponta também que a questão existencial da auto-identidade apresenta uma natureza frágil da biografia que o indivíduo “fornece” de si mesmo.

A identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento nem – por mais importante que seja – nas reações dos outros, mas na capacidade *de manter em andamento uma narrativa particular*. A biografia do indivíduo, para que ele mantenha uma interação regular com os outros no cotidiano, não pode ser inteiramente fictícia. Deve integrar continuamente eventos que ocorrem no mundo exterior e classificá-los na “estória” em andamento do seu eu. Como diz Charles Taylor, “A fim de ter um sentido de quem somos, precisamos ter uma noção de como nos transformamos e para onde vamos” (GIDDENS, 2002, p.55-6).

Assim, pensar a constituição dos diferentes sujeitos, brancos, negros e indígenas requer olhar para o contexto no qual são formados, desde o micro ao macro ambiente no qual estão inseridos. No caso dos negros e indígenas precisamos ter um olhar mais atento, uma vez que no macro espaço social estas pessoas estão mais vulneráveis a situações discriminatórias e imagens negativas do seu eu. Como explica Cuche (1998),

A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais (CUCHE, 1998, p.182).

Assim, não podemos desconsiderar a história e os acontecimentos que acompanham o nosso viver, pois estes diretamente compõem o nosso ser. Como aponta Castells (1999), as identidades constituem fontes de significado para os próprios sujeitos. Portanto, pensar uma auto-identidade negra ou indígena, no contexto brasileiro, requer um fazer e um refazer de sua própria história, bem como da história que nos faz.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2000), nos ajuda a pensar essa relação eu-mundo-história e nos vemos como seres atuantes na história-mundo que se faz e refaz a todo instante em interação com os outros e com o mundo.

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas se mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos (FREIRE, P., 2000, p.40 – grifos do autor).

Paulo Freire (2004) explica que “a natureza humana se constitui, se produz social e historicamente. É aí que a gente vira e continua virando esse ser que está sendo chamado de homem e mulher, com determinadas características” (FREIRE, P., 2004, p.153). E são essas determinadas características que dizem quem somos e que nos tornam diferentes dos demais, por isso, a importância da reflexividade na compreensão do eu.

Nessa perspectiva, vale destacar os conceitos de motivação, culpa e vergonha, os quais compreendemos que têm relação com uma constituição positiva ou negativa da identidade, ao considerar como positiva elementos que favorecem a afirmação do sujeito ou grupo e negativa imagens deturpadas ou estereotipadas de um sujeito ou de um grupo. Com base em Giddens (2002), a motivação deve ser entendida como um “estado de sentimentos” que já faz parte do indivíduo, mas envolve formas inconscientes de afeto, bem como angústias e estímulos mais conscientes.

Para o autor, a motivação se configura em dois aspectos: razões e motivos, sendo que esses diferem entre si, uma vez que as razões estão mais ligadas às ações e os motivos às emoções. As razões constituem uma característica contínua da ação, enquanto os motivos estão envolvidos com as emoções ligadas às primeiras relações de confiança. “Os motivos nascem essencialmente da ansiedade, em conjunto com os processos de aprendizado através dos quais a segurança ontológica é engendrada” (GIDDENS, 2002, p.64). Nesse sentido, Giddens (2002) destaca que as emoções estão mais ligadas, na primeira infância, com as relações de confiança que podem ser entendidas em termos de *laços* sociais. Segundo o autor, gestos emotivos, envolvendo choro e riso, e expressões corporais de cuidado da parte das(os) responsáveis pelas crianças, são elementos integrantes dos laços sociais.

Quanto à culpa é decorrente da estimulação das ansiedades, diz respeito às coisas feitas ou não feitas. “A culpa é a ansiedade produzida pelo temor da transgressão – onde os pensamentos ou atividades do indivíduo não equivalem às expectativas de tipo normativo”

(GIDDENS, 2002, p.65). Com base em Giddens (2002), a culpa no âmbito do inconsciente pode afetar mais aspectos da auto-identidade do que a vergonha, mas normalmente tende a afetar elementos do comportamento e os modos de redistribuição que eles sugerem ou reprimem.

Enquanto “a vergonha afeta diretamente a auto-identidade porque é essencialmente a ansiedade sobre a adequação da narrativa por meio da qual o indivíduo sustenta uma biografia coerente” (GIDDENS, 2002, p.65). A vergonha, assim como a culpa surge bem cedo, pois é estimulada por experiências nas quais os sentimentos de inadequação ou humilhação são provocados, nesse caso, com base nos estudos de Giddens (2002), a vergonha é vista por alguns estudiosos como pública, enquanto a culpa fica em um estado privado de ansiedade. Com base no apresentado, a culpa afeta menos a integridade do eu do que a vergonha, uma vez que está mais ligada à ação do próprio indivíduo e deriva de sentimentos de ter agido errado.

Giddens (2002), pautado em Lewis, apresenta dois estados gerais da vergonha, um denominado de vergonha “aberta, indiferenciada” e o outro de vergonha “desviada”. A vergonha aberta diz respeito a sentimentos experimentados por uma criança quando de alguma maneira é humilhada por outra pessoa. A vergonha desviada está relacionada à culpa não reconhecida e se liga diretamente a insegurança ontológica. “A vergonha ataca as raízes da confiança mais corrosivamente do que a culpa, porque a vergonha está envolvida de maneira fundamental com o temor do abandono da criança” (GIDDENS, 2002, p.66).

Com base no autor, a vergonha e a confiança estão intimamente ligadas, uma vez que uma experiência de vergonha pode ameaçar ou destruir a confiança. Após ameaças ou destruição da confiança voltamos a ser crianças inseguras de nós mesmas num mundo alheio (GIDDENS, 2002). Conforme Giddens (2002), a vergonha é um lado negativo do sistema motivacional, contudo argumenta que o orgulho ou autoestima é o lado positivo da vergonha que significa integridade e valor da narrativa da auto-identidade. O orgulho está fundado no laço social, nesse sentido, “é continuamente vulnerável às reações dos outros, e a experiência da vergonha frequentemente se localiza naquele aspecto “visível” do eu, o corpo” (GIDDENS, 2002, p.67).

Nesse sentido, consideramos que tais sentimentos marcam a vida de todas(os), mas de forma bem diferente a vida das pessoas negras, especialmente na infância, momento no qual estamos em descoberta e formação, a vergonha se torna em alguns momentos um fator presente na vida de algumas pessoas negras, conforme o espaço e as pessoas com as

quais têm que se relacionar. Apresentamos no quadro VI, um resumo com as principais diferenças entre a culpa e a vergonha.

**Quadro VI - Diferenças entre culpa e vergonha**

<b>Eixo da culpa</b>	<b>Eixo da vergonha</b>
Ocupado com atos discretos relacionados à violação de códigos ou tabus.	Ocupação com a questão geral de auto-identidade.
Envolve processos cumulativos, em que a autonomia é desenvolvida superando repressões.	Envolve percepção da natureza da narrativa da auto-identidade, que não progride necessariamente de maneira cumulativa.
Exposição da má conduta ou transgressões.	Exposição de traços ocultos que comprometem a narrativa da auto-identidade.
Ocupado com a violação de códigos de “comportamento apropriado” em relação ao corpo.	Ocupado com o corpo em relação aos mecanismos da auto-identidade.
Sentimento de agir errado em relação a um outro amado ou respeitado.	Sentimento de que se é inadequado a um outro amado e respeitado.
Confiança baseada na ausência de traição ou deslealdade.	Confiança baseada em “ser conhecido pelo outro”, onde a auto-revelação não incorre em ansiedades sobre a exposição.
Superação da culpa leva a sentimentos de correção moral.	Transcendência da vergonha leva a auto-identidade segura.

Fonte: (GIDDENS, 2002, p.68)

Diante desses apontamentos, não podemos deixar de relacionar esses “sentimentos” ao racismo, preconceito e discriminação racial ao qual a população negra está sujeito devido a um passado histórico que até hoje não foi superado e que “desqualifica” suas características físicas, cor de pele e cabelo crespo. Esses traços físicos são vistos por algumas pessoas como sinal de inferioridade da raça negra ou como um modelo não desejável. Dessa forma, muitas vezes as crianças precisam aprender desde muito cedo a lidar com a discriminação em relação a sua negritude e práticas preconceituosas que deixam marcas e mexem diretamente com a sua autoestima e a afirmação do seu eu. Assim, pensar práticas superadoras para esse e qualquer outro tipo de discriminação e preconceito é uma obrigação de toda a sociedade, de modo que todas as pessoas possam viver igualmente valorizadas e seguras.

Como cita Gomes (2003b), o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Dessa forma, corpo e cabelo na construção da identidade negra são caracteres importantes e ao considerar o sentimento de vergonha e/ou de orgulho em relação à negritude, estes elementos são preponderantes tanto para a afirmação da identidade negra quanto para a sua negação.

Nessa perspectiva, o indivíduo pode passar por um processo coletivo marcado pela presença de um conflito de rejeição/aceitação da raça (GOMES, 2008). Com base em

Gomes (2008) “a rejeição do corpo negro pelo negro condiciona até mesmo a esfera da afetividade. Toca em questões existenciais profundas: a escolha da parceira, a aparência dos filhos que se deseja ter” (GOMES, 2008, p.124).

Assim, pensarmos o conceito de identidade não é algo tão simples, tratar da identidade negra, é ainda um processo um tanto mais complexo, pois além dos condicionantes pelos quais todas(os) passarão enquanto sujeitos de uma dada realidade, o ser negro, precisa aprender a lidar com os condicionantes compartilhados por todos e mais os da sua própria negritude que muitas vezes é negada pela sociedade. “[...] a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro [...]” (GOMES, 2003a, p.80).

Nessa perspectiva, investigações realizadas no contexto escolar por pesquisadoras como Cavalleiro (2000), Coelho (2005) e Constantino (2010) demonstram que desde muito cedo as crianças passam por situações de preconceito racial e que a negação da sua história e cultura em concomitância com a supervalorização de uma única cultura (branca) desfavorece a afirmação da sua identidade. Além disso, o espaço da escola algumas vezes se apresenta como um lugar hostil para as crianças que não se veem nesse espaço e ainda têm que vivenciar situações discriminatórias devido à sua cor de pele, seja por parte do professorado que às vezes se mostra mais distante, seja por parte dos colegas por meio dos xingamentos, ou ainda, devido ao silêncio e ausência da presença negra no currículo e no entorno escolar.

Nesse sentido, ao relacionar a constituição do eu a motivação, percebemos que esta é um fator primordial para a constituição de uma identidade positiva e que é significativo para o bom desenvolvimento da criança. Dessa forma, ter e estar em um ambiente agradável e seguro são de suma importância para a formação de todo e qualquer indivíduo ou grupo.

Assim, pensar o “ser negro”, não diz respeito somente ao reconhecimento, “dizer que enxerga”, mas não olha. Compreendemos que a constituição da identidade negra está permeada por um emaranhado de elementos históricos e sociais que cria uma teia de conflitos, tensões e uma linha tênue nas relações raciais que muitas vezes se mistura a uma confusão de discursos sobre igualdade.

A construção da identidade não tem mão única nem tampouco é um fenômeno mecânico. Devido ao alto grau de dependência que o ser humano tem das outras pessoas e dos grupos aos quais ele imagina pertencer ou de fato faz parte, o fortalecimento do sentimento de identidade só pode se desenvolver no mundo social, mais especificamente na relação com o outro (SILVA, 2005, p.40).

Com base na citação e nos estudos até aqui apresentados, há um consenso de que as diferentes identidades são formadas por meio da interação com os diferentes sujeitos. Dessa forma, a complexidade no debate em torno da constituição da identidade negra está também nas relações raciais. Como aponta Silva (2005), no caso da sociedade brasileira não é possível falar de identidade sem considerar a dinâmica das relações raciais, pois a construção da identidade engloba a relação com os indivíduos.

Portanto, é nesse jogo de interações e relações raciais que cada sujeito se constitui imbuído de cultura, de história e de ideologia, na qual brancos e negros compartilham o mesmo contexto e aprendem formas de ser e estar uns com os outros. Formas que tanto podem nos levar a caminhos mais igualitários quanto a sermos pessoas racistas e preconceituosas. Dessa forma, não podemos nos esquecer de que todos nós fazemos parte do mesmo contexto social, regido por um jogo de interesses e poder, o qual busca favorecer um grupo em detrimento de outro. Como explicita Paulo Freire (2005b), nossos corpos se movem na mesma água sem muita percepção de quem é o outro.

Nesse sentido, ao pensarmos o direito que as pessoas têm de serem diferentes e terem suas diferenças respeitadas de forma a não ferir o direito do outro, Giddens (2002) apresenta em seus estudos a ideia do “eu ideal” que significa o “eu como quero ser”, ou seja, “é a parte chave da auto-identidade, porque forma um canal de aspirações positivas em termos das quais a narrativa da auto-identidade é produzida” (GIDDENS, 2002, p.68).

Nessa perspectiva, o desafio para alcançarmos um “eu ideal” é grande e necessário, pois muitas crianças, jovens e adultos sofrem e carregam consigo marcas de um preconceito que se faz invisível, mas cruel, uma vez que o racismo brasileiro torna-se muitas vezes incompreensível para boa parte da população que acredita não existir preconceito racial no país. Como explica Paulo Freire (2005b), “não é fácil participar de uma luta permanente contra preconceitos de há muito *habitando* nosso corpo, fazendo-o mover-se de acordo com eles” (FREIRE, P., 2005b, p.122 – grifo nosso). Dessa forma, para superarmos o racismo, ainda há muito por fazer. Como explica Paulo Freire (2010), sobre a paciência, essa é uma tarefa pacientemente impaciente que mulheres e homens negros estão a exercitar há séculos.

Portanto, essa não é uma tarefa fácil, mas possível e que cabe a toda sociedade exercitá-la. Nesse sentido, destacamos o papel da escola, não como substituto familiar, pois ela tem suas responsabilidades por ser o primeiro espaço de socialização da criança, mas atualmente desde muito cedo as crianças já estão no contexto escolar, portanto, é preciso olhar também para o aspecto da acolhida e bem estar das crianças na escola independentemente da sua origem racial, social ou cultural.

Ao pensarmos a diversidade do contexto escolar e a formação dos diferentes sujeitos, bem como os apontamentos até aqui apresentados, a unidade escolar, independentemente do nível de educação que ela oferece deve assegurar da melhor forma possível um ambiente no qual todas e todos possam ser vistos e percebidos de forma positiva, pois “a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar [...]” (Gomes, 2003b, p.172).

No caso da escola, ela é o espaço de contato entre diferentes pessoas e grupos, com uma peculiaridade que intensifica possibilidade e conflitos postos na sociedade multicultural: é apenas nela que, em nossa sociedade, dá-se o encontro permanente entre muitas pessoas, diversas pessoas, um dia após outro, ao longo de anos, em torno de objetivos - pelo menos declarados – de constituição de vida melhor para todos (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.36).

Com base nas autoras citadas acima, a escola precisa estar e atuar junto com os familiares para alcançar uma escola para todas(os), bem como precisa estabelecer acordos mínimos de convívio formativo e educativo para que possa caminhar ao encontro de uma sociedade na qual a diversidade seja considerada como valor positivo. Além disso, o diálogo e a comunicação são fundamentais, ao se considerar toda a diversidade presente na escola e a busca pela igualdade de diferenças (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Nesse sentido, retomamos as reflexões em torno da constituição da identidade. Vamos nos dedicar um pouco a discorrer sobre o *corpo* e a sua relação com a construção da identidade, principalmente da identidade negra que tem marca identitária no corpo e no cabelo. Como já nos referimos anteriormente o corpo traz significados ao eu e aos outros, e expressa uma forma de ser, bem como carrega consigo traços culturais e sociais que também dizem quem somos.

Nesse sentido, Giddens (2002), destaca o corpo como um aspecto relevante para o eu e a auto-identidade. O autor aponta que podemos pensar o corpo como algo simples diante da complexidade do que é o eu e a auto-identidade, contudo, essa “substância física” caracterizada como “corpo”, como explicitado, carrega marcas que imprimem muito sobre cada sujeito, por exemplo, modos de vestir, falar, andar, gesticular que acabam por expressar pertencimento cultural e social.

O corpo é um objeto em que todos temos o privilégio de viver ou somos condenados a viver; fonte das sensações de bem-estar e de prazer, mas também das doenças e das tensões. [...] O corpo não é só uma entidade física que “possuímos”, é um sistema de ação, um modo de práxis, e sua imersão prática nas interações da vida cotidiana é uma parte essencial da manutenção de um sentido coerente de auto-identidade (GIDDENS, 2002, p.95).

Conforme o autor, o corpo não é apenas a “sustentação” do nosso eu, mas também é um “mecanismo” que nos faz ser em nossa prática e interações com as outras pessoas. A aparência corporal, a postura e a sensualidade são expressões do eu que exprimem não só quem somos, mas também a que grupo pertencemos. Para Giddens (2002), a aparência corporal diz respeito a todas as características da superfície do corpo; a postura determina como a aparência é usada pelo indivíduo dentro dos ambientes genéricos das atividades cotidianas e a sensualidade se refere ao manejo da disposição ao prazer e à dor.

Giddens (2002) explica que esses aspectos ligados ao corpo estão diretamente relacionados à identidade, pois são caracteres marcantes da identidade social mais que da identidade pessoal, o que significa que de uma forma ou outra traz implicações a constituição da identidade de cada indivíduo. Conforme o autor, a aparência e a postura corporal se tornam importantes com o advento da modernidade, pois hoje a roupa e a identidade social não estão totalmente dissociadas, já que a vestimenta nesse contexto ainda é um mecanismo de sinalização do gênero, da posição de classe social e do status ocupacional.

Com base em Giddens (2002), os “modos de vestir são influenciados por pressões de grupo, propaganda, recursos socioeconômicos e outros fatores que muitas vezes promovem a padronização mais que a diferença individual” (GIDDENS, 2002, p.96). Para Giddens (2002), a aparência se torna um elemento central do projeto reflexivo do eu, enquanto a postura está fortemente influenciada pela pluralização dos ambientes.

Em relação à postura, Giddens (2002) destaca que esta se refere à forma como o indivíduo deve se portar com os outros nos espaços públicos e como se comportar de forma apropriada nos mais diversos ambientes e lugares. Naturalmente a aparência e a postura das pessoas estão de acordo com as necessidades do ambiente particular.

Nesse sentido, Giddens (2002), aponta que esta versatilidade de postura levou alguns autores a suporem que “o eu se parte – que os indivíduos tendem a desenvolver múltiplos eus e que não há um centro interior de auto-identidade” (GIDDENS, 2002, p.96), Entretanto, Giddens afirma que vários estudos sobre a auto-identidade mostram que não é o caso, pois “a manutenção de uma postura constante em vários ambientes de interação é um dos principais meios pelos quais a coerência da auto-identidade é em geral preservada” (GIDDENS, 2002, p.96).

Em ambientes pós-tradicionais da alta modernidade, aparências e posturas não podem ser consideradas definitivas; “o corpo participa de maneira muito direta do princípio que o eu deve ser construído” (GIDDENS, 2002, p.96). Nesse sentido, Giddens (2002),

aponta que no atual contexto, o corpo, além de participar dessa construção do eu, ele também está sujeito a quase uma criação, pois o anseio gerado por um padrão de corpo pode levar, por exemplo, as pessoas a regimes corporais que podem decorrer em anorexia nervosa, considerada como parte da vida moderna. Com base no autor, “a anorexia representa uma procura de segurança num mundo de opções plurais, mas ambíguas. O corpo estritamente controlado é um emblema de uma existência segura num ambiente social aberto” (GIDDENS, 2002, p.103).

Para Gomes (2002),

A relação do homem com o corpo é pautada por um imperioso processo de alteração. Manipular, adornar, alterar, pintar, escarificar, tatuar, cortar são ações que fazem parte da dinâmica cultural e dos diferentes rituais de toda e qualquer sociedade. À medida que o corpo vai sendo tocado e alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização. A experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica (GOMES, 2002, p.42).

Dessa forma, o corpo é um aspecto que não podemos deixar de relacionar à construção das identidades, pois este é expressão visível ou extrínseca do nosso eu, de quem somos e de onde viemos. O corpo não é apenas uma forma de expressão, mas também de impressão, por meio do corpo nos comunicamos e interagimos com o outro. O corpo é forma, dá forma e ganha forma a partir daquele que olha, interage e compartilha experiências e vivências. Poderíamos afirmar que o corpo não é, mas está sendo ao encontrar-se em constante “metamorfose”, contudo, não nos faz perder a essência do eu. Com base em Gomes (2002),

O corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. Pinturas corporais, penteados, maquiagem adquirem, dentro de grupos culturais específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferenciados de uma cultura para outra (GOMES, 2002, p.42).

Como já explicitamos, o corpo está submetido a um processo de humanização e desumanização a cada momento que é tocado e alterado (GOMES, 2002). Nesse sentido, o corpo negro e o que ele tem de mais expressivo – a cor da sua pele é um dos definidores do pertencimento étnico e racial construído culturalmente pela sociedade brasileira que criou artifícios para negar a existência do negro, levando-o a ressignificação do seu próprio eu em busca de uma imagem positiva e de fortalecimento da sua identidade. “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde

muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, 2003b, p.171).

Nesse sentido, concordamos com a autora, que esse é um dos desafios a ser vencido, mesmo diante das lutas de resistência e conquistas da população negra, a sociedade brasileira ainda tem muito que avançar na compreensão de que se faz necessário falar sobre negritude em nosso país e que não vivemos em uma sociedade sem preconceito racial, sem que isso cause “estranhamento”, pois somente quando nos encorajarmos a falar sobre as nossas diferenças e assumirmos práticas de superação para as desigualdades raciais, estaremos a caminho da igualdade de diferenças.

Como Giddens (2002), argumenta atualmente vivemos em um mundo em mudança às quais todos estão submetidos independentemente da sua vontade, da localidade, da cultura, da ideologia, direta ou indiretamente somos “forçados” a nos mover de forma a interferir em nosso próprio eu, ainda que a força para isso esteja no dinheiro, as sociedades se tornam mais abertas às transformações políticas e econômicas que decorrem conseqüentemente em transformações sociais as quais exigem, cada vez mais escolhas pessoais e coletivas.

Na modernidade tardia, como dito, estamos expostos a uma pluralidade de escolhas, contudo, isso não significa que tais escolhas estejam igualmente acessíveis a todas(os). Além disso, sofremos influência das pressões de grupo, pela visibilidade de modelos, assim como pelas circunstâncias econômicas. “[...] todas as escolhas (assim maiores e mais importantes) são decisões não só sobre como agir, mas também sobre quem quer ser. Quanto mais pós-tradicionais as situações, mais o estilo de vida diz respeito ao próprio centro da auto-identidade, seu fazer e refazer” (GIDDENS, 2002, p.80). Portanto, as nossas escolhas não dizem respeito apenas à forma como agimos, mas também a quem somos.

Nesse sentido, Giddens (2002), aponta que “viver no mundo” da modernidade tardia envolve tensões e que temos que entendê-las como dilemas que devem ser resolvidos com o intuito de preservar uma narrativa coerente da auto-identidade. Quanto aos dilemas do eu, o autor, aponta os seguintes: *unificação versus fragmentação* – a modernidade fragmenta, mas também une, o que significa que em relação ao eu, a unificação diz respeito à proteção e à reconstrução da narrativa da auto-identidade diante das ameaças que a modernização provoca. “O projeto reflexivo do eu incorpora numerosos acontecimentos contextuais e formas de experiência através da mídia, através dos quais deve estabelecer uma rota” (GIDDENS, 2002, p.186).

Giddens (2002) aponta ainda que esse dilema, assim como os demais têm suas patologias. Nesse caso, um tipo de pessoa tanto pode construir sua identidade em torno de um conjunto de lealdades fixas que a torna uma tradicionalista rígida, num sentido compulsivo, e que recusa qualquer relativização do contexto. Também pode adotar um tipo de personalidade que lhe é oferecido pelos padrões culturais, tornando-se exatamente igual a todos os outros e ao que os outros esperam que ele seja<sup>58</sup>. Para o autor, “o indivíduo só se sente psicologicamente seguro em sua auto-identidade na medida em que os outros reconhecem seu comportamento como adequado e razoável” (GIDDENS, 2002, p.177).

O segundo dilema diz respeito à *impotência e apropriação*. Com base em Giddens (2002), o sentimento de impotência é experimentado pelo indivíduo em relação a um universo amplo e alheio. As sociedades tradicionais supunham que os indivíduos tinham mais controle sobre muitas das influências que davam forma à sua vida, o que deixou de acontecer com a modernidade. Na visão de Giddens (2002), nos contextos pré-modernos, os indivíduos eram mais impotentes do que nos contextos atuais. Poderíamos dizer que este dilema gera uma contradição, pois ao mesmo tempo em que a modernidade apresenta muitas opções, causa sentimento de impotência nos indivíduos. “As opções de estilo de vida tornadas disponíveis pela modernidade oferecem muitas oportunidades de apropriação, mas também geram sensações de impotências” (GIDDENS, 2002, p.186).

*Autoridade versus incerteza* caracteriza-se como o terceiro dilema que implica a ausência de autoridades definitivas. “O dilema da autoridade versus dúvida é em geral resolvido por uma mistura de rotina e lealdade a uma certa forma de estilo de vida, mais o investimento de confiança numa certa série de sistemas abstratos” (GIDDENS, 2002, p.180). Com base em Giddens (2002), algumas pessoas têm dificuldade em pensar a existência de autoridades diversa, consideram a escolha um peso e buscam consolo em sistemas amplos de autoridade. A patologia, nesse caso, está na preferência pelo autoritarismo dogmático.

O quarto dilema é a *experiência personalizada versus experiência mercantilizada*, diz respeito ao capitalismo na modernidade. “A modernidade inaugura o projeto do eu, mas sob condições fortemente influenciadas pelos efeitos padronizadores do capitalismo mercantil” (GIDDENS, 2002, p.182). Com base em Giddens (2002), o capitalismo é uma das principais dimensões institucionais da modernidade, assim a mercantilização, ataca a tradição, afeta o processo de consumo, bem como influencia o projeto do eu e o estabelecimento de

---

<sup>58</sup> Para falar sobre o indivíduo que se deixa levar pela vontade do outro, Giddens usa como base Erich Fromm (1968). Vale destacar que os dilemas do eu, trazem consigo uma complexidade bem maior que a apresentada aqui.

estilos de vida. Conforme o autor, o projeto de vida pode tornar-se pesadamente mercantilizado, até mesmo a auto-realização pode ser empacotada e distribuída segundo critérios de mercado. Contudo, isso não significa que o sujeito não se oponha a esse processo, às vezes reage de forma criativa, o importante é destacar que mesmo diante de uma infinidade de ofertas do mercado o sujeito pode se por a ele. Quanto às patologias está o narcisismo e a personalização que tem forte tendência a tornar-se uma patologia. Com base em Giddens (2002), os dilemas mencionados também podem ser uma ameaça a falta de sentido pessoal.

Assim, trazer tais pensamentos acerca do eu, da auto-identidade, do corpo e outras ideias apresentadas, nos faz refletir muito sobre a sociedade na qual vivemos, como as pessoas se movimentam, como tudo acontece de forma tão rápida que às vezes nem nos damos conta, e o tempo é o tempo que passou. A sociedade está a cada dia em um ritmo mais acelerado, uma diversidade de escolhas por um lado, um crescimento tecnológico e informacional por outro. Como aponta Giddens (2002), momentos decisivos são vivenciados a cada instante e estes “podem ser entendidos como os traços mais amplos das atividades portadoras de consequências que um indivíduo leva consigo na vida cotidiana e no curso de sua existência” (GIDDENS, 2002, p.107).

Dessa forma, os riscos estão postos, mas isso não significa que a modernidade nos ofereça apenas riscos, também há os benefícios, até mais do que em épocas anteriores. Além disso, a reflexividade se faz presente em todos os momentos, hoje não só os especialistas têm o conhecimento, mas qualquer leigo pode ter um conhecimento mínimo sobre qualquer coisa, como por exemplo, um problema de saúde. De modo geral podemos considerar que hoje o conhecimento está mais democratizado e o “poder” de decisão parece estar bem mais em nossas mãos. Portanto, refletir sobre o eu, sobre como agimos e quais são as nossas decisões se tornam a cada dia mais relevante, diante de um contexto em profunda transformação política, econômica e social, principalmente ao pensarmos o contexto brasileiro, onde vivemos desigualdades que estão além do âmbito econômico. Assim, passamos a refletir mais diretamente sobre a constituição positiva da identidade negra, suas possibilidades e desafios.

### **3.3. Constituição positiva da identidade negra, possibilidades e desafios**

Como discurremos ao longo deste trabalho a sociedade no mundo atual está em constante transformação e nós enquanto sujeitos históricos, políticos, sociais e culturais também sofremos mudanças no nosso modo de ser e interagir com os outros e com o mundo.

Com base no que foi apresentado, compreendemos que a constituição da identidade é um processo complexo para todos os sujeitos independentemente de raça, crença, sexo e contexto social, e que implica uma diversidade de fatores psicológicos, históricos e culturais. Contudo, para os negros a dificuldade é ainda maior, pois eles têm que lidar com a negação e com a ressignificação da sua história e identidade racial o tempo todo.

A literatura aponta que a constituição da identidade é um processo que envolve a formação da consciência de si com os outros no mundo, ou seja, ao nos pensarmos enquanto sujeitos sociais, a construção da identidade não se dá no isolamento, ao contrário é somente em sociedade que nos constituímos, na relação com os outros nos formamos e somos formados.

Como discurremos, desde muito pequenos estamos em interação com outros sujeitos, com aqueles que são responsáveis por nós e, que nos “olham” enquanto somos crianças e, aqueles com quem interagimos ao longo da vida. Assim, na relação com os outros nos constituímos mulheres e homens e isso requer um processo de reflexão em torno do eu pessoal e social, o que na atualidade traz consigo um conjunto de fatores sobre os quais os diferentes sujeitos precisam aprender frente às questões existenciais decorrentes da modernidade.

Em meio a essas transformações, a sociedade brasileira, tem que lidar com alguns elementos a mais para pensar a constituição dos diferentes sujeitos que dela fazem parte, pois como vimos às relações raciais no Brasil não ocorreram de forma igualitária e ainda persistem desigualdades que estão além do fator econômico. Como aponta Gusmão (2000), na sociedade brasileira os negros e indígenas são considerados os “outros”, ou seja, são os diferentes. Conforme a autora, eles “são diferentes do modelo socialmente instituído por um país que se pensa branco, de origem européia” (GUSMÃO, 2000, p.11), embora a realidade seja outra.

Como indicamos anteriormente, os negros e os indígenas tiveram nesse país sua história e cultura quase que anuladas, rememoradas apenas em datas cívicas de forma folclorizada e distorcida da realidade. A história contada muitas vezes sobre os negros foi apenas a de um povo que foi escravizado e que no dia 13 de maio de 1888, uma princesa chamada Isabel proclamou a Abolição da Escravatura e finalmente estavam “livres”, já os indígenas eram os povos selvagens que viviam na floresta e que precisavam ser catequizados para salvar suas almas. Quantos de nós não aprendemos estas versões da história, ou ainda, somente estas versões da história? Quantas imagens de um negro que rompia as correntes ao lado de um tronco pintamos no dia 13 de maio, proclamado como o “dia da libertação dos

escravos”? Quantos de nós não pintamos os rostos e não saímos da escola com os cocares na cabeça no dia do índio, sem nenhuma reflexão sobre as condições de vida e luta dos indígenas<sup>59</sup>?

Nessa perspectiva, Gusmão (2000) explica que a história do povo africano e indígena sempre esteve presente na nossa formação, mas que ao contarmos a nossa história (Brasil), eles “ficam esmaecidos ou ausentes, dada a magnitude do branco” (GUSMÃO, 2000, p.11). Conforme a autora, estas histórias dizem muitas coisas, primeiro dizem quem são os diferentes e depois dizem de um contexto escolar e de uma educação. Dessa forma, não podemos ignorar a influência do contexto histórico, bem como social na constituição das identidades na sociedade brasileira. Para Gusmão (2000),

Tais histórias nos revelam aspectos mais complexos que nos envolvem. Assim, falam de como se dá o processo de formação de imagens no contexto social e histórico em que vivemos: o índio como selvagem ou preguiçoso; o negro como indolente e bom de samba; a mulata como sensual, a criança como pureza, etc. falam de como essas imagens criadas transitam por nossa mente e por nossas vidas e, nesta medida, acarretam consequências sobre o que é vivido por nós (GUSMÃO, 2000, p.11-2).

Dessa forma, ao voltarmos para o passado histórico do Brasil, os negros e indígenas não tiveram lugar na sociedade brasileira que começava a dar seus primeiros passos rumo ao desenvolvimento industrial, em meados do século XIX. Como vimos os negros ficaram completamente à margem após a abolição sem direito a educação, moradia e nem mesmo trabalho e os indígenas considerados quase como “estrangeiros”, distantes da sociedade. Assim, não foi somente a história desses povos que foi distorcida, mas também a sua imagem. Nesse sentido, Silva (2005) aponta que “a identidade racial brasileira é uma construção histórica que engloba conflitos existências, sociais e tendências políticas antagônicas” (SILVA, 2005, p.40).

Nessa perspectiva, não podemos pensar a constituição da identidade negra somente com os elementos que apresentamos anteriormente. Conhecermos a história de formação da sociedade brasileira e termos a noção de como se dá a constituição dos sujeitos no contexto do qual fazem parte é importante para compreendermos e pensarmos as relações raciais e sociais da nossa sociedade, e assim buscarmos formas de superação das

---

<sup>59</sup> Gostaríamos de lembrar que estas datas no atual contexto foram ressignificadas, conforme propõem as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Destacamos que o dia 13 de maio passou a significar o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo. Sabemos dos avanços em torno de ações afirmativas voltadas à população negra e indígena, mas lembramos que ainda nos deparamos com imagens estereotipadas desses povos e com o silêncio sobre eles, tanto no contexto escolar, quanto no social.

desigualdades, entre elas, as raciais. Pois, o negro ao constituir sua identidade passará por outros dramas, além dos já conhecidos, porque carrega consigo o “marcador” – cor da pele e todo o estigma que este possui juntamente com outros traços físicos, como o cabelo, por exemplo. Ser negro em uma sociedade racista que vive sob o mito da democracia racial é um desafio constante para a afirmação da sua identidade, bem como da sua história e cultura (GOMES, 2008). Como ressalta Gomes (2009),

É importante considerar que negritude e identidade negra, embora estejam relacionadas com a cor da pele negra e às leituras que sobre esta recaem ou lhe são impostas, não são essencialmente de ordem biológica. Elas colocam em diálogo algo mais profundo que atravessa a história dos povos africanos e da diáspora tornando-se um ponto comum: o fato de terem sido na história “vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas”. Por isso, a luta contra o racismo e as desigualdades raciais, assim como a afirmação da identidade negra, são processos complexos, desafiadores e que precisam ser desenvolvidos de forma enfática, persistente e contundente (GOMES, 2009, p.9).

É com este olhar que justificamos a relevância social de estudos voltados para a constituição positiva da identidade negra, principalmente no contexto escolar. Como argumenta Gusmão (1999) “a escola como instituição máxima do processo educativo, não sabe ainda, como resolver o impasse que emerge da diversidade de seus alunos” (GUSMÃO, 1999, p.43).

Segundo Gomes (2008) a escola é um dos espaços no qual a criança transita desde muito pequena e que pode reforçar estereótipos, uma vez que impõe padrões de currículo, de conhecimentos, de comportamentos e, também de estética<sup>60</sup>. Nessa perspectiva a escola funciona como um espaço de negação da afirmação da identidade negra e da sua valorização, ao silenciar e valorizar uma única história, ela nega a diversidade que faz parte do nosso contexto. Contudo, também pode ser espaço de valorização da identidade negra e de outras identidades, uma vez que nela se dá o encontro das diferenças e como já vimos é justamente na relação com o outro diferente que nos damos conta da nossa própria diferença.

Dessa forma, a identidade negra precisa ser valorizada por meio da sua história, cultura e imagem positiva, tanto no contexto escolar quanto no social. Como já mencionamos com base em Giddens, Gomes e Mead o processo de constituição da identidade é um processo que se dá na relação com os diferentes sujeitos. Nesse sentido, Mead (2010) indica que todos

---

<sup>60</sup> Para Gomes (2008) a palavra estética é originária do grego *aisthesis* e etimologicamente significa faculdade sensível, a faculdade de recepção das sensações. Designa a ciência do sensível, que apreende pelos sentidos o objeto considerado belo (GOMES, 2008, p.280).

os organismos têm um aspecto social e as nossas experiências estão envolvidas em um processo social de interação com outros, por meio do qual somos formados. Assim, constituir-se enquanto sujeito não é um processo muito fácil de ser compreendido e este envolve uma série de elementos que dizem respeito tanto ao nosso eu enquanto sujeitos, quanto aos outros, que também fazem parte do eu, pois é nessa relação do *eu* com os *outros* que se dá a construção de quem somos imersos pela história, cultura e ideologia.

Para Gomes (2009) a identidade negra pode ser entendida como “um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial” (GOMES, 2008, p.20). Nessa perspectiva, destacamos mais uma vez a importância da ressignificação da história e da cultura africana e afro-brasileira, uma vez que ao pensarmos a sociedade brasileira o ser negro está a todo o momento em um processo conflituoso de negação e aceitação do seu próprio eu, ou melhor, de rejeição/aceitação, que nas palavras de Gomes (2008) é um processo tenso e conflituoso do ser negro “construído social e historicamente que permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta” (GOMES, 2008, p.124). Para a autora,

[...] o movimento de rejeição/aceitação construído socialmente pelo negro insere-se ainda em um universo mais amplo que inclui dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas. Ele nos fala da relação de aproximação e afastamento na qual coexistem atitudes opostas. De um ponto de vista cultural, essa distância pode ser vista como a maneira por meio da qual os grupos sociais se reconhecem a si mesmos e aos outros (GOMES, 2008, p.125).

Nesse sentido, Gusmão (2000) explica que é na alteridade que se revela o conhecimento de quem somos, ou seja, a partir do outro percebo as diferenças e em uma relação constante do eu com os outros e com o mundo, bem como todo o significado que ele tem para o eu que sei que eu sou e o que o outro é. Nas palavras de Gusmão (2000),

A alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura e sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informa, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente (GUSMÃO, 2000, 12).

Portanto, é nesse jogo de imagens na relação com os diferentes que percebemos o eu e é nesse jogo que se constitui o sujeito negro muitas vezes com a imagem do seu povo estereotipada e desumanizada frente a um outro que tem sua imagem super valorizada. Não queremos dizer com isso para irmos ao outro extremo, ou evitar o diferente, queremos apenas problematizar em quais circunstâncias muitas vezes se dá a constituição da identidade negra e mostrar que não somos iguais, mas sim, diferentes e carecemos da garantia de direitos e de oportunidades iguais independentemente dos nossos traços físicos, cor da pele, crenças e escolhas.

Compreendemos que “qualquer processo identitário é conflitivo na medida em que ele serve para me afirmar como um *eu* diante de um *outro*” (GOMES, 2008, p.20 – grifos nossos). Portanto, é nessa relação entre os diferentes que cada sujeito se forma e se constitui enquanto pessoa, somente em sociedade na relação com os outros é que cada sujeito “é”, pois “ninguém nasce feito, a gente se faz, a gente se constrói social e historicamente” (FREIRE, P., 2004, p.182). Nesse sentido, retomamos o contexto das relações raciais na sociedade brasileira que não é em nada favorável à constituição positiva da identidade negra, por isso, a importância de recontarmos a história dos povos africanos e negros no Brasil, bem como buscarmos caminhos para a superação da imagem negativa do negro produzida por um passado de escravidão e exploração.

Nessa perspectiva, destacamos a importância do diálogo, pois enquanto seres de linguagem e ação podemos estar com o outro diferente e afirmar as identidades com igualdade de diferenças. “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, P., 1992, p.118) Na perspectiva de Paulo Freire o diálogo é a base para as relações humanas, diálogo que não significa mera conversação, diálogo significa tensão, acordos e discensos. Conforme o autor, o diálogo, “não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua” (FREIRE, P., 1992, p.118 – grifo do autor).

Portanto, acreditamos que a perspectiva dialógica é uma possibilidade na busca por relações mais igualitárias, assim como para a valorização das diferentes identidades a partir do entendimento de que a diversidade faz parte da riqueza humana, e que quanto mais diverso for o contexto maior serão as aprendizagens e até mesmo o conhecimento de si. Como afirma Paulo Freire (1977),

[...] somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um *estar com*, compreende um permanente defrontar-se com ele (FREIRE, P., 1977, p.39 – grifos do autor).

Nesse sentido, mulheres e homens são seres que estão na relação com o mundo e com os outros e por se constituírem seres de comunicação, pensamento-linguagem, como anuncia Paulo Freire, é precisamente por isso que se constituem como mulheres e homens de uma determinada sociedade e cultura que “imprime” em seus corpos e pensamento jeitos de ser e estar no mundo e com os outros, mas isso não quer dizer que seja um processo estático, ao contrário, é um processo dinâmico que diz quem somos, mas também que nos refaz a todo o momento.

Nessa perspectiva, Gomes reforça a ideia de que “nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros” (GOMES, 2008, p.21). Dessa forma, o negro tem a possibilidade de ressignificar a sua forma de ser e estar no mundo e os brancos na relação com ele também, pois nesse processo dinâmico do constituir-se gente, negros, indígenas e brancos podem ressignificar suas relações por meio do diálogo de forma igualitária e respeitosa. Ao encontro do que argumentamos, Gomes (2008) esclarece que:

No Brasil, a construção da(s) identidade(s) passa por processos complexos e tensos. Essas identidades foram (e têm sido) ressignificadas, historicamente, desde o processo da escravidão até às formas sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural e às muitas formas de resistência negra num processo – não menos tenso – de continuidade e recriação de referências identitárias africanas (GOMES, 2008, p.21).

Nesse aspecto, Gomes (2008) problematiza que ainda que o Brasil seja um país de miscigenação racial e cultural permanece no imaginário da sociedade um ideal de beleza europeu e branco. Dessa forma, o negro precisa aprender a ressignificar características diretamente ligadas ao seu ser, que são: seu corpo e o seu cabelo; considerados fora do padrão de beleza desejado pela sociedade brasileira. Nas palavras da autora,

[...] o corpo negro se destaca como veículo de expressão e de resistência sociocultural, mas também de opressão e negação. O cabelo como ícone identitário também se destaca nesse processo de tensão, desde a recriação de penteados africanos, passando por uma estilização própria do negro do Novo Mundo, até os impactos do branqueamento (GOMES, 2008, p.21).

Com base em Munanga (2009) “o corpo e seus atributos constituem o suporte e a sede material de qualquer processo de construção da identidade” (MUNANGA, 2009, p.15) Segundo o autor, no Brasil, assim como em outras partes do mundo onde o racismo se faz presente, aos negros foi atribuída uma identidade corporal inferior que eles introjetaram, já os brancos se autoatribuíram uma identidade corporal superior.

Nesse sentido, Santos e Neto (2011) complementam o pensamento de Munanga ao apontar que o negro recebe uma carga de preconceitos e discriminações mais evidentes que outros povos e que suas características físicas e culturais estiveram vinculadas a aspectos pejorativos e inferiores na constituição da sociedade brasileira que destituiu o povo africano (sequestrado da sua terra) da sua humanidade.

Os autores reforçam a argumentação apresentada de que o fenótipo (traços físicos, cor da pele) do negro é o “marcador” das diferenças, pois nos traços físicos do corpo negro ocorrem as primeiras identificações e discriminações em relação à cultura negra. “A percepção da diferença ocorre, inicialmente, por meio das características físicas e, a partir daí, estas são relacionadas a uma série de aspectos subjetivos que constituem um corpo negro fisicamente sujo e feio, intelectualmente incapaz e culturalmente inferior” (SANTOS; NETO, 2011, p.522)

Dessa forma, os negros precisam reverter esta imagem negativa que foi criada sobre o corpo negro e libertar-se do sentimento de inferiorização, por meio de um processo de reconstrução de uma nova imagem positiva e superação da anterior (MUNANGA, 2009). Nas palavras de Munanga (2009) é preciso construir novos cânones da beleza e da estética que deem significados positivos as características corporais do negro<sup>61</sup>. Na nossa compreensão os brancos na relação dialógica com os negros também podem aprender a ressignificar a história e a imagem do negro.

Gomes (2008) destaca que as formas como a mulher e o homem negro percebem seu corpo e seu cabelo, e são percebidos pode configurar um aprendizado constante sobre as relações raciais. Nas palavras da autora, este seria um processo, por meio do qual imagens poderiam ser distorcidas ou ressignificadas, estereótipos poderiam ser mantidos ou destruídos, hierarquias raciais poderiam ser reforçadas ou rompidas e relações sociais poderiam se estabelecer de maneira desigual ou democrática, tal processo, Gomes denomina de *pedagogia*

---

<sup>61</sup> Na atualidade existem movimentos que buscam a valorização do corpo e do cabelo negro como ícones da beleza negra e que estão nas redes sociais. O Facebook, por exemplo, há um grupo denominado: “Amigas cacheadas” que valoriza o cabelo da mulher negra e dá informações de como tratar e manter os cachos do cabelo sem precisar recorrer aos alisamentos. Também há sites como: geledes, mundonegro, casadeculturadamulhernegra, acordacultura, entre outros que são a expressão da cultura negra, e mais, representam fontes de informação, conhecimento, denúncia e valorização do negro.

*da cor*, o que a nosso ver significa uma pedagogia do educar-se frente às diferenças, na qual o diálogo igualitário entre os diferentes seria a base para o aprender estar junto de forma igualitária sem um sobrepor-se ao outro.

Nesta perspectiva, ressaltamos que as relações raciais no contexto brasileiro se encontram em meio a um emaranhado de desigualdades sociais, históricas e culturais que envolvem o negro de tal forma que do passado ao presente ele teve e tem que travar lutas constantes. No passado a luta era contra a escravidão, a subjugação de uma vida desumana e hoje é sobre as marcas de tudo o que um passado histórico de dominação e negação de toda uma nação acarretou na vida de um grupo de pessoas que devido à sua cor de pele, seu cabelo e outros traços físicos precisa insistentemente buscar formas de superar as desigualdades raciais postas por uma sociedade racista e preconceituosa.

Nesse sentido, Gomes (2008) destaca o processo de coisificação pelo qual os povos africanos foram submetidos durante o regime escravocrata e que até hoje interfere na imagem do negro. Com base na autora:

Durante a escravidão, pela lei, a subordinação do escravo ao senhor era absoluta e necessária ao sistema escravista. A compulsão necessária para o investimento e retorno do trabalho escravo era obtida anulando a individualidade do escravo, reduzindo-o à condição de máquina, destituída de vontade própria e cegamente obediente a razões inquestionáveis (GOMES, 2008, p.135)<sup>62</sup>.

Porém, a autora faz a ressalva de que:

[...] essa mesma condição de coisificação social também pode ser vista como propulsora dos movimentos efetivos de resistência e rebeldia. E mais, o desejo de reversão desse quadro é considerado como o propulsor da luta pela liberdade e pela afirmação dos valores negros (GOMES, 2008, p.135).

Dessa forma, mesmo na situação imposta de escravidão os negros africanos nunca perderam a sua humanidade, ao contrário, mantinham em seu corpo as verdades espirituais e culturais (GOMES, 2008). No que diz respeito ao processo de coisificação, Gomes (2008) indica também que há diferentes leituras e que nos dias de hoje pode dar pistas sobre o processo de rejeição/aceitação vivido pelo negro brasileiro na atualidade. Assim a autora faz uma ressalva importante frente a este processo de coisificação vivido pelos negros nos dias atuais, “encarnado” na rejeição/aceitação; para Gomes (2008) é incompreensível pensar que,

---

<sup>62</sup> Vale lembrar que os negros submetidos à escravidão nunca aceitaram pacificamente tal condição e sempre buscaram formas de resistência por meio de revoltas, fugas, assassinato de senhores e famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas e tantas outras formas estratégicas que foram utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão (MUNANGA; GOMES, 2006).

“em outros moldes, o negro brasileiro ainda continua vivendo essa tensão, porém, com matizes diferentes, numa sociedade que se diz uma democracia racial” (GOMES, 2008, p.136).

Nesse sentido, fica a questão, como em uma sociedade que vive a democracia racial, sujeitos negros passam por um processo de rejeição/aceitação vinculado a um passado histórico de escravidão? Será que isto faz parte da imaginação dos negros ou da acomodação dos brancos? De acordo com Ianni (2004) “na sociedade brasileira tende a prevalecer o mito da igualdade étnica e racial. Em todos os círculos de relações sociais em que o branco é predominante persiste e está presente o mito de que a sociedade é uma democracia racial” (IANNI, 2004, p.266). Dessa forma, o negro precisa combater mais um complicador, pois essa ideia de convivência pacífica entre negros e brancos acaba por encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e retira do branco a responsabilidade de uma reflexão sobre si mesmo (CAVALLEIRO, 2012).

Nessa perspectiva, a sociedade brasileira está imersa em uma ideologia que alimenta um racismo “nebuloso” a partir da sua negação, e induz muitas vezes mulheres e homens negros a almejem um modelo de embranquecimento, levando-os ao sofrimento e a negação do seu próprio eu, inclusive as crianças no contexto escolar que se deparam com um único modelo a ser seguido (branco).

Desse modo, a escola impõe padrões e representações do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola e nas relações professora(or) e estudantes e dos estudantes entre si (GOMES, 2008). Entretanto, a escola, assim como a família e a sociedade têm papel fundamental na preparação das crianças para o enfrentamento das situações de discriminação, no incentivo à autovalorização das suas origens e na transmissão dos valores culturais do seu grupo (ALGARVE, 2005).

Diante disso, pensar o ser negro no mundo, principalmente na sociedade brasileira, como já vimos, está relacionado com vários fatores sociais, culturais e históricos, além disso, “com uma dimensão estética, com o corpo, com uma aparência que pode ou não resgatar de forma positiva as nossas referências ancestrais africanas recriadas no Brasil” (GOMES, 2008, p.31).

Nesse sentido, Gomes (2009) apresenta o corpo e o cabelo negro como ícones identitários, o cabelo aparece como elemento que não é neutro no conjunto corporal e representa uma marca da negritude. Para a autora, o cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, como tal, comunica e informa sobre as relações raciais. Além disso, a

transformação do cabelo tem relação com o contexto de escravidão e racismo vivido no Brasil, dessa forma, na atualidade o padrão estético do negro tanto para quem opta pela naturalidade do cabelo crespo ou adota o visual fashion, é forjado no contexto do Novo Mundo, e não da África.

Diante da complexidade que se tem em torno da constituição da identidade negra, vale problematizar um pouco mais o significado da manipulação do cabelo para os negros em uma sociedade idealizada para os brancos. Como já mencionamos, com base em Guimarães (2008), Giddens (2002) e Gomes (2008) nas décadas de 1960 e 1970 houve um grande movimento dos negros americanos e ingleses em torno da valorização da negritude e que também influenciou a negritude brasileira, como por exemplo, o movimento “Black Power”, uma referência política e cultural que surgiu nos Estados Unidos na década de 1960 e que influenciou fortemente a juventude brasileira não só em aspectos políticos, culturais e sociais, mas também na forma de vestir e na manipulação do seu cabelo que não deixa de ter relação com os aspectos citados<sup>63</sup>.

Contudo, esse movimento não foi suficiente para “desmantelar” o ideal de beleza desejável na sociedade brasileira que permanece na atualidade. Com base em Gomes (2008), há uma hierarquia estética introjetada nos próprios negros. Conforme análise da autora sobre sua pesquisa em salões de beleza, atualmente há um processo de “consciência racial” que se constrói num misto de aceitação e rejeição de ser negro. Gomes indica que não questiona a infinidade de escolhas que as mulheres negras e brancas têm hoje no mercado para a manipulação do seu cabelo, mas as manifestações dos homens negros e brancos diante de uma mulher com alongamento, cabelo curto – “crespo natural” ou com trancinhas, ou ainda relaxamento, suas reações variam e os elogios também, que oscilam de “morena”, “morena linda”, “mulata” (alongamento); “crioula”, “negra”, “negona” (crespo natural) a “morena” (relaxamento).

Vale destacar aqui a presença do machismo no julgamento estético o que leva as próprias mulheres a incorporá-lo, ao pensar o cabelo longo como símbolo de sensualidade, presente nas mais diversas culturas. Dessa forma, se estabelece uma relação complexa com o

---

<sup>63</sup> Vale destacar que a música como: a *soul music* (música típica dos estadunidenses – James Brown), o *funk* (lançado por James Brown), o *reggae* (Bob Marley - mensagem de protesto anticolonialista e antirracista) também tiveram forte influência na valorização da cultura e beleza negra brasileira nas décadas de 60, 70 e 80. Ressaltamos também que tais influências estavam fortemente presentes na juventude das periferias dos grandes centros do país, como São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia. Nesse período, artistas e cantores brasileiros também faziam parte do movimento de incentivo a cultura e beleza negra, como: Antonio Pompeu e Zezé Motta, Gilberto Gil e Tim Maia. Fonte: [www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf](http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf) (Cap. XI - O movimento negro no Brasil contemporâneo).

cabelo e a afirmação da identidade negra, principalmente a feminina, na qual a mulher negra de cabelo crespo e curto encontra-se distante da possibilidade de ser vista como bela e atraente (GOMES, 2008).

Nesta perspectiva, Gomes (2008) conclui que este tipo de comportamento sobre o cabelo representa para os negros, um ícone identitário e um forte elemento usado pelo brasileiro para classificar e hierarquizar, racialmente, mulheres e homens. Problematisa ainda que a mulher quando opta pelo alongamento como a única forma de penteado dentro de um leque de opções oferecido pelos salões étnicos (salões especializados em cabelos crespos), isso deixa de ser uma escolha e torna-se um aprisionamento. “O julgamento estético, nesse caso, não se resume ao cabelo, mas à totalidade do corpo negro” (GOMES, 2008, p.113).

Nesse caso, Gomes (2008) destaca que “o movimento de rejeição/aceitação construído socialmente pelo negro insere-se em um universo mais amplo que inclui dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas” (GOMES, 2008, p.125). Nesse sentido, a autora indica que a distância social entre negros e brancos é uma construção sócio-político-cultural, a qual inculca no negro uma crença de inferioridade e no branco o sentimento de supremacia.

Esse processo insidioso muitas vezes é incorporado pelas suas próprias vítimas, que passam a acreditar na existência de algo de natural nesse distanciamento. Os negros, que são social e psicologicamente convencidos dessa suposta realidade, desenvolvem estratégias que acreditam aproximá-los da posição socialmente mais desejável. Manipular e alterar os símbolos ideologicamente vistos como expressões do seu suposto afastamento social e biológico do pólo de poder, do padrão de beleza e de humanidade são tarefas implementadas pelos sujeitos que caem nessa armadilha (GOMES, 2008, p.126).

Nesse sentido, o corpo e o cabelo negro podem se tornar meios de aproximação do branco e distanciamento do negro, outro aspecto que perpassa pela constituição da identidade negra dentro de uma sociedade que tem como ideal o branco, o que causa para os negros conflitos existências do seu próprio eu. Nesse sentido, Munanga (2009) destaca como fator limitante para a constituição positiva da identidade negra a alienação do corpo negro, da sua cor, da sua cultura e da sua história e conseqüentemente sua “inferiorização” e baixa estima. Para algumas pessoas mudar o cabelo negro pode significar a fuga do corpo negro e a busca de um novo corpo que se assemelharia com o referencial branco de beleza.

Nesse caso, entra em discussão a não-modificação de traços presentes no corpo que remetem a ascendência africana (GOMES, 2008). A este respeito, Gomes (2008) explica que há militantes negros que radicalizam e são totalmente contrários a qualquer tipo de

intervenção que modifique as características naturais do negro, como por exemplo, cirurgias plásticas para afinar o nariz ou uso de produtos químicos no cabelo. O que é considerado positivo são processos de manipulação do cabelo que destacam a sua textura natural como cortes “afros” e tranças.

Gomes (2008) argumenta que do ponto de vista da luta antirracista, não é possível desconsiderar que esse discurso tem sua relevância e ocupa lugar nas discussões em torno das relações raciais e valorização da identidade negra. “[...] o apelo à naturalização do corpo negro trata de uma construção ideológica, de uma crítica às relações de poder nas quais negros e brancos estão inseridos na sociedade racista” (GOMES, 2008, p.126).

Em acordo com a autora, consideramos que este é um debate importante frente à luta pela valorização da identidade negra e até mesmo sobre as relações raciais em nossa sociedade, mas, este é um debate nevrálgico, pois nem sempre a escolha por um alongamento ou alisamento significa desejo de aproximação da estética branca. O que precisa ficar muito claro para negras e negros, como já foi exposto, é que os alongamentos e os alisamentos de cabelo não podem ser um aprisionamento, um condicionamento para ser aceito ou benquisto.

Com base no princípio de igualdade de diferenças a problemática está em como gerenciar as diferenças para garantir a igualdade entre as pessoas. “A igualdade das diferenças não considera que igualdade e diferença sejam conceitos contraditórios, nem que a igualdade seja necessariamente um sinônimo de homogeneização” (BOTTON; PUIGVERT; TALEB, 2008, p.140 - tradução nossa).

Nesse sentido, compreendemos que a valorização dos sinais diacríticos presentes no corpo negro é de suma importância para a constituição positiva da sua identidade, bem como a valorização da sua história e cultura. Consideramos que a discussão vai além da manipulação do cabelo negro, o que de fato está em jogo é o racismo existente na sociedade brasileira que ardilosamente criou formas de levar o próprio negro a naturalizar imagens negativas do seu eu e ter o desejo de aproximação do branco. Para nós, neste aspecto, o grande nó está em superarmos o ideal de embranquecimento e do mito da democracia racial. Como expõe Gomes (2003b),

Até mesmo hoje, depois de adultas, as mulheres negras continuam enfrentando um verdadeiro “patrulhamento ideológico” em relação à sua estética. Alguns as desejam com o cabelo “crespo natural”, considerado por um grupo como autêntica expressão da negritude; outros querem-nas de tranças, por julgarem que esse penteado aproxima a mulher (e o homem negro) de suas raízes africanas; outros, com o cabelo alisado, por considerarem que tal penteado aproxima as mulheres negras do padrão estético branco, visto socialmente como o mais belo (GOMES, 2003b, p.177).

Ao encontro do nosso argumento acima, Gomes (2003b) indica que:

[...] esse tipo de cerceamento da liberdade da expressão estética e corporal do negro, sobretudo da mulher negra, demonstra que continuamos mergulhados nas malhas do racismo e do preconceito racial. Na realidade, o que pode parecer uma simples opinião ou um mero julgamento estético, revela a existência de uma tensão racial, fruto do racismo ambíguo e do ideal de embranquecimento desenvolvidos no Brasil (GOMES, 2003b, p.177).

Nessa perspectiva, os negros podem viver em constante conflito sobre a sua afirmação, pois mesmo quando mantém o desejo de ser quem é e se afirmar como tal, a sociedade lhe questiona. Como afirma Gomes (2008) o reconhecimento não é suficiente para a total afirmação do sujeito negro, ainda que ele aceite, goste, curta o seu corpo, a sua cor de pele e o seu tipo de cabelo, precisa lutar contra um olhar social, construído historicamente que os compara com o padrão estético do branco, ainda considerado o ideal.

Nesse sentido, Gomes (2008) argumenta com base em Mercer que os estilos de penteados afro atualmente representam força política e um sentido novo da beleza negra. Dessa forma o alisamento e a permanente afro não devem ser vistos como simples imitações européias ou dos brancos. Esses estilos de cabelo são práticas culturais. Às críticas a estes estilos de cabelo adotados pelos negros estão associadas a uma visão antropológica ultrapassada que tentou explicar que as culturas negras da diáspora são produtos bastardos de aculturação unilateral. Contudo, “invertendo essa análise conservadora em relação ao cabelo do negro, verifica-se que, na era da modernidade cultural, os brancos têm imitado os negros [...]” (GOMES, 2008, p.154)

Conforme a autora, “pensar o uso do alongamento, do relaxamento e da permanente afro como estilos e práticas culturais possibilita pensar o espaço da recriação, da interculturação e da ressignificação da expressão estética negra na diáspora” (GOMES, 2008, p.155) Com isso Gomes indica que não é possível afirmar que a adoção de alisamentos e alongamentos por parte dos negros seja uma negação total da sua negritude, muito menos que deixam de se posicionar politicamente diante da temática racial. A autora aponta que os negros do novo mundo se constituem a partir da sua relação com os brancos em um processo de rejeição/aceitação/ressignificação/reinterpretação vivido pelos negros, expresso nas escolhas desses sujeitos em relação ao corpo. Dessa forma, “a manipulação do cabelo do negro pode ser vista como uma sensibilidade de origem africana implícita na construção simbólica e identitária do negro da diáspora” (GOMES, 2008, p.155).

Nesse sentido, voltamos à valorização da diversidade como riqueza humana, principalmente no contexto escolar, pois na relação entre os diferentes, negros, indígenas e brancos é possível a valorização de todas as identidades em uma perspectiva intercultural, a partir da qual o diálogo e o respeito às diferenças seja à base das interações.

Com base no que argumenta a autora, a constituição da identidade negra perpassa por um emaranhado de fatores externos e internos, declarados e “sutis”, os quais o negro precisa aprender a combater desde muito pequeno. Por esta razão, compreendemos que não podemos minimizar os conflitos raciais existentes em nossa sociedade, tampouco no contexto escolar, que como já vimos tem papel importante na formação do indivíduo e que não é neutra.

Assim, pensar a constituição positiva da identidade negra, principalmente no espaço da escola, considerado por nós um caminho para a superação das desigualdades raciais é de suma importância. Contudo, vale salientar que a família precisa ser vista efetivamente pela escola como parceira que pode trazer elementos importantes para pensar junto formas de superação das desigualdades, o que significa estabelecer diálogo igualitário com os familiares e tê-los presentes no contexto escolar.

Ainda sobre o reconhecimento, Gomes (2008) explica que “diz respeito a algo universal, ou seja, ao fato de que todos aspiramos a um sentimento de nossa existência, e os caminhos que nos possibilitam chegar até aí são muitos e múltiplos” (GOMES, 2008, p.128). Acrescenta ainda que a sociedade brasileira olha para o negro e o destitui do lugar da beleza e faz um julgamento em relação a ele e ao seu pertencimento étnico e racial, que pode ou não ser internalizado pelo sujeito. Gomes (2008) esclarece que ao destituir o negro, a sociedade acaba por reconhecê-lo como negro, uma vez que, para se rejeitar, é preciso antes reconhecer.

Nesta perspectiva, Gomes (2008) afirma que:

O processo de rejeição/aceitação é sutilmente diferente da negação do ser negro, pois negar-se a si mesmo e ser totalmente ignorado pelo outro representa um processo mais complexo. Já que o reconhecimento do nosso ser e a confirmação de nosso valor podem ser considerados o oxigênio da nossa existência, viver um processo de negação provoca um resultado muito mais danoso à nossa subjetividade e à nossa identidade (GOMES, 2008, p.130-1).

Isso não quer dizer que não exista o processo de negação, apesar de não fazer uma análise profunda sobre ele, Gomes indica que a negação é um componente do processo identitário do negro e explica que é possível diante de tudo que ele foi e é submetido, passar pela negação da sua negritude; no passado na relação estabelecida entre escravos e senhores

que os via como coisas, nos dias atuais, pela demonstração da incorporação do ideal do branqueamento que nega seu pertencimento étnico e racial. Nesse caso, os sujeitos nem sequer se autotransclassificam como negros, tampouco suportam serem considerados assim (GOMES, 2008).

Constituir-se enquanto pessoa é um processo complexo para todos os sujeitos independentemente de cor, sexo, cultura e contexto social. Como apresentamos anteriormente, com base em Giddens (2002) existe uma série de fatores que devem ser considerados na formação da auto-identidade do sujeito na modernidade. Contudo, ao tratar da identidade negra deve-se levar em consideração não só o contexto social e histórico que faz parte da formação de todos os sujeitos, mas também se deve pensar em um contexto social e histórico vinculado a pessoa do negro, à sua humanidade ou desumanização. Dessa forma, a identidade do negro perpassa por todos os fatores e aspectos mencionados e mais os que dizem respeito diretamente à pessoa do negro, a sua relação com os outros e com um mundo que muitas vezes não está preparado para a diversidade que dele faz parte.

O racismo, com sua ênfase na superioridade racial, ajuda a construir no imaginário social a crença de que é possível hierarquizar os sujeitos e seu corpo. Nessa perspectiva, o negro é como pertencente a uma escala inferior. Produz-se, nesse contexto, um tipo de violência que impregna a vida de suas próprias vítimas, a ponto de se constituir em representações negativas do negro sobre si mesmo e seu grupo étnico/racial (GOMES, 2008, p131).

Dessa forma, paira sobre a sociedade brasileira uma confusão de discurso/ação que se contrapõe a todo o momento, pois ao mesmo tempo em que se diz o país pluricultural, de várias cores e raças; vive práticas racistas em relação aos negros e indígenas. Portanto, conhecer o processo de construção das relações raciais no Brasil é de suma importância para a compreensão de que os negros precisam ser “olhados”, (assim como os indígenas) enquanto pessoas que carregam em seu corpo “marcas” de um passado que escravizou, tentou coisificá-los e desumanizá-los. Isto acarretou representações negativas à beleza negra, pois como já mencionamos no Brasil a complexidade do ideal de beleza está no imaginário da sociedade que não coloca abertamente em discussão os padrões estabelecidos como belo.

Nesse sentido, Gomes (2008) destaca que o processo de rejeição/aceitação não é uma característica dos negros da atualidade. Este conflito acompanha a história brasileira, marcada pelo regime de escravidão que configurou o tipo de racismo que vivemos na modernidade. Ao refletir sobre as possíveis causas desse conflito, a autora, aponta não só os

fatores históricos como a escravidão e a abolição como responsáveis pelas relações raciais no Brasil.

Assim, como Giddens (2002), Gomes também indica que várias mudanças históricas desde a abolição até os dias de hoje interferiram nesse processo, como: o desenvolvimento do capitalismo, os encontros e desencontros culturais, as questões políticas, a globalização e o aumento da exclusão social.

Gomes (2008), pautada em Rodrigues indica que os processos históricos e culturais são inseparáveis da construção de uma sensibilidade a partir da compreensão de como certas mentalidades foram construídas e formuladas durante os processos econômicos, políticos e culturais que envolvem os negros brasileiros. Dessa forma, destaca a sensibilidade como referência “não só às representações sociais sobre o negro, mas também do negro em relação a si mesmo: sua cultura, seu povo, seu corpo, seu cabelo” (GOMES, 2008, p.132).

Ao encontro do que expõe a autora, pensamos o quanto é importante nos cursos de formação para o professorado sensibilizá-los para a temática das relações raciais no contexto escolar e social, assim como suas consequências na vida dos negros e indígenas. Nesse sentido, consideramos também que seria de grande importância para as crianças ter referenciais positivos no contexto escolar. O convívio com diferentes pessoas negras e indígenas com saberes e habilidades diversos, enriqueceria as aprendizagens das(os) estudantes e possibilitaria ter representações positivas no cotidiano escolar e o rompimento do silêncio sobre a negritude com espaço para o diálogo sobre as diferenças e a constituição não só de uma identidade, mas de todas as identidades igualmente valorizadas, respeitadas e sensibilizadas em relação a si e aos outros.

Nessa perspectiva, precisamos voltar nosso olhar para a realidade brasileira e o contexto de desigualdade racial em que negros e indígenas vivem em nossa sociedade. Com base em Gomes (2008) o processo de coisificação vivenciado pelos negros africanos durante o período escravocrata, configurou na atualidade no processo de rejeição/aceitação da identidade negra, alimentado pela condição social, econômica e política imposta ao negro brasileiro que “pode ser entendido como resultado da reelaboração de formas de dominação ocorridas pós-abolição, que reforçam cada vez mais o distanciamento social entre negros e brancos” (GOMES, 2008, p.136). Assim, o contexto histórico de escravidão e representação estereotipada se torna o espelho social no qual o negro brasileiro tem se olhado. Os estereótipos produzidos devido à ideologia da escravidão têm “força duradoura e, no Brasil, tem sido reforçada pela baixa condição social e econômica na qual se encontra a maioria dos negros desde a abolição” (GOMES, 2008, p.137).

Assim ele se constrói como sujeito imerso numa tensão entre uma imagem socialmente construída em um processo de dominação e a luta pela construção de uma auto-imagem positiva. Não permitir que tal imagem social destrua a sua auto-imagem é um desafio. Construir uma auto-imagem, um novo negro, que se pautar nas referências identitárias africanas recriadas no Brasil, também o é. Esta última tem sido uma das estratégias de identidade construídas por uma parcela da população negra (GOMES, 2008, p.143).

Dessa forma, ter referências positivas da história e cultura negra é importante para o fazer-se negro, para a sua auto-identidade e afirmação. Assim, “olhar para a África, mais precisamente a África pré-colonial, na tentativa de recuperar valores, referências artísticas, culturais, estéticas através de um resgate da ancestralidade africana” (GOMES, 2008, p143) é importante como representação do negro, bem como de outro modelo. “A civilização africana aparece, então, como um mito e traz ao negro brasileiro a possibilidade de ser visto sem a marca da coisificação e da negação, ou seja, de ver-se e ser visto como humano” (GOMES, 2008, p143). Contudo, isto precisa ser alimentado, pois a negação da história é mais um aspecto da violência racista (GOMES, 2008).

Nesse sentido, Munanga (2009) destaca que é importante tomarmos consciência histórica da resistência cultural e da importância de sua participação na cultura brasileira atual, segundo o autor, este aspecto é o que importa e que deveria fazer parte do processo de busca da identidade negra por parte da elite politizada.

Munanga (2003) esclarece a importância da consciência explicitada acima, pois o autor questiona se todos têm consciência do conteúdo político que está por trás das expressões “identidade negra ou identidade étnico-racial negra”. Munanga explica que ao falarmos de identidade negra, falamos de uma complexidade de fatores, já anunciados aqui, e que tal identidade configura-se como uma identidade política que significa:

[...] uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do *status quo*” (MUNANGA, 2003, p.15 – grifos nosso)<sup>64</sup>.

Nessa perspectiva, Munanga deixa muito claro que ao colocarmos em debate o respeito às diferenças, o reconhecimento da diversidade, a luta pela valorização das diferentes histórias, culturas e especificamente a valorização de uma identidade negra, assumimos posição política, fazemos a escolha. Como indica Paulo Freire (2007) “a nossa experiência,

<sup>64</sup> Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: [www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br). Consulta: 05/10/13.

que envolve condicionamentos mas não determinismo, implica decisões, rupturas, opções, riscos” (FREIRE, P., 2007, p.16). Com base em Paulo Freire (2004) e do que aponta Munanga (2003) ao defendermos a afirmação positiva da identidade negra e tudo o que ela significa, devemos ter consciência de que assumimos uma posição e dizemos com ela a favor de que e de quem, contra que e contra quem estamos.

Dessa forma, “frente a este universo de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança” (FREIRE, P., 2005a, p.107). Nesse sentido, acreditamos na possibilidade da mudança e na defesa de uma sociedade mais justa, onde crianças, jovens e adultos negros e não negros possam viver dignamente em igualdade de oportunidades e tratamento, sem distinção por suas origens e/ou escolhas.

Diante disso, devemos estar atentos a história contada e reproduzida nas escolas sobre os povos africanos e também sobre os indígenas. Especificamente sobre o contexto escolar é preciso um olhar atento sobre o material didático utilizado com as crianças, as imagens produzidas e os modelos apresentados com vista a uma educação antirracista. Além disso, é importante o resgate histórico e cultural dos povos que formaram a sociedade brasileira, principalmente dos africanos ao pensarmos a constituição positiva da identidade negra, como indica Munanga.

No que diz respeito à escola, Gomes (2008) alerta que ela é o espaço de abertura ampla para a vida racial, pois nela acontecem às primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência, os apelidos são marcas expressivas do racismo na história de vida das pessoas na escola. Conforme, a autora na escola se encontra a exigência de “arrumar o cabelo”, contudo, o cuidado das mães em relação ao cabelo das suas crianças não consegue evitar os xingamentos e apelidos pejorativos no ambiente escolar. Como bem salienta a autora “uma coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra e outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos” (GOMES, 2008, p.187).

Nesse sentido, ressaltamos que mesmo diante dos avanços em relação às políticas públicas educacionais, ainda temos um longo caminho para trilhar quando pensamos o respeito às diferenças e a superação dos estereótipos impregnados na mente da sociedade brasileira. Em relação à escola, como já mencionamos em outros momentos, ao ser uma instituição que visa à formação integral do indivíduo independentemente da sua origem étnica, racial, cultural, religiosa e social; necessariamente precisa olhar e enxergar as desigualdades raciais e adotar ações que superem práticas racistas no contexto escolar. O que

significa estar disposta ao diálogo igualitário entre todas as pessoas e a um educar-se constante frente ao respeito às diferenças.

Ao encontro do nosso argumento, Gomes (2008) explica que:

A experiência da relação identidade/alteridade se coloca com maior intensidade nesse contato família/escola. Para muitos negros essa é uma das primeiras situações de contato interétnico. É de onde emergem as diferenças e se torna possível pensar um “nós” – crianças e família negra – em oposição aos “outros” – colegas e professoras brancas (GOMES, 2008, p.187).

Dessa forma, não dá para negar o que ao longo do trabalho Giddens (2002), Gomes (2008) e outros teóricos citados indicam sobre a escola como espaço da diversidade, encontro e reconhecimento das diferenças. O desafio posto para a escola está justamente em romper padrões, estereótipos e efetivamente ser um espaço democrático. O silêncio em relação aos negros ainda é “escutado” amplamente dentro da escola, seus muros e paredes não dizem nada sobre o ser negro, indígena, cigano, nordestino. O falar sobre as diferenças ainda é uma barreira a ser rompida que já dá seus primeiros passos, pois sabemos que há ações voltadas para o respeito às diferenças, mas diante do “oceano”, “uma pequena ilha”, não é o suficiente para milhares de crianças, jovens e adultos que são desrespeitados cotidianamente devido ao seu pertencimento étnico e racial.

Como ressalta Gomes (2008),

Embora o discurso que condiciona a discriminação do negro à sua localização na classe social ainda seja predominante na escola, as práticas cotidianas mostram para a criança e para o adolescente negro que o status social não é determinado somente pelo emprego, renda e grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial (GOMES, 2008, p.187).

Como indicam Ianni (2004) e Gomes (2008) conforme a tonalidade da pele e a textura do cabelo o indivíduo que se aproximar mais do branco poderá ter mais acesso a alguns espaços ou grupos, terá mais aceitação entre os brancos. Com base em Gomes (2008) quanto menos crespo for o cabelo, mais próximo estará o sujeito que o possui do modelo branco e o seu cabelo será considerado “bom”. Assim, nos deparamos com mais uma forma de discriminação entre brancos e negros e entre os próprios negros, pois quanto mais crespo o cabelo mais distante do branco, sem contar a relação com o cabelo – liso (branco/bom), crespo (negro/ruim).

Nesse sentido, Gomes (2008) aponta que a identidade apresenta contradições que o próprio negro carrega, mas que podem ser superadas por meio de um contradiscurso estético

e a educação pode ser um caminho. Com base na autora, “os diferentes olhares e as diferentes opiniões sobre a textura do cabelo do negro são, na realidade, construções culturais, não dados naturais” (GOMES, 2008, p.210).

Dessa forma, Gomes (2008) indica que é possível pensar alternativas para a superação de ideias contaminadas pelo preconceito, a partir da divulgação de informações sobre a estética negra e africana, imagens positivas do negro, socialização de experiências alternativas em relação ao cabelo e ao corpo negro e conseqüentemente a criação de um contradiscurso estético, que se contraponha ao que já está impregnado no imaginário social. Além disso, Gomes afirma que vê na educação um caminho para a construção dessas novas práticas.

Nesse sentido, também acreditamos na possibilidade da escola como caminho de práticas mais igualitárias e acordos possíveis para uma convivência respeitosa entre todas e todos. Ao encontro desta crença na educação, Paulo Freire (2007) apresenta a história e a educação como possibilidade de unidade na diversidade.

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: *Unidade na Diversidade* (FREIRE, P., 2007, p.37 – grifos do autor).

Dessa forma, pensar a afirmação da identidade negra, com base no que foi apresentado até agora significa recontar a história do negro e dos africanos em outros moldes, ou melhor, numa perspectiva positiva da imagem da história e da cultura negra brasileira e africana, além da divulgação de imagens positivas do negro e outras práticas já mencionadas, onde a escola poderia fornecer o aparato necessário para a efetivação de práticas mais igualitárias com base em uma educação antirracista.

Nesta perspectiva Gomes (2008) aponta que “para muitos negros o estar no mundo apresenta-se primeiro no plano da rejeição para depois aceitar-se e afirmar-se como pessoa, como sujeito e como alguém que pertence a um grupo étnico/racial” (GOMES, 2008, p.234). Nesse sentido, Munanga (2009) indica que a busca pela identidade negra não significa uma divisão de luta dos oprimidos, apesar do negro ter “problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, pode contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade” (MUNANGA, 2009, p.19). Ao encontro dessa idéia, a unidade na diversidade

apresentada por Paulo Freire (1992) ajuda a pensar não só o respeito às diferenças, mas a união das minorias em torno de um objetivo comum. Conforme Paulo Freire,

“As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical” (FREIRE, P., 1992, p.154 – grifos e aspas do autor).

Conforme Paulo Freire quando as minorias se perceberem como maioria e que podem estar junto em torno de um objetivo comum, como por exemplo, igualdade de oportunidades para todas(os) independente de ideologias, será possível por meio do diálogo a unidade nas diferenças. O que indica Munanga que o negro precisa estar em pé de igualdade com os outros oprimidos, por isso a importância de afirmar sua identidade para assim estar em uma luta coletiva.

Munanga (2009) esclarece ainda que para “a recuperação da identidade negra é preciso começar pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (MUNANGA, 2009, p.19).

Ao encontro do que apontam Gomes (2008) e Munanga (2009) sobre a busca pela afirmação da identidade negra, cujo processo está imerso em diversas dimensões: sociais, culturais, históricos, políticos, psicológicos que perpassa por um passado histórico de desumanização da pessoa do negro e que exige na atualidade uma tomada de consciência em todos estes aspectos para efetivamente chegar a uma afirmação da identidade negra. Destacamos o processo de construção de *identidade projeto* apresentada por Castells (1999) que ao fazermos relação com toda a problemática que permeia a constituição positiva da identidade negra, ao considerarmos a argumentação apresentada por Gomes, percebemos como possibilidade de afirmação da identidade negra ao longo do processo de conscientização do seu eu.

Nesse sentido, Castells (1999) propõe três formas e origens de construção de identidades que a nosso ver ajuda a pensar a constituição da identidade negra, ao considerarmos toda a complexidade que envolve o ser negro diante dos conflitos constantes de rejeição/aceitação pelo qual passam os negros em uma sociedade que o nega a todo o tempo e que precisa afirmar sua identidade diante dos resquícios de um passado de dominação e de um imaginário de inferiorização. Conforme Castells (1999), as identidades podem assim ser definidas:

- Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;
- Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação e assim, criam formas de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade;
- Identidade de projeto: quando os atores sociais fazem uso de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance para construir uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.

Com base nas formas de construção de identidade apresentada por Castells (1999), podemos pensar o processo de afirmação da identidade da população negra ao longo dos séculos de sua história e luta pós-abolição, bem como o processo de muitas(os) jovens que passam afirmar a sua negritude ao ingressar na universidade<sup>65</sup>. Também podemos associar a identidade projeto com o que aponta Munanga (2008) e Gomes (2009) ao indicarem que por meio de elementos culturais positivos há uma valorização e ressignificação da identidade negra.

Assim compreendemos que este processo de valorização e afirmação da identidade negra passa primeiramente pelo reconhecimento do corpo negro como sede da construção da identidade negra (MUNANGA, 2009), pela ressignificação da beleza negra, pelo reconhecimento e ressignificação da história e cultura negra, pela superação de estereótipos e pelo estabelecimento do diálogo entre os diferentes.

Como discurremos ao longo deste trabalho, em nome da dominação de um povo sobre o outro, os negros africanos tiveram sua história e cultura quase que destruídas, sua humanização transformada em coisificação na justificativa de um processo de exploração da sua mão de obra, a qual depois de séculos foi dispensada em nome de um progresso econômico, sem que lhes dessem a oportunidade de serem inseridos no novo projeto de sociedade que aspirava o Brasil do século XIX.

Dessa forma, pensarmos as relações raciais no Brasil, como estão postas, como foram construídas e as possibilidades que o contexto atual nos oferece para ser e estar no

---

<sup>65</sup> Tal afirmação parte de estudos anteriores, como pesquisa de TCC identificamos que muitas(os) jovens passam a afirmar sua identidade ao ingressar na Universidade e envolver-se nos temas das relações raciais e/ou NEAB's.

mundo e com os outros de forma mais igualitária é uma possibilidade que talvez em contextos anteriores não fosse possível ou fosse ainda mais difícil devido as relações tradicionais pautadas na autoridade. Como vimos, o contexto atual se configura a cada dia em relações pautadas no diálogo, dessa forma, enquanto seres sociais e históricos, capazes de ação e de comunicação, podemos chegar a acordos que beneficiem a todas e todos, principalmente ao considerarmos o respeito às diferenças.

Com base nos argumentos apresentados ao longo deste trabalho, a possibilidade para a afirmação positiva da identidade negra está na ressignificação da história e cultura negra; na aceitação do ser negro (corpo, cabelo) e do respeito às diferenças com base na igualdade de diferenças e diálogo igualitário. O desafio encontra-se justamente em aceitar, respeitar e conviver com as diferenças de forma igualitária e em diálogo. Acreditamos que é possível constituir identidades positivas de negros e indígenas em diálogo com os brancos, para tanto é preciso que as pessoas estejam dispostas a estar com o outro de forma igualitária, despido de preconceitos e aberto às tensões que este processo pode vir a ter.

Em suma, destacamos a relevância de uma educação que seja suporte nesse processo de aceitação e afirmação da identidade negra desde muito cedo no contexto escolar, pois como vimos nele se dá o encontro e o reconhecimento entre as diferenças. Ressaltamos que diante da complexidade que foi apresentada em torno da constituição positiva da identidade negra consideramos que a presença dos familiares no contexto escolar também se faz importante para pensar junto formas de superação das desigualdades raciais e sociais no espaço da escola.

Nesse sentido, passamos a discorrer sobre os passos da investigação, trilhados com o intuito de indicar algumas possibilidades para pensar a afirmação positiva da identidade negra com base em uma educação antirracista, na qual a diversidade é percebida e dialogada no contexto escolar.



#### 4. METODOLOGIA DE PESQUISA E CAMINHOS PERCORRIDOS.

*[...] eu diria que uma das coisas que devemos fazer é não esperar que a sociedade se transforme. Se esperarmos, ela não se transforma; temos de fazer, e é nos metendo dentro do processo, na própria intimidade do processo em movimento, que descobrimos os caminhos e vamos desmontando coisas que se opõem à mudança. (FREIRE, P., 2004)*

Com base em Gómez et al. (2006) as revoluções democráticas ocorridas nos Estados Unidos e na França no final do século XVIII foram fundamentais para o desenvolvimento da investigação científica e das ciências sociais. Na modernidade, os processos de racionalização da ação estão em mudança, a linguagem ganha destaque, a definição do que se entende por ciência foi reconstruída e cada corrente de pensamento contribui com sua própria definição de ciência e tem emergido novas teorias sociais ao longo do século XX, que apresentam importantes contribuições nas ciências sociais e no campo das metodologias de investigação.

A sistematização do conhecimento social e sua revisão crítica foram contribuições importantes na segunda metade do século XX e permitiram começar o século XXI com um marco teórico sistematizado, aspecto decisivo para que as investigadoras e investigadores de hoje entendamos a globalização das situações que acontecem na vida social, para sua descrição, análise, para compreender e interpretar seus significados, assim como para contribuir com novos elementos que possibilitem sua transformação (GÓMEZ et al., 2006, p.11 - tradução nossa).

Nesse sentido, Gómez et al. (2006) indicam que uma investigação precisa responder a seus objetivos e possibilidades, para tanto é necessário utilizar métodos e técnicas coerentes entre si. Conforme o autor há distintas concepções teóricas da investigação social: objetivista, construtivista, sócio crítica e comunicativa crítica; e diversas metodologias que compreendem estas concepções.

Dessa forma, buscar caminhos para o percurso de uma pesquisa significa uma escolha importante, pois irá direcionar todo o trabalho teórico e de campo. Assim, necessitamos de “ferramentas” que nos ajudem a estruturar o trabalho, bem como a compreender a realidade analisada. Como aponta Gabassa (2009) ao optarmos por um referencial teórico e metodológico “não escolhemos apenas uma maneira de fazer pesquisa, mas também de estar no mundo, de compreendê-lo, construí-lo com quem vive a dimensão da realidade por nós estudada” (GABASSA, 2009, p.79).

Nesse sentido, nossa escolha metodológica está pautada na perspectiva comunicativa crítica, em que se entende a realidade social como construção humana e os sujeitos atuantes em seu contexto, capazes de linguagem e ação. O diálogo e as interações entre os diferentes na diversidade é a chave para as relações mais igualitárias.

Diante disso, considerar a diversidade do nosso país e as relações raciais que são reproduzidas no contexto escolar nos leva a optar por esta perspectiva metodológica, por entender que ela possibilita às pessoas participantes olhar junto com a(o) pesquisadora(or) para a sua realidade e, durante o desenvolvimento da investigação, os próprios sujeitos passam a atuar de forma diferente em seu entorno, e em diálogo refletem sobre o tema analisado, enxergam as barreiras que se colocam como obstáculo e muitas transformações não esperam o final da investigação para serem empreendidas; elas se dão porque as participantes decidem fazê-las.

Com base nos estudos de Gómez et al. (2006), apoiados em teóricos da psicologia, sociologia, filosofia, educação, explicam que a perspectiva comunicativa crítica integra a dualidade objeto/sujeito por meio da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e autoreflexão, cuja base do conhecimento está na interação entre as pessoas e grupos em comunicação que se estabelece a partir de pretensões de validade e não de poder. Dessa forma, o conhecimento se constrói através da interação com o entorno e não é neutro, mas sim resultado do diálogo entre ciência e sociedade.

Nessa perspectiva, o entendimento sobre a realidade é mais reflexivo e igualitário, uma vez que parte do estabelecimento de situações horizontais e de igualdade o que resulta em relações mais igualitárias que incorporam saberes científicos feitos por quem investiga e saberes das pessoas investigadas, este tipo de relação produz o conhecimento dialógico, cuja base está na comunicação e no diálogo (GÓMEZ, et al., 2006).

Dessa forma, ao considerarmos a tensão existente sobre o falar em negritude e juntar pessoas negras e brancas para conversar sobre o ser negro no espaço escolar e práticas que favorecem a afirmação da identidade de crianças negras em meio a tantas adversidades, entendemos que a perspectiva dialógica possibilita não só a comunicação, mas também abre caminhos para ver possibilidades, aprender com o outro, escutar e dialogar em posição de igualdade o que favorece também refletirmos sobre uma dada realidade sem culpabilizar, mas pensar qual é mesmo o papel de cada pessoa, qual é a minha ação no mundo e com os outros.

Passamos agora à apresentação da base teórica da *Metodologia Comunicativa Crítica* adotada neste trabalho. Para tanto, tomaremos como base os estudos de Gómez et al. (2006). Em seguida, nos dedicaremos a discorrer sobre o desenvolvimento da pesquisa,

técnica utilizada, escolha das participantes, apresentação de cada uma, e por fim a organização dos dados.

#### **4.1. Metodologia comunicativa crítica**

A pesquisa apresentada assume uma abordagem metodológica qualitativa, com base na metodologia comunicativa crítica elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona. Tem como base a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e as elaborações de Paulo Freire sobre a dialogicidade<sup>66</sup>. O Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar) utiliza a metodologia comunicativa crítica desde 2001, assim, várias investigações tem sido realizadas com base na metodologia comunicativa, por isso nos apoiamos também nos estudos elaborados por pesquisadoras e pesquisadores do NIASE.

Como apresentamos anteriormente, o contexto atual, resulta de profundas transformações de caráter informacional e comunicativo, que passam a influenciar a vida social. Como explicitado, as sociedades atuais buscam cada vez mais o diálogo como base para as suas relações, uma vez que algumas autoridades que garantiam a velha ordem estão em crise, assim se projetam duas alternativas: o aumento do diálogo ou da violência (FLECHA, 2004). Com base em Flecha (2004), sem diálogo constante e negociação não é possível reconstruir uma nova ordem e dessa forma, nos deparamos com o inevitável aumento dos conflitos. Conforme o autor, antes, os homens de respeito, os chefes de família, os médicos, os especialistas, os professores podiam impor suas verdades sem muitos questionamentos. Hoje, se querem que suas normas e conhecimentos sejam aceitos, precisam argumentar cada vez mais e isto serve para as investigadoras/ores, e a comunidade científica em geral.

Nesse sentido, as mudanças sociais ocorridas no final do século XX e início do século XXI, levaram os diferentes sujeitos a redefinirem seus papéis na nova sociedade informacional, o que obrigou também as ciências sociais a uma redefinição. Dessa forma, “não assistimos ao final da história, mas o contínuo surgimento de novos movimentos, grupos e organizações, que tratam de mudar uma parte da realidade e/ou influenciar na transformação do conjunto da sociedade” (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2010, p.126 - tradução nossa).

---

<sup>66</sup> Vale destacar que na elaboração desta metodologia há concepções de outros autores como: Shutz, Berger y Lukmann, Meade e Garfinkel. Mas, vamos focar em Habermas e Freire por entendermos que estes autores são centrais na compreensão da metodologia.

Flecha, Gómez e Puigvert (2010), indicam que as sociedades dialógicas geram teorias dialógicas, cuja tarefa fundamental está em analisar as dinâmicas dialógicas das sociedades e investigar em função de que fatores se impulsionam ou se travam tais dinâmicas.

Diante disso, a metodologia comunicativa está baseada na racionalidade comunicativa, ou seja, implica um diálogo intersubjetivo entre iguais, e procura mostrar a reflexão dos próprios atores, suas motivações e suas interpretações. Sua aplicabilidade está nas atuações contextualizadas dos diferentes sujeitos sociais nas interações que se produzem, entendidas como geradoras de conhecimento (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2010).

Nessa perspectiva, diferentemente de outras metodologias de investigação, a voz e a interpretação das(os) participantes estão presentes na construção do conhecimento que acontece de forma coletiva. Dessa forma, a fala das(os) participantes não fica apenas como comentários ou reflexões das pessoas, conforme o olhar/interpretação da/o investigadora(or) (CREA, 1995-1998).

A investigação social dialógica estabelece um diálogo entre ciência e sujeitos investigados o que inclui mais reflexividade e qualidade na acumulação de conhecimentos, permitindo um reconhecimento igualitário das diferenças. [...] São estudos que conectam com as demandas de transformação das barreiras exclusoras [...] (FLECHA, 2004, p.39 - tradução nossa)

Segundo Braga, Gabassa e Mello (2010), a teoria de Habermas sobre o agir comunicativo e a de Freire sobre a dialogicidade nos leva a compreensão de que o eu se forma no diálogo e na comunicação. Dessa forma, entender-se como sujeito histórico, mulher e homem no mundo com os outros e com o mundo, significa entender-se como sujeito, capaz de linguagem e ação. Portanto, como pessoa “capaz de refletir sobre o mundo em que vive, em comunhão com outras pessoas, e de agir na transformação desse mesmo mundo” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p.35).

Nessa perspectiva, Flecha, Gómez e Puigvert (2010), apontam que cada pessoa quer ser sua própria agência humana<sup>67</sup> e construir sua própria autobiografia, ou seja, a modernidade com base dialógica permite cada vez mais que os diferentes sujeitos, grupos e movimentos realizem a igualdade de diferenças, o que significa dizer que o novo contexto dá mais possibilidade para que as pessoas sejam agentes transformadores do seu próprio contexto.

---

<sup>67</sup> Para Giddens (2009, p.9), a agência humana só pode ser definida em termos de intenções, ou seja, para que um item do comportamento seja considerado uma ação, é preciso que o realizador tenha a intenção de o manifestar, caso contrário o comportamento em questão é apenas uma resposta reativa.

Nesse sentido, entende-se a diversidade como riqueza humana, por isso quanto mais diverso o contexto maiores serão as possibilidades de aprendizagem para todas as pessoas nele envolvidas, ou seja, quanto mais diferentes formos entre nós, maior será nossa possibilidade de aprender e sermos melhores, pois ampliamos nossa capacidade de pensar e de aprender mais e esse aspecto também está presente na metodologia comunicativa (CONSTANTINO, 2010).

Dessa forma, o diálogo se torna o caminho para chegarmos à possibilidade de diferentes aprendizagens. Paulo Freire (2005b) nos apresenta contribuições importantes por entender o diálogo como o encontro entre mulheres e homens no mundo com a possibilidade de transformá-lo, o que não significa cair na ingenuidade ou no idealismo subjetivista, mas ter a compreensão de que mulheres e homens no mundo e com o mundo podem ser mais que seus objetos. De acordo com o autor,

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabado, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação. Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade. Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo (FREIRE, P., 1977, p.76).

Nesse sentido, Paulo Freire reforça a ideia de que não somos seres de adaptação. Para o autor, o mundo se apresenta para nós como uma possibilidade, assim como a história se caracteriza como processo e não como destino certo. Segundo Paulo Freire,

Você muda o mundo e, porque muda o mundo, você se muda, você se transforma. Contudo, para você transformar o mundo, tem que iniciar um pouco a transformação de você mesmo. Trata-se de um compromisso de mútua transformação – a da gente, a do mundo, a do mundo e a da gente (FREIRE, P., 2004, p.148).

Assim, a transformação do mundo se dá na relação entre sujeito-mundo, mundo-sujeito, ou seja, não podemos pensar o sujeito isolado do mundo, tampouco o mundo sem a influência dos diferentes sujeitos. Nesse sentido, Paulo Freire (1997), Habermas (1987a, 1987b) e Giddens (2009), indicam que não dá para pensar estrutura sem sujeito e vice-versa. Dessa forma, tais autores compartilham também da ideia de que os sujeitos podem interferir na estrutura e que esta não os determina. Para Paulo Freire o homem faz parte da estrutura, mas isso não significa que seja determinado por ela, logo, “a adaptação a situações negadoras

da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política” (FREIRE, P., 1996, p.76).

Habermas parte do conceito de sociedade dual, a qual está articulada em dois níveis: sistema – que diz respeito ao sistema econômico, administrativo e burocrático; e o mundo da vida<sup>68</sup> – o qual se refere à ação humana, seus pensamentos e sentimentos. Nesse sentido,

Um mundo da vida constitui, como temos visto, o horizonte de processos de entendimento com que os implicados chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social que compartilham, o ao mundo subjetivo de cada um (HABERMAS, 1978a, p.184 - tradução nossa).

Dessa forma, a relação entre sistema e mundo da vida se dá a partir da ação dos sujeitos que são capazes de linguagem e ação. Assim, as ações se dão a partir da prática comunicativa que leva os sujeitos ao entendimento por meio da validade da sua argumentação e não da posição de poder. Para Habermas (1987a),

Uma argumentação contém razões que estão conectadas de forma sistemática com a pretensão de validade da manifestação ou emissão problematizada. A força da argumentação se mede em um contexto dado pela pertinência das razões (HABERMAS, 1987a, p.37 - tradução nossa).

Portanto, a relação entre diferentes sujeitos exige constante negociação e diálogo que possibilitem um clima favorável às trocas de opinião e aberto ao consenso na medida em que surgem os diferentes argumentos (CONSTANTINO, 2010). Com base em Habermas (1987b) para que haja um consenso é preciso uma definição comum, caso contrário, pode não acontecer quando, por exemplo, o ouvinte aceita a verdade de uma afirmação, mas contesta concomitantemente a veracidade do falante ou adaptação normativa da sua emissão, ou ainda, quando o ouvinte aceita a validade normativa de um mandato, mas põe em dúvida a seriedade do desejo que esse mandato expressa.

Nessa perspectiva, é preciso que as pessoas participantes na interação estejam dispostas ao diálogo, abertas as críticas em igualdade e reunidas em torno de um objetivo comum, que o foco seja do diálogo seja o objetivo estabelecido e não a pessoa (falante) para

---

<sup>68</sup> Ao falar sobre o mundo da vida, Habermas (1987a) considera três esferas que fazem parte do mundo da vida dos sujeitos: objetivo, social e subjetivo. O *mundo objetivo* diz respeito a totalidade dos feitos, significando que o enunciado sobre a existência do correspondente estado das coisas pode considerar-se verdadeiro; o *mundo social* refere-se a totalidade das relações interpessoais que são reconhecidas pelos integrantes como legítimas, corresponde a vigência de normas e o *mundo subjetivo* representa a totalidade das vivências às quais em cada caso um indivíduo tem acesso privilegiado.

que assim, se possa alcançar o entendimento com pretensões de validade e prevalência dos melhores argumentos (CONSTANTINO, 2010).

Ao encontro do pensamento de que sujeito e sistema mantém uma relação concomitante, Giddens (2009) argumenta que devemos entender a representação de agentes e estrutura como uma dualidade, a partir da qual a estrutura não é externa aos indivíduos e não deve ser equiparada a restrição e a coerção, mas pode ser entendida como algo, simultaneamente, restritivo e facilitador. Para o autor, as atividades sociais são recriadas pelos atores sociais, ou seja, a conexão lógica entre ação e poder está em ser capaz de intervir no mundo ou abster-se de tal intervenção. Nesse sentido, retomamos a ideia de Paulo Freire (2005b) de que as pessoas tomam suas posições e fazem suas escolhas, umas a favor da manutenção, outras a favor da transformação.

Dessa forma, com base nos autores e autoras citados, os sujeitos são seres de criação, por meio da linguagem e da ação, pois mulheres e homens, a partir da consciência de si e do mundo, podem transformar o meio do qual fazem parte. Contudo, esse processo não se dá de forma simplista, a dualidade que os autores apresentam indica que há possibilidade de mudanças, mas para que isso ocorra, os agentes sociais precisam estar dispostos, pois o caminho para a transformação do sistema está no sujeito como ser capaz de agir comunicativo, que exige o uso da palavra verdadeira em torno de objetivos comuns.

Elboj et al (2009) argumentam que “o diálogo igualitário entre as pessoas nos dá possibilidades de mudança social, embora o desacordo também possua um papel central no diálogo e na busca de melhores argumentos que sustentem nossas opiniões” (ELBOJ et al, 2009, p.40 - tradução nossa). Nesse sentido, Paulo Freire nos ajuda a entender o diálogo como meio de comunicação, a partir do qual os diferentes sujeitos podem chegar a consensos que respeitem as diferentes identidades.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. [...] O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização” (FREIRE, P., 2005b, p.16).

Nessa perspectiva, a metodologia comunicativa compreende as pessoas “investigadas” como sujeitos ativos e participantes da investigação e da construção do conhecimento (CREA, 2004). Assim, a metodologia comunicativa crítica busca construir significados de forma comunicativa, por meio da interação e do diálogo entre as pessoas e

dessa maneira ser capaz de transformar os contextos, potencializar as reflexões e a autorreflexão (CHERFEM, 2009).

Dessa maneira, a investigação “tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum da realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem – ‘comportada’, mas na complexidade de seu permanente vir a ser” (FREIRE, P., 2005b, p.117). Nessa perspectiva, a metodologia comunicativa rompe o degrau interpretativo das investigações e a resposta da questão de pesquisa parte da perspectiva das(os) participantes, através do diálogo, de diferentes interpretações, postura crítica e apreensão da realidade (CHERFEM, 2009). Conforme nos explica ELBOJ (2001):

Nos espaços para o diálogo, as pessoas interatuam e, coletivamente, criam as formas de comunicação que lhes permitam entender-se e transformar suas vidas e seu entorno. Ou seja, quando as pessoas descobrem que existem novos sentidos com os quais podem orientar suas vidas começam a lutar por ele (ELBOJ, 2001, p.125 - tradução nossa).

Na metodologia comunicativa crítica, pautada principalmente nas teorias de Habermas e Paulo Freire, compreende-se que os sujeitos participantes na investigação podem atuar em condições de igualdade, baseando-se nas pretensões de validade, e assim transformar a realidade da qual fazem parte por meio das suas ações. Nesse sentido, a metodologia comunicativa crítica proporciona troca de experiências, diálogo, consensos e transformações, uma vez que propõe uma comunicação direta entre os diferentes sujeitos, numa posição de igualdade (CONSTANTINO, 2010).

Nesse sentido, vale destacar que há diferentes formas de compreender a realidade e fazer pesquisa. Com base em Gómez et al. (2006) na busca pelo entendimento sobre a realidade, existem distintas metodologias que partem de diferentes concepções teóricas de investigação, a saber: objetivista, construtivista, sócio crítica e comunicativa crítica. Segundo, o autor para analisar tais concepções de investigação é preciso considerar três dimensões chave: a *ontológica* – diz respeito à compreensão da realidade; a *epistemológica* – trata sobre o conhecimento, como se conhece a realidade; e a dimensão *metodológica* – faz referência a como se procede quando investiga, e como se justificam e legitimam os métodos e técnicas que se utiliza para investigar.

Na perspectiva objetivista, Gómez et al. (2006), explica que a realidade é objetiva e, portanto, independente do sujeito que a conhece e atua nela. A ciência busca construir seus enunciados com base na realidade objetiva, por meio de metodologias que envolvem quantificação, experimentação e observação. Nesta concepção o investigador é quem produz o

conhecimento. “A produção do conhecimento é de domínio do(a) investigador(a); sua difusão, porém, pode ser realizada por outros profissionais que não necessariamente produzem o conhecimento, mas sabem reproduzir e transmitir” (MELLO, 2009, p.89 - tradução nossa).

Quanto à abordagem construtivista, a realidade é subjetiva, reconhece o sujeito como parte da realidade. Segundo Gómez et al. (2006), a realidade depende dos significados que os sujeitos atribuem. Dessa forma, os enunciados, assim como a realidade, são construções sociais. A metodologia tem base qualitativa, interpretativa e hermenêutica. Com base em Mello (2009) “o conhecimento é construído por todos, e o conhecimento científico é apenas uma das modalidades de conhecimento, uma das varias possibilidades de interpretação da realidade, uma das leituras possíveis” (MELLO, 2009, p.90 - tradução nossa).

A terceira concepção toma a realidade como dialética, apreendida e constituída por estruturas situadas historicamente, e conformada por aspectos sociais, culturais, econômicos, étnicos, etc. Os enunciados científicos são produto da dialética e metodologicamente a base está na dialética e na praxologia. O sujeito é participante na investigação e os significados estão mediados por valores e ideologia; e a(o) investigada(or) centra na participação do sujeito para transformar a realidade social (GÓMEZ, et al., 2006). Com base em Mello (2009), a pesquisa-ação, termo criado por Kurt Lewin, em 1944, na psicologia social, mudou a postura da perspectiva sócio crítica. Conforme a autora, na “perspectiva sócio crítica, o conhecimento acadêmico tem, funcionalmente, maior impacto na transformação da realidade social desigual” (MELLO, 2009, p.93 - tradução nossa). Ainda com base em Mello (2009), nesta perspectiva, a autorreflexão sobre o processo e o produto distingue a validade de conhecimento acadêmico e científico dos conhecimentos produzidos nas ações cotidianas.

No que diz respeito à perspectiva comunicativa crítica, a realidade social é entendida como um ato comunicativo, uma construção humana cujos significados são construídos de forma comunicativa por meio da interação entre as pessoas. Os enunciados científicos são resultado do diálogo, dessa forma, sua base é o diálogo; assim a participação dos sujeitos ocorre em plano de igualdade e os significados dependem das interações. A(o) investigadora(or) assume uma postura pautada no diálogo igualitário e visa à transformação dos contextos. Com base em Mello (2009), a metodologia comunicativa crítica é uma visão de mundo e uma forma de atuar no mundo. Conforme a autora,

Tanto o processo quanto o produto de investigação, desenvolvidos na perspectiva comunicativa crítica, possibilitam ao coletivo participante do estudo elementos permanentemente dialogados que motivam imediatamente acordos entre os

membros deste mesmo coletivo, para mudar sua realidade. Essas mudanças são decididas pelos próprios sujeitos, mas são possibilitados pelo diálogo e pela comunicação com o conhecimento científico e acadêmico presentes nas argumentações dos investigadores e investigadoras – assim como reformulações, refutações, criações teóricas são possibilitadas pela comunicação das(os) investigadoras(es) com as(os) participantes (MELLO, 2009, p.98 - tradução nossa).

Nesta perspectiva, Mello (2009) afirma que investigar aspectos problemáticos de uma dada realidade social passa a ser ação diretamente conectada à ação social e à educativa, própria dos coletivos, uma vez que a ação parte das pessoas em diálogo com as demais que fazem parte da sua realidade.

Dessa forma, a metodologia comunicativa pressupõe uma ação no mundo e com os outros de forma igualitária e dialógica na busca pela superação das desigualdades raciais, culturais e sociais. Com base em Gómez et al. (2006), as principais características da metodologia comunicativa crítica são:

- *Universalidade da linguagem e da ação*: parte do princípio que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, e assim podem comunicar-se e interagir com outras pessoas de forma igualitária, ao partir da concepção de que não há culturas inferiores ou superiores, e sim diferentes.
- *As pessoas como agentes sociais transformadores*: apesar de algumas teorias defenderem a reprodução da vida social e outras negarem o sujeito, esta afirmação compreende que por meio do diálogo todas as pessoas se constituem como agentes transformadores de seus contextos. A metodologia comunicativa crítica toma como referência as teorias que reconhecem as pessoas como agentes sociais de suas vidas e contextos. Nesse sentido, todas as pessoas “são capazes de interpretar a realidade, criar conhecimento e transformar as estruturas do mundo social” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p.73).
- *Racionalidade comunicativa*: a metodologia comunicativa crítica ao considerar todas as pessoas capazes de linguagem e ação, assume também que a racionalidade comunicativa é a base universal dessas competências e do diálogo. Metodologicamente significa que a racionalidade faz uso da linguagem não só como um meio para se chegar a um determinado fim, mas como meio de diálogo e entendimento (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010).

- *Sentido comum*: é importante para compreender a ação produzida em um determinado contexto, a partir do sentido comum que esta tem para as pessoas envolvidas. Nesse sentido, é fundamental considerar os contextos nos quais as ações foram criadas e mantidas (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p.73).
- *Sem hierarquia interpretativa*: este postulado entende que os diferentes sujeitos e a sociedade têm capacidade para interpretar e compreender o mundo social. Dessa forma, a(o) pesquisadora(or) se coloca em igualdade com as pessoas na interpretação da realidade investigada e da qual as pessoas fazem parte. Conforme Braga, Gabassa e Mello (2010), “a maior aproximação com a realidade social se dá quando essas interpretações são compartilhadas e, por meio do diálogo consensuadas” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p.73).
- *Igual nível epistemológico*: ao encontro do postulado anterior, o enfoque comunicativo crítico elimina o desnível epistemológico na investigação social, dessa forma, as pessoas investigadoras e as participantes da pesquisa estão igualmente no processo da investigação como na interpretação das ações. Braga, Gabassa e Mello (2010), indicam que a/o pesquisadora(or) participa do processo comunicativo no mesmo plano de igualdade que as pessoas participantes, mas leva para o diálogo suas experiências de vida e acadêmica.
- *Conhecimento dialógico*: a perspectiva comunicativa crítica toma como princípio a produção do conhecimento dialógico, baseado na comunicação e no diálogo, que integra a dualidade objeto/sujeito através da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e autorreflexão, e tem como base o conhecimento na interação entre as pessoas na comunicação que se estabelece a partir das pretensões de validade e não de poder.

Com base em Gómez et al. (2006), a metodologia comunicativa crítica segue também os princípios da aprendizagem dialógica, comentada anteriormente, assim, é importante levar em consideração tais princípios em cada etapa de desenvolvimento da pesquisa que opta pela metodologia comunicativa crítica.

Conforme Gómez et al. (2006), em um processo de investigação os componentes chaves que fazem parte de uma pesquisa são: questão de pesquisa ou uma hipótese acerca do tema investigado, revisão bibliográfica sobre tema que ajudará na delimitação do marco teórico, objetivos, bem como determinar a forma de coleta dos dados e análise das informações com o intuito de chegar aos resultados.

Nesse sentido, os autores e a autora indicam que a metodologia comunicativa crítica dá especial importância aos critérios de rigor pautados na racionalidade comunicativa, portanto, a metodologia comunicativa pode utilizar em suas análises tanto informação quantitativa quanto qualitativa, desde que siga as orientações comunicativas às quais dizem respeito à validação das informações: *diálogo intersubjetivo* – implica a participação de todas as pessoas envolvidas na investigação com o objetivo de chegar ao entendimento; *pretensão de validade* – diz respeito diretamente ao conceito de entendimento e visa chegar ao consenso; e *compromisso* – em busca do rigor científico na investigação deve-se buscar a verdade, definida por meio do entendimento intersubjetivo (GÓMEZ et al., 2006).

Mello (2006) indica que na metodologia comunicativa crítica o diferencial está na postura da(o) pesquisadora(o) que assume desde o princípio da investigação o compromisso de elaborar uma pesquisa em conjunto com as(os) participantes com base nos pressupostos apresentados, principalmente no diálogo igualitário a fim de chegar ao consenso das análises de forma que uma ideia não se sobreponha a outra, mas que os melhores argumentos prevaleçam independentemente da pessoa que os apresenta, seja a(o) pesquisadora ou a(o) participante. Vale destacar que, desde o início do trabalho, as pessoas participantes têm conhecimento do tema e intenções da investigação, e os imprevistos que decorrem em mudanças também são avaliados e decididos junto com o coletivo que participa da investigação.

Com base nos critérios e diante da postura da(o) pesquisadora(or) acima descritos, concluída a coleta dos dados, a(o) pesquisadora(or) passa para a sua organização, ou seja, codifica as informações, agrupa e faz o retorno às(aos) participantes com a intenção de chegar ao consenso em torno das interpretações da(o) pesquisadora(or). Esse é um momento muito importante na metodologia, pois, ao retornar os dados e estar novamente com as pessoas participantes da pesquisa é possível aprofundar aspectos que não ficaram claros, tirar ou acrescentar novas informações, bem como tirar dúvidas.

Tanto pesquisadora(or) quanto participante pode atuar nesse momento a fim de deixar as informações mais fidedignas à realidade analisada, também se deve, ao final do trabalho, apresentar um quadro de recomendações com base nas falas das(os) participantes

que explícita ou implicitamente indicam ações a serem observadas e efetuadas por diferentes agentes. No caso dessa pesquisa, as recomendações estão voltadas ao governo, à gestão escolar, ao professorado e aos familiares. Em seguida, um relatório final deve ser elaborado com a finalidade de divulgar os resultados tanto para o meio acadêmico quanto para o coletivo que fez parte do trabalho, nesse caso professoras, escola, comunidade de entorno e Secretaria Municipal de Educação (GÓMEZ et al., 2006).

Em suma, na metodologia comunicativa, pesquisadora(or) e participantes aprendem concomitantemente em diálogo e produzem conhecimento para, além de compreender e entender os elementos excludentes e transformadores de uma determinada realidade, superá-los e potencializá-los (MELLO, 2009). Com base em Mello (2009), na metodologia comunicativa, cabe às investigadoras e aos investigadores sistematizar o conhecimento para torná-lo acessível a outros grupos, e às pessoas participantes cabe atuar sobre sua realidade durante o processo da própria investigação, porque participam comunicativamente da compreensão da realidade vivida e estabelecem consensos para a ação.

Para Gómez et al. (2006), a finalidade das análises está vinculada ao propósito da investigação: descrever, explicar, compreender, interpretar e/ou transformar a realidade. Nesse sentido, indica que a análise qualitativa é concebida “(...) como um processo que consiste em isolar as unidades básicas do acervo cultural que os sujeitos ou participantes conhecem, explorar as categorias de tais unidades e buscar as relações para teorizar sobre o fenômeno estudado” (GÓMEZ et al., 2006, p.93).

Gómez et al. (2006) indicam ainda que a metodologia comunicativa crítica possui dois componentes próprios de análise: as *dimensões excludentes* (obstáculos) que correspondem às barreiras que impedem a transformação, ou seja, dizem respeito às dimensões que algumas pessoas ou coletivos encontram e que os impedem de incorporar-se a uma prática ou benefício social. Quanto às *dimensões transformadoras*, elas mostram as formas para superar tais barreiras, ou seja, correspondem às práticas que contribuem para superar os obstáculos que impedem a incorporação das pessoas e/ou coletivos.

No caso desta investigação, consideramos como excludentes: práticas que impossibilitam as crianças negras de ter acesso, conhecimento e informação sobre a cultura africana e afro-brasileira de forma positiva, assim como práticas que não valorizam e não fortalecem a sua identidade no contexto escolar. Em relação às dimensões transformadoras: consideramos as práticas que possibilitam o fortalecimento da identidade negra, valorizam a história e a cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar, bem como favorece a

participação de diferentes pessoas no espaço escolar de forma a ampliar as referências das crianças.

É importante ressaltar que numa investigação centrada na superação de desigualdades são analisados tanto os elementos transformadores quanto os elementos excludentes (elementos que se colocam como obstáculos), pois tais elementos são relevantes para a metodologia comunicativa crítica, uma vez que se caracterizam como as suas dimensões de análise.

Por fim, Gómez et al. (2006), explicam que os dados coletados podem ser submetidos a diferentes níveis de análise, mas destaca dois: um básico que considera suficiente para uma análise com rigor científico, e outro amplo. Conforme os autores e a autora, o nível básico de análise compreende categorias e dimensões. Assim, nesse nível de análise identificam-se as categorias e cruzam-nas com as dimensões que se apresentam como obstáculos e com as que se colocam como transformadoras. Já o nível amplo de análise compreende categorias, subcategorias, características, dimensões e tipos de manifestação do discurso. Vale destacar que nesta pesquisa vamos utilizar o nível básico de análise.

Com base em Cherfem (2009), os eixos transformadores e excludentes são compostos pelos aspectos da categoria horizontal que fazem referência às interpretações tanto espontâneas quanto reflexivas das(os) participantes na investigação. Neste sentido, busca-se garantir o aspecto transformador o qual visa à metodologia comunicativa, na medida em que é possível explicitar os obstáculos da realidade investigada e refletir com o grupo participante sobre eles.

Como cita Paulo Freire (2005b),

Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará (FREIRE, P., 2005b, p.117).

Nessa perspectiva, como indicado na metodologia comunicativa crítica, as interpretações nesta pesquisa serão construídas no coletivo, junto a um grupo de professoras negras e brancas, por meio de diálogo igualitário, igualdade de diferenças, consenso e coerência com as interpretações construídas coletivamente pelo grupo de professoras, enquanto sujeitos ativos na análise e construção do conhecimento.

## 4.2. Técnicas de coleta

Com base em Gómez et al. (2006), os significados e as interpretações das situações vividas são elaborados a partir das interações com as pessoas e seu entorno. Nesse sentido, pautada nos postulados da metodologia comunicativa crítica as pessoas falam o que pensam, pois como dito, conhecem o objetivo da pesquisa, participam e conhecem os resultados, além disso, podem sugerir modificações, pois não são objetos de pesquisa, mas juntamente com a(o) pesquisadora(or) ajudam a compreender uma dada realidade e a partir das análises é possível atuar e transformar a sua realidade.

Conforme Gómez et al. (2006), há diversas formas de técnicas de coleta de dados, as quais se configuram como “instrumentos” ou ainda “meios” para a(o) pesquisadora(or) chegar a uma determinada resposta ou compreender uma determinada questão. Na metodologia comunicativa busca-se expressar o mundo das ações, interpretações, significados, diálogos e relatos das pessoas participantes na investigação e a(o) investigadora(or).

Para Gómez et al. (2006), algumas técnicas não permitem que as pessoas participantes na investigação de fato sejam sinceras frente à temática analisada, pois algumas técnicas levam as pessoas apenas a cumprir com as regras ou com as expectativas da(o) pesquisadora(o), o que acaba por não revelar de fato a realidade desejada. Conforme estudos de Gómez et al. (2006), a metodologia comunicativa busca formas para que as pessoas possam expressar o que pensam sem falsear a realidade. Nesse sentido, apontam que é importante que as técnicas de coleta adotadas tenham relação com o estudo, pois o que garante a informação são o estudo e o rigor com que a(o) pesquisadora(or) aborda o tema.

Com base em Gómez et al. (2006), na metodologia comunicativa crítica pode-se utilizar qualquer técnica desde que haja predomínio da comunicação e não do instrumento. O importante na metodologia é seguir seus postulados, os princípios da aprendizagem dialógica e que a(o) pesquisadora(o) ou equipe de investigação participe do coletivo investigado, esteja inserida(o) na realidade das pessoas participantes. A confiança estabelecida entre pesquisadora(or) e participantes é de suma importância para a prática de diálogo igualitário, por isso a importância de inserção no contexto, o diálogo sobre o que será o trabalho e o esclarecimento de toda e qualquer dúvida (CONSTANTINO, 2010).

Nesse sentido, destacamos, com base nos estudos de Gómez et al (2006), que antes da aplicabilidade de qualquer uma das formas de coleta dos dados é importante a conversa com as pessoas e/ou grupo de participantes presente com vista ao entendimento dos

motivos de escolha de tais técnicas. Portanto, recomenda-se que sejam elaborados pequenos roteiros contendo palavras-chave que orientem a discussão ou entrevista, de forma a levar os sujeitos à reflexão sobre o estudo, e como mencionado, sempre ao final do trabalho deve ser realizado um retorno das análises para que estas sejam consensuadas, conforme os postulados da metodologia, na qual a validade dos argumentos devem estar presentes.

Passamos, agora, à técnica qualitativa de orientação comunicativa utilizada na realização desta pesquisa. Vale ressaltar que a condução dos caminhos traçados para a realização da coleta de dados, da presente pesquisa, tomou outros rumos conforme os encontros aconteciam e mediante as sugestões das professoras. Destacamos que as sugestões foram acordadas por todas as participantes da pesquisa, o que, aliás, é de suma importância na metodologia comunicativa na qual todas as decisões precisam ser consensuadas.

Segundo Gómez et al (2006), na metodologia comunicativa crítica podemos destacar três formas de estratégias qualitativas para a coleta dos dados de orientação comunicativa, a saber: relato comunicativo, grupo de discussão comunicativo e observação comunicativa. Nesta pesquisa, optamos por utilizar apenas os grupos de discussão comunicativo; dessa forma, discorreremos brevemente sobre as técnicas propostas pela metodologia comunicativa crítica, e vamos nos deter um pouco mais na técnica a ser utilizada.

### 1) *Relato comunicativo*

“É um diálogo entre a pessoa que investiga e a investigada, com pretensão de refletir e interpretar a vida cotidiana desta última” (GÓMEZ et al., 2006). O relato comunicativo consiste em um processo cooperativo de entendimento em que ambas as partes investigadora(or) e participante apontam seus conhecimentos, por um lado há a exposição de conhecimentos da comunidade científica e por outro o contraste das vivências e saberes das pessoas participantes na investigação. Nesse sentido, o relato comunicativo é um momento de troca de saberes, de aprendizagens mútuas, de confrontar teoria e realidade.

Vale destacar que é importante que o local de realização desta técnica, assim como das demais, seja familiar à pessoa participante ou ao grupo, bem como se faz importante estabelecer um clima de confiança, para poder aprofundar os temas que se quer analisar. Como indicado, na realização dos relatos são elaborados roteiros que guiam o diálogo com base na temática a ser aprofundada (GÓMEZ et al, 2006).

### 2) *Grupo de discussão comunicativo*

Com base em Gómez et al. (2006), o grupo de discussão é uma estratégia que a cada dia ganha mais importância na investigação de caráter social. Esta técnica supõe o estabelecimento de diálogo igualitário entre várias pessoas, por isso, busca reunir diversas pessoas pertencentes a um grupo “natural”, com o objetivo de confrontar a subjetividade individual com a grupal.

Dessa forma, os grupos comunicativos, reúnem diferentes pessoas com experiências e pontos de vista diversos, o que caracteriza um ambiente de grandes aprendizagens e trocas de experiências. Os grupos de discussão têm por objetivo discutir e refletir sobre uma situação concreta, da qual possam surgir interesses e preocupações de um determinado grupo social, que adota o diálogo igualitário como meio para chegar à discussão e consensos, em torno do tema analisado (Gómez et al., 2006).

Conforme Gómez et al. (2006), as pessoas escolhidas para participar dos grupos de discussão devem estar de acordo sobre a realização do grupo, por isso, se faz importante cada participante conhecer previamente o tema e as intenções da pesquisa, pois assim se pode refletir sobre o tema e seus posicionamentos ou permitir a elaboração de opiniões. A pessoa investigadora é mais uma no grupo que desempenha o papel de moderadora, ou seja, assume o papel de coordenadora do grupo, de forma a assegurar que o diálogo esteja centrado no tema proposto e que todas as pessoas participem. Um aspecto importante que Gómez et al. (2006) destacam é que ao estabelecer um diálogo igualitário entre pesquisadora(or) e participantes, isso não significa que quem investiga renuncia os seus conhecimentos científicos, pelo contrário, aponta e compartilha tais conhecimentos de forma igualitária com as(os) participantes da investigação. Assim como, os relatos comunicativos, os grupos de discussão também devem ter um guia de orientação.

Os grupos de discussão comunicativos representam momentos intensos, em que, ao se estabelecer confiança, as pessoas se colocam inteiras na discussão, nas interpretações e reflexões (CONSTANTINO, 2010).

Para a realização do grupo de discussão comunicativo que toma como base os postulados da metodologia comunicativa crítica o grupo de discussão deve seguir algumas orientações:

- Deve ter um número pequeno de participantes; ser formado por um grupo natural, pessoas que já se conhecem e que se encontram para realizar algum tipo de atividade.

- Deve acontecer num ambiente familiar aos participantes; também tem que chegar previamente a um consenso sobre a realização do grupo.
- Deve acontecer em um local natural do grupo que proporcione tranquilidade na realização do mesmo, assim como no relato comunicativo; ter um clima favorável de diálogo entre iguais.
- A(o) pesquisadora(or) é uma pessoa a mais no grupo; deve fazer parte do mesmo como moderador, uma pessoa que conduz e facilita o diálogo, garante a participação de todas as pessoas e evita que a conversa tome outros rumos, que não o investigado.
- É uma interpretação consensuada da realidade, o que não significa não haver dissenso.

Na presente pesquisa, foram realizados 8 grupos de discussão: o primeiro em maio de 2012; o segundo e o terceiro em agosto de 2012; o quarto e o quinto em setembro de 2012. O sexto e o sétimo em outubro de 2013; o oitavo em novembro de 2013<sup>69</sup>. Vale destacar que para a realização dos grupos de discussão foram pensados alguns temas para orientar as discussões, como: constituição das identidades, prática docente e a relação com o fortalecimento da identidade negra.

### 3) *Observação comunicativa*

A observação comunicativa permite investigar diretamente o fenômeno a ser analisado, o que possibilita a versão da(o) pesquisadora(or), além das versões das outras pessoas. Como as outras técnicas, a observação comunicativa exige uma relação igualitária entre pesquisadora(o) e participantes, bem como a interpretação da realidade intersubjetiva. Também é importante estabelecer um clima favorável e de confiança, pois ela tem como objetivo compartilhar a vida cotidiana das pessoas.

---

<sup>69</sup> Destacamos que não estava previsto a realização de outros grupos de discussão em 2013, apenas a devolutiva. Porém, no momento de organização dos dados e análise dos dois últimos grupos de discussão, percebemos que eles não ofereciam elementos suficientes para responder a questão de pesquisa, dessa forma, junto com a orientadora avaliamos que seria importante realizarmos outros grupos de discussão com temas mais focados, assim as professoras concordaram em participar de mais duas reuniões além da prevista para a devolução dos dados. Vale destacar que desconsideramos todos os dados referentes ao quarto e quinto grupo de discussão. Ao final do trabalho foram considerados o total de 5 grupos de discussão. Ressaltamos também que não foi possível a realização dos grupos de discussão no primeiro semestre de 2013, devido ao estágio realizado pela pesquisadora, referente ao doutorado sanduíche no período de janeiro a junho de 2013, no Centro Especial de Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, grupo responsável pela formulação desta metodologia de pesquisa.

Esta técnica permite à(o) pesquisadora(or) conhecer a realidade social do grupo, o que outras técnicas dificilmente permitem. Para o registro das observações, a(o) pesquisadora(o) deve fazer uso do diário de campo, no qual descreve situações e reflexões sobre o contexto do fenômeno investigado. Outro aspecto da observação comunicativa está na importância de uma conversa antes e outra após a sua realização, para consensuar a respeito dos aspectos a serem observados e, a partir daí, dar novos sentidos à realidade.

Com base em Gómez et al. (2006), é importante que sejam seguidas algumas recomendações para o bom êxito do desenvolvimento das técnicas de orientação comunicativas, às quais apresentamos brevemente aqui: *lugar de realização* - deve sempre ser um lugar natural das pessoas participantes e/ou aonde elas preferirem realizar a atividade; *na preparação do encontro* - visitar o lugar com antecedência para conhecer suas condições, estar com a pessoa ou grupo previamente para combinar como será o trabalho, ver equipamentos, etc.; *durante a realização* - apresentar-se e agradecer a colaboração das pessoas, planejar o objetivo da investigação; o funcionamento da técnica e da metodologia comunicativa crítica; lembrar da importância de relacionar o que as investigações e teorias acadêmicas sobre o tema em estudo com a opinião e saberes das pessoas investigadas; fazer uma ficha com os dados básicos do encontro; ao final - ter uma cópia de segurança das gravações; realizar a transcrição escrita total com distinção da conversação de outros elementos expressivos (risos, por exemplo); revisar a transcrição caso esta tenha sido realizada por outra pessoa que não estava na aplicação da técnica; manter o anonimato das(os) participantes.

Em síntese, procuramos apresentar as bases teóricas da metodologia comunicativa crítica e as técnicas de coleta de dados. Passamos agora a relatar brevemente o percurso para chegar até as professoras participantes da investigação.

### **4.3. Desenvolvimento da Pesquisa**

Após definirmos a questão de pesquisa e os objetivos, passamos a pensar no grupo de professoras que poderiam participar da investigação. Desde o início do trabalho, pensamos em realizar a coleta apenas com os grupos de discussão por avaliar que estes possibilitariam maior troca de experiências. Pensamos em oito pessoas, por se compreender que este seria um número apropriado ao considerarmos as orientações da metodologia de formar grupos

pequenos, além de levarmos em conta o fato de que seria mais viável conseguir reunir um grupo que já não era estranho entre si.

Dessa forma, para a escolha das professoras, estabelecemos os seguintes critérios: que fossem todas mulheres, assim não ampliaríamos o tema para as questões de gênero, que poderiam aparecer ao formarmos um grupo com mulheres e homens; que estas fossem negras e brancas; que já tivessem algum conhecimento sobre a metodologia comunicativa e/ou os princípios da aprendizagem dialógica<sup>70</sup>; e que tivessem interesse pela temática investigada, assim como vontade em participar do trabalho.

Assim, seguindo os critérios de escolha estabelecidos, fizemos convite pessoal a cada uma das professoras. Primeiramente o contato foi feito por e-mail, no qual informava rapidamente a proposta do trabalho e em caso de interesse era marcada uma conversa individual com cada uma das possíveis participantes, pois assim, podia explicar melhor do que tratava a pesquisa. Ao final de cada conversa deixava com as professoras um resumo da pesquisa com título, questão, objetivos e quantidade de grupos de discussão e temas a serem debatidos. Em cada conversa as professoras já sinalizavam suas disponibilidades, o melhor dia e horário para a realização dos grupos de discussão, assim eu já sinalizava para as próximas. A princípio, as professoras indicaram as terças e quintas-feiras, como a maioria trabalha no período da tarde, pensamos como melhor horário o começo da noite, com duração de mais ou menos uma hora, logo depois da aula.

Fiz o convite para 10 professoras, 5 professoras negras e 5 professoras brancas. Do grupo das professoras negras, 4 aceitaram participar da pesquisa e do grupo das professoras brancas apenas 2 aceitaram o convite. O motivo da não participação girou em torno de outros compromissos profissionais e pessoais. Desse modo, formamos o grupo com 6 professoras (4 negras e 2 brancas). Apesar do grupo não trabalhar na mesma escola, todas se conheciam por razões de trabalho e/ou estudos. As mulheres participantes da pesquisa são todas professoras de escolas municipais da cidade de São Carlos<sup>71</sup>. Vale destacar que o grupo de professoras se manteve o mesmo até o final da coleta de dados, ainda que não tenhamos

---

<sup>70</sup> Com exceção da professora Luana, as demais já conheciam os princípios da aprendizagem dialógica e/ou participaram de pesquisas com o NIASE, pesquisa realizada em 2007. A professora Luana tinha alguma noção sobre os princípios da aprendizagem dialógica, o convite feito a ela foi pelo fato dela ser negra e ter trabalhado diretamente na Secretaria de Educação como assessora para a educação das relações étnicas e raciais.

<sup>71</sup> Destacamos que uma das escolas na qual as professoras trabalham é uma Comunidade de Aprendizagem e a outra foi uma Comunidade de Aprendizagem até 2012.

conseguido juntar todas para um grupo de discussão, pois a falta de ao menos uma se fez constante por razões pessoais das participantes.

Depois da confirmação de todas as participantes, enviei-lhes e-mail para marcar o primeiro grupo de discussão para o dia 24/05/12 às 19h na minha casa, por considerar que seria um lugar que poderíamos conversar a vontade, porém este grupo não aconteceu por motivos adversos, apenas uma professora compareceu e decidimos remarcar o grupo. Dessa forma, escrevi novamente para o grupo de professoras e propus o dia 31/05/12 para o primeiro grupo de discussão, a pedido de uma das professoras e consensuado pelas demais combinamos o encontro na EMEB “Carolina de Jesus<sup>72</sup>” às 18horas. Nessa primeira reunião do grupo estiveram presentes duas professoras negras e duas professoras brancas. Antes de iniciar o grupo, falei sobre o termo de consentimento livre e esclarecido, a escolha do nome fictício de cada uma, a proposta que elas próprias fizessem suas apresentações (a forma de apresentação foi de livre escolha de cada professora) e apresentei algumas alterações na proposta da pesquisa.

Depois disso, fiz uma breve contextualização da minha pesquisa de mestrado e apresentei a base teórica sobre a qual o trabalho estava pautado, bem como conversamos sobre os resultados da investigação e em seguida, passamos para a discussão propriamente dita. Como tema para este grupo de discussão, delimitamos as experiências das professoras sobre as relações raciais durante o tempo em que foram estudantes e agora como professoras. Esse grupo teve duração de 1h30min. Seguindo sugestão das professoras para os próximos encontros, fiz um cronograma de datas para que todas nós pudéssemos nos organizar e para que todas pudessem participar do grupo, pois as professoras sinalizavam a importância da participação de todas e que as contribuições das outras professoras seriam importantes.

Nessa perspectiva, fiz uma proposta de datas, não mais mensais e sim quinzenais, devido ao tempo que eu tinha para realizar a coleta e a rotina que as professoras também têm na escola. Assim, enviei novamente e-mail a todas com a proposta de grupos quinzenais com sugestão de datas, local definido (EMEB “Carolina de Jesus”) e horário às 18horas. Diante da proposta todas as professoras concordaram em realizarmos os grupos de discussão em encontros quinzenais, nas datas propostas, local e horário indicado.

Vale destacar que todo o processo para o desenvolvimento e realização dos grupos de discussão sempre foi conversado com as professoras e consensuado entre todas, com o intuito de garantir à participação de todas, pois elas sentiam a necessidade e importância de

---

<sup>72</sup> Vale mencionar que “Carolina de Jesus” é o nome fictício dado a escola na qual aconteceram os encontros com as professoras.

estarmos no grupo completo. Contudo, destacamos que não foi possível seguir o cronograma por diversos imprevistos por parte das participantes e que sempre estávamos dispostas a combinar o melhor dia para todas, sem alterar o local e o horário fixo. Aconteceu de marcarmos o grupo e não realizarmos por falta da maioria das professoras e as presentes (2 professoras) optarem por remarcar o dia, dessa forma, os dias dos encontros seguintes eram marcados no dia que acontecia o grupo e depois por e-mail confirmávamos as datas, mas mantivemos a EMEB “Carolina de Jesus” como o local para os encontros, às terças-feiras e sempre às 18h30.

O segundo grupo de discussão aconteceu no dia 07/08/12, estiveram presentes 3 professoras negras e 1 professora branca. Esse grupo teve como tema a constituição da identidade. Buscamos conversar como as professoras constituíram sua identidade negra ou branca; quais eram as pessoas de referência para elas; como percebiam na escola a formação e a presença negra e como viam hoje e que pessoas elas achavam que deveriam estar na escola para potencializar a identidade das crianças. O grupo teve duração de 1h20. Esse foi um grupo no qual as professoras voltaram à sua infância, tempo de escola, rememoraram lembranças marcantes em suas vidas, principalmente no âmbito familiar e escolar.

O terceiro grupo de discussão foi realizado no dia 21/09/12. Nele estiveram presentes somente as professoras negras. Esse grupo teve duração de 1h35 e conversamos sobre a constituição da identidade, tivemos uma conversa longa sobre como às vezes é difícil definir quem é negro no Brasil e como alguém que não tem a cor da pele escura poderia se declarar negra e se sentir como tal? Foi uma conversa longa, sobre processos de identificação, de posição política e até mesmo de escolha.

O quarto grupo aconteceu no dia 04/09/12 e estavam presentes 2 professoras negras e 1 branca. Nesse grupo procuramos focar mais as práticas das professoras, apesar de sempre retomarmos a discussão do grupo anterior. Como nesse grupo estive presente metade do grupo das participantes, as professoras presentes avaliaram que seria importante ouvir o que as outras tinham para falar sobre a prática em sala de aula e a relação com a constituição e afirmação da identidade negra. Dessa forma, marcamos mais um grupo para discussão sobre práticas em sala de aula que potencializassem a identidade negra ou práticas que poderiam acontecer e as dificuldades.

O quinto grupo de discussão aconteceu no dia 20/09/12 e estiveram presentes 3 professoras negras e as 2 professoras brancas. Nesse grupo, como combinado no anterior, conversamos sobre as práticas em sala de aula que poderiam fortalecer a identidade negra. Senti que nos grupos referentes às práticas, as professoras tiveram dificuldade em se colocar

em alguns momentos e que ele gerou questionamentos em relação ao trabalho que desenvolviam em sala de aula, pois começaram a se questionar se realmente o que faziam ajudavam as crianças a fortalecer suas identidades. Ao final do grupo, chegaram à conclusão que fazem um trabalho em relação ao fortalecimento da identidade negra, mas falta sistematização do trabalho, por isso, sentiam dificuldade em falar sobre suas práticas.

Após a realização do quinto grupo de discussão, foi possível marcar a volta dos dados; neste encontro consensuamos os dados analisados (referente aos três primeiros grupos que trataram sobre aspectos relacionados à constituição da identidade negra) pela pesquisadora. Este encontro aconteceu no dia 13/10/12 e estiveram presentes as 4 professoras negras; quanto às professoras brancas, o retorno se deu via e-mails que após leitura deram o retorno se tinham algo a acrescentar, sugerir, ou mesmo modificar. Conforme pressupostos da metodologia comunicativa, este foi um momento que dissipou algumas dúvidas sobre falas das professoras; discutimos algumas preocupações que eu tinha e as professoras também ajudaram em alguns momentos a reelaborar a escrita da análise para que estivesse mais próximo do que haviam pensado, houve poucas intervenções a respeito da análise, mas foi um momento importante para as professoras refletirem sobre suas ações na escola e seu posicionamento frente ao grupo de colegas.

Como já mencionamos, durante o segundo semestre de 2013, realizamos mais dois grupos de discussão com o objetivo de pensar as práticas das professoras em sala de aula, com temas mais focados, pois como foi dito, sentimos que, nos dois últimos grupos, que eram sobre as práticas, as professoras não conseguiram ser objetivas. Creio que, da mesma forma, eu enquanto pesquisadora naquele momento também não consegui apoiá-las de forma adequada para que a discussão fluísse, pois a reflexão passou a ser se o que faziam era suficiente, se realmente ajudavam as crianças (estes elementos também são importante, mas a discussão ficou apenas neste tema). Foi um momento no qual elas não conseguiam dizer o que de fato realizavam em sala de aula frente à temática das relações raciais e que avaliassem como positivo. Mesmo que eu tentasse mostrar algumas situações positivas, passaram a avaliar que o que faziam não era suficiente e a “crise” ficou estabelecida neste aspecto. Como já estávamos quase no final do ano combinamos que faríamos o retorno dos dados no segundo semestre de 2013, assim eu teria tempo para fazer a análise.

Contudo, percebi, durante a análise, que os elementos apresentados nos últimos grupos (quarto e quinto) não ajudavam a responder a questão de pesquisa, pois, como já mencionei, ficamos presas na discussão de que não eram suficientes as práticas que realizavam, mas, de fato, não diziam diretamente quais eram estas práticas ou nem sequer

davam pistas de elementos transformadores. Este foi um momento difícil para mim enquanto pesquisadora, pois ao me debruçar nos dados sentia um nó que não conseguia desatar; levei dias para conseguir enxergar algumas categorias até concluir que não era possível responder à questão de pesquisa com aqueles dados.

Nesse sentido, ao retornar do meu estágio no CREA, na Universidade de Barcelona, realizado no período de janeiro a junho de 2013, em reunião com a orientadora, decidimos realizar mais dois grupos, agora com temas mais focados. Dessa forma, entrei em contato com as professoras por e-mail e fiz a proposta de realizarmos mais dois grupos de discussão. Todas concordaram com a proposta e passamos a negociar dias e horários para o encontro, pois como já estávamos em 2013, suas rotinas haviam mudado. Assim, chegamos ao sexto grupo, que aconteceu no dia 04/10/13, na residência de uma das professoras. Neste grupo estiveram presentes somente as professoras negras e discutimos alguns casos de racismo que acontecem na escola; o intuito era identificar facilidades e dificuldades das professoras em lidar com práticas racistas em sala de aula. Também consensuamos uma definição ao pensarmos a afirmação da identidade negra, quais elementos deveriam estar presentes ao falarmos de constituição positiva da identidade negra no contexto escolar. Neste caso específico, avaliamos que seria importante ter o olhar das professoras brancas, saber como elas lidam frente às situações de discriminação em sala de aula e também consensuar a definição sobre identidade. Dessa forma, realizamos outro grupo de discussão somente com as professoras brancas, com o mesmo tema, no dia 22/11/13, na residência de uma delas, o que caracterizou o oitavo grupo de discussão e que na organização dos dados será configurado como a segunda parte do que agora denominamos de sexto grupo de discussão.

O sétimo grupo de discussão aconteceu no dia 31/10/2013 na EMEB “Carolina de Jesus”, às 18h30, com a participação de duas professoras negras e uma professora branca. A proposta para este grupo foi que elas pensassem uma prática, ou curso, ou material que vislumbrasse a temática racial e que dele fizessem uso em sala de aula e, a partir disso, apontassem as potencialidades e dificuldades encontradas. Diante do pouco tempo que tínhamos para o retorno dos dados e finalização do trabalho, não realizamos mais nenhuma reunião com as professoras que não estiveram presentes neste grupo, pois avaliamos que a heterogeneidade do grupo foi garantida, o que considerávamos base para as discussões, pois partíamos do princípio da diversidade no grupo e de que a presença de negras e brancas enriquecia as discussões, pois em alguns pontos específicos a experiência e os “dramas” eram bem diferentes.

Finalmente, depois de transcritos e analisados os últimos grupos de discussão, marcamos a volta dos dados. As reuniões aconteceram em momentos distintos devido à disponibilidade das professoras. Foram duas reuniões, ambas no período da tarde, já que as professoras estavam no momento de finalização de suas atividades nas escolas e estavam sem a presença das crianças nestes dias; dessa forma, avaliamos que garantiríamos a presença de todas, o que não foi possível, porque uma delas trabalhava no período da tarde em outra instituição, assim, fiz a devolução de dados com ela, na sua escola, no dia 17/12/13, às 14h. Com as demais, a devolutiva aconteceu no dia 18/12/13, na EMEB “Carolina de Jesus” às 16h.

Para mim, enquanto pesquisadora, estes foram momentos um tanto tensos, pois tive que lidar com o tempo e não só o meu tempo. Para a realização destes grupos, foi mais complicado conciliarmos datas e horários apesar da disponibilidade das professoras em participar dos grupos; estavam envolvidas em outras atividades; mas, mesmo diante dos seus compromissos e imprevistos, conseguimos realizar os grupos de discussão. Vale destacar que não foi possível fazer a discussão da análise de todos os dados com o grupo de professoras do dia 18/12/13; dessa forma combinamos que enviaria por e-mail e me dariam o retorno; apenas com a professora do dia anterior vimos toda a análise e ela pode falar um pouco da sua prática porque havia faltado no grupo de discussão sobre as práticas, cursos ou materiais.

Avaliamos que apesar de não ter ocorrido nenhum grupo com a presença de todas as professoras negras e brancas, como era o nosso desejo, consideramos que cada encontro foi muito rico, com reflexões profundas, não só sobre a identidade negra, mas, também, sobre as demais, sobre o seu próprio eu, seus dramas e conflitos pessoais, na constituição do seu eu, na sua relação com as crianças, com os familiares e como olham para si enquanto professoras e suas práticas em sala de aula, direcionadas à afirmação da identidade negra, bem como valorização da diversidade no contexto escolar. Diria que foram momentos intensos, de muitas reflexões, tanto para mim quanto para elas. O silêncio, as risadas, os olhares, o modo de se colocar na fala expressavam angústias, dúvidas e anseios, e nem sempre conseguíamos chegar a uma resposta.

Em suma, várias questões surgiram ao longo dos grupos de discussão, chegamos a algumas respostas com mais tranquilidade; a outras, há necessidade de mais reflexão, pesquisa e diálogo.

Diria também que os grupos de discussão foram momentos de estreitar amizades em meio aos lanchinhos, as conversas sérias, as brincadeiras, os risos, os desabafos. Enfim, para mim, enquanto pesquisadora, foi um momento de muitas aprendizagens não só

acadêmicas, mas como pessoa, como mulher negra, como alguém que um dia foi criança negra e que ouvia histórias que se aproximavam e se distanciavam da minha realidade e da realidade de uma parte significativa de pessoas que conheço. Foram momentos intensos, de muitas reflexões sobre a própria prática, a própria constituição do seu eu, de descobertas sobre o “universo” negro, sobre o racismo presente na escola e das possibilidades, a partir das experiências de umas e de outras, de ouvir e falar sobre tantas questões complexas, tensas e conflituosas, que ao mesmo tempo em que surgia a tensão, a angústia, também vinha o riso em meio ao nervosismo e a esperança de mudança.

Considero que a maior dificuldade na realização dos grupos de discussão, como já mencionamos, foi conseguir reunir todo o grupo, mas, ainda assim, destaco a participação de todas que, mesmo após horas de trabalho com as crianças, enfrentavam o cansaço e estavam sempre dispostas a negociar datas para garantir a participação no grupo e o êxito da pesquisa. Ao longo do trabalho ficará explícito que houve maior participação das professoras negras nos grupos de discussão do que das professoras brancas, como é possível perceber já na indicação que fizemos sobre cada encontro.

Acreditamos que um dos fatos para esta ocorrência é que o lugar de realização dos grupos era a escola onde todas as professoras negras trabalhavam, o que facilitava para quem já se encontrava na escola. Nenhuma das escolas fica próxima ao centro da cidade e algumas professoras dependem do transporte público para o deslocamento. Dessa forma, acredito que por isso elas não manifestaram desejo em alterar o lugar dos encontros. Nunca conseguimos chegar ao consenso sobre outro lugar para a realização dos grupos; pois mesmo se optássemos por realizar os encontros na casa de alguma de nós, o fator distância sempre seria um complicador, principalmente para as que trabalhavam no período da tarde.

Com base na perspectiva comunicativa, todas as ações foram tomadas em constante diálogo e acordos com as professoras, como explicitado. Dessa forma, trilhamos muitos caminhos juntas para pensarmos uma educação mais igualitária que envolvesse todas as crianças. Talvez ainda não tenhamos uma resposta concreta, mas construímos a certeza de que é preciso desenvolver ações que possibilitem o fortalecimento e a valorização da identidade negra, certeza que esteve presente em todos os encontros. Em suma, com base no diálogo igualitário foi possível mais uma vez realizar um trabalho coletivo, no qual muitas decisões de como melhor conduzir o trabalho foram sugeridas pelas participantes, espero que por meio desta pesquisa possamos colaborar para o desenvolvimento de práticas que potencializem a igualdade de diferenças e o fortalecimento das diferentes identidades.

Neste item tentei explicitar as facilidades e dificuldades para a realização dos grupos de discussão e a relação com as participantes. Passo, agora, para a apresentação das professoras que colaboraram com a elaboração do trabalho.

#### **4.4. As Professoras participantes da Pesquisa**

Como mencionado, 6 professoras de duas escolas da rede municipal da cidade de São Carlos aceitaram participar da pesquisa. As 4 professoras negras compõem o quadro docente da EMEB “Carolina de Jesus”, escola localizada em bairro periférico da cidade que atende aproximadamente 592 estudantes, maioria declarada branca. As outras 2 professoras, as brancas, faziam parte do quadro docente da EMEB “Solano Trindade”, escola também localizada em um bairro da periferia da cidade e que atende 297 estudantes, maioria declarada negra (pretos e pardos)<sup>73</sup>.

Vale destacar que o nome fictício das professoras foi escolhido por elas e a apresentação pessoal também foi elaborada por elas (a orientação dada nesse sentido foi que se identificassem como gostariam que as leitoras e leitores do trabalho as conhecessem e que fornecessem dados básicos, como: nome, idade, escolarização e o interesse de participar da pesquisa)<sup>74</sup>. Vale frisar que o grupo de professoras negras e brancas se manteve o mesmo do início à finalização do trabalho. Dessa forma, os nomes das professoras, bem como de outras pessoas citadas por elas são todos fictícios, inclusive das escolas. Antes de adentrarmos à apresentação pessoal de cada professora, faço, eu, uma breve apresentação de como as conheci. Como já foi mencionado, desde a graduação faço parte do NIASE/UFSCar (Núcleo de Investiação e Ação Social e Educativa), e, por meio deste Núcleo, conheci a proposta de Comunidades de Aprendizagem que visa aproximar escola e comunidade e alcançar uma educação de qualidade para todas e todos com base em atuações educativas de êxito<sup>75</sup>, bem como a convivência respeitosa entre todas as pessoas.

---

<sup>73</sup> A informação sobre o número de estudantes nas respectivas escolas foi retirada junto à secretaria de cada unidade escolar e diz respeito ao ano de 2012.

<sup>74</sup> Conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado e acordado pelas participantes e pesquisadora seus nomes serão preservados, de forma que os nomes aqui apresentados são fictícios, como mencionado, escolhido por elas. Vale destacar que os nomes de colegas ou familiares citados ao longo dos grupos de discussão também são fictícios escolhidos pela pesquisadora.

<sup>75</sup> Com base em estudos do CREA (2011), atuações educativas de êxito são aquelas consideradas válidas a todo contexto social e educativo que geram os melhores resultados à aprendizagem das(os) estudantes.

Segundo Elboj et al (2009), as Comunidades de Aprendizagem surgem como uma resposta educativa que visa a transformação social e cultural da escola e de seu entorno e busca alcançar uma sociedade da informação para todas as pessoas pautada na aprendizagem dialógica e na participação da comunidade tanto nas decisões da vida escolar quanto em atuações em sala de aula.

No Brasil, desde 2003, a equipe do NIASE, difunde e apóia as escolas que desejam se tornar Comunidades de Aprendizagem; além disso, o Núcleo oferece formação e acompanha os estudos de pesquisadoras e pesquisadores que também querem difundir a proposta (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). No contexto brasileiro, as primeiras escolas que se tornaram Comunidades de Aprendizagem estão localizadas na cidade de São Carlos/SP. Dessa forma, acompanhei o processo de transformação de algumas escolas da cidade e atuei primeiramente como voluntária e depois como pesquisadora já no mestrado em uma delas.

Conheci primeiramente as professoras da EMEB “Solano Trindade” durante o estágio de docência (2006) e trabalho voluntário na escola (2006-2009) e depois as professoras da EMEB “Carolina de Jesus”, por meio da ACIEPE<sup>76</sup> e de outros trabalhos que o Núcleo desenvolveu junto às escolas.

Conheci as professoras Patrícia/branca e Catarina/branca durante o estágio de docência e tive uma aproximação maior com a professora Patrícia/branca, quando fui voluntária em sua sala de aula (2009) e, depois, durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado (2008-2010) quando sinalizou que gostaria que eu desenvolvesse minha pesquisa em sua sala de aula, pois tinha interesse pela temática racial e dúvidas de como desenvolver atividades em sala de aula voltadas à valorização do negro e mesmo como lidar com situações discriminatórias entre as crianças, uma vez que a maioria das crianças da escola é negra e há situações de preconceito racial entre elas.

Desde o início da pesquisa de mestrado, a professora Patrícia/branca sempre demonstrou uma preocupação em saber *como fazer* diante de situações de discriminação racial, bem como desenvolver ações que superassem tais discriminações, ou, ao menos, minimizassem algumas delas, conflitantes entre as crianças. Dessa forma, estabelecemos uma boa parceria ao longo de um ano (2009) e, com o apoio da professora e suas necessidades, redesenhei alguns passos da pesquisa de mestrado e desenvolvemos ao longo de um semestre

---

<sup>76</sup> Atividade Curricular de Integração Ensino Pesquisa e Extensão – Comunidades de Aprendizagem (ACIEPE).

(2º semestre de 2009) atividades em sala de aula com as crianças voltadas à valorização da identidade negra e o respeito às diferenças.

Durante a pesquisa de mestrado, a professora Patrícia sempre se mostrou aberta às novas descobertas e conhecimentos frente à igualdade racial e o respeito às diferenças. Após a realização da pesquisa em sua sala, o interesse pela professora em torno do tema cresceu ainda mais; em 2010, realizou uma disciplina sobre Aportes de Africanidades como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e passou a atuar como Tutora Virtual na disciplina Escola e Diversidade: relações étnicas e raciais da UAB/UFSCar. Além disso, logo que soube do meu ingresso no doutorado, se dispôs a participar novamente da minha pesquisa, pois considera a temática sobre a valorização da identidade negra e do respeito às diferenças fundamental para educação básica e para a formação do professorado, bem como para sua própria formação.

Em relação à professora Catarina/branca, durante a minha pesquisa de mestrado, ela atuava como uma das coordenadoras da escola e fiz o convite a ela para participar de uma entrevista com o intuito de entender como a coordenação percebia a temática na escola que tinha uma maioria negra e que era uma Comunidade de Aprendizagem. Ela prontamente aceitou e desde o início demonstrou preocupação com o tema, tanto como professora, como coordenação, cargo que ocupara naquele momento. A professora Catarina/branca formada em história, demonstrava, como a professora Patrícia/branca, uma preocupação em saber como fazer diante de situações de discriminação racial; além disso, indicava que na escola as crianças tinham dificuldade em lidar com a negritude e que ela encontrava dificuldade em desenvolver um trabalho mais efetivo que as ajudassem a enxergar a negritude de forma positiva, achava importante trabalhos em torno da temática e que estes deveriam existir para ajudar a pensar formas de superação ou minimização dos problemas enfrentados em relação à falta de respeito por conta do racismo e que muitas vezes a escola não tem o devido preparo para lidar com tais situações.

Tanto a professora Patrícia/branca quanto a Catarina/branca indicaram ao final da pesquisa que a proposta de Comunidades de Aprendizagem ajudava a pensar a diversidade e o respeito às diferenças, pois abria espaço à comunidade e os princípios de diálogo igualitário e de igualdade de diferenças possibilitavam o debate dentro da escola acerca das desigualdades raciais e do respeito às diferenças. Além de participarem da minha pesquisa de mestrado, ambas participaram de uma pesquisa maior, desenvolvida em 2007 com a finalidade de avaliar o impacto das atividades de Comunidades de Aprendizagem nas escolas.

As professoras Alda/negra, Dorotéia/negra e Maria/negra, as conheci por meio de formações oferecidas pelo Niase e das ACIEPES voltadas à formação em Comunidades de Aprendizagem, mas o que de fato nos aproximou foi o interesse em comum pela superação do racismo no contexto escolar. Estas professoras sempre demonstravam interesse na temática e nos momentos de curso apontavam preocupações em torno do tema na prática escolar e no trabalho coletivo. Estiveram presentes na minha Defesa de Mestrado e ao final em conversa informal comentavam situações de racismo pelas quais passaram no tempo de escola e como estudos voltados á temática da valorizao da identidade negra são importantes.

Depois disso, estreitamos um pouco mais a nossa relação, as professoras Alda/negra, Dorotéia/negra e Patrícia/branca atuaram junto comigo numa oficina<sup>77</sup>, cujo tema apresentado era o respeito às diferenças e as relações raciais no Brasil. Além disso, o tema sobre igualdade de diferenças, princípio que faz parte da aprendizagem dialógica e consequentemente tema de uma escola que é Comunidades de Aprendizagem sempre perpassou nossos encontros e debates. Dessa forma, estas professoras se mostraram abertas a participar de futuras pesquisas que envolvessem o tema da valorização do negro no espaço escolar. Com a professora Maria/negra, tive maior aproximação por meio das professoras Doroteia/negra, Alda/negra e Anástacia/negra (esta última não faz parte da pesquisa, mas é mencionada pelas demais, pois tem grande envolvimento com o tema e já realizou pesquisa de mestrado na perspectiva da valorização da identidade negra no contexto escolar e também atuou numa Comunidades de Aprendizagem).

E, por fim, não menos importante, a professora Luana/negra, que conheci primeiramente na Universidade, por meio de encontros promovidos pelo NEAB/UFSCar. Depois, aprofundamos relacionamento por meio da elaboração das Diretrizes Municipais para a Educação das Relações Étnicas-Raciais da cidade de São Carlos, em 2009, promovida pelo Conselho Municipal de Educação da cidade e numa formação conjunta entre NEAB/UFSCar e NIASE/UFSCar em parceria com a Prefeitura Municipal de São Carlos para gestoras(es) escolares e coordenação das escolas em torno da Lei 10.639/03. Em seguida, trabalhamos juntas na Secretaria Municipal de Educação em 2010, assim a professora Luana/negra sempre esteve envolvida com o tema racial, pois desenvolveu seus estudos na área, atuou junto ao NEAB/UFSCar e durante anos trabalhou na Secretaria de Educação da cidade de São Carlos

---

<sup>77</sup> Atuamos juntas nas oficinas realizadas durante o Encontro de Comunidades de Aprendizagem, em 2010. E a professora Alda/negra ministrou uma oficina junto com outro membro do NIASE no Encontro de Comunidades de Aprendizagem em 2012.

no setor de promoção da igualdade racial. Em 2012, ela retorna para a sala de aula em uma escola que é Comunidades de Aprendizagem e passa a se inteirar da proposta.

Dessa forma, ao desenhar os objetivos da minha investigação, pensei nestas professoras não só pela proximidade que já tínhamos, mas principalmente por saber que todas têm uma preocupação em torno do tema da igualdade racial e do respeito às diferenças. Além disso, todas conheciam os princípios da aprendizagem dialógica, atuam ou atuaram em Comunidades de Aprendizagem e veem possibilidades na educação como caminho para superação das desigualdades raciais. Assim, passamos agora para a apresentação pessoal das professoras; seguirei como critério para a apresentação a ordem de recebimento dos textos de autoria de cada uma sobre como gostariam de se apresentar as leitoras e leitores desta tese.

1) *Professora Luana/negra* - EMEB “Carolina de Jesus”

Meu nome é Luana, sou professora efetiva (desde o ano de 2000) dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino (São Carlos/SP).

Pedagoga e Mestre em Educação (área de Metodologia de Ensino) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); desenvolvi pesquisa, em nível de Iniciação Científica, sobre contar e ouvir histórias de vida de crianças negras e não negras que frequentavam o antigo 1º grau; balanço bibliográfico sobre Negro e Educação (Aperfeiçoamento de Pesquisa); histórias/relatos orais, a partir de fotografias, de pessoas negras e do Movimento Negro em São Carlos/SP.

Pela minha certidão de nascimento, sou registrada como parda, mas me autodeclaro preta; tenho 41 anos, sou casada e mãe de um menino.

No período de 2001 a 2008 estive responsável pela implantação da Política Pública na área de Educação para as Relações Étnico-Raciais na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (São Carlos/SP).

Como fiquei muitos anos na parte administrativa (coordenação), estou responsável pela minha terceira turma de educandas(os) (2000, 2001 – Cruz e Souza; 2012 – EMEB “Carolina de Jesus”)

Aceitei participar do Grupo de Discussão por ser um assunto que muito me interessa, tanto pelo lado profissional quanto pelo lado pessoal (pela condição étnico-racial). Pelo lado profissional, sempre é interessante trocar ideias e experiências com outras pessoas que também se envolvem com este assunto, pois acredito que crescemos muito, tanto no profissional quanto no pessoal; saber o que outras colegas de profissão trabalham, dificuldades e facilidades que enfrentam para desenvolver este conteúdo em sala de aula, na

troca de ideias para o planejamento da escola, dos anos/séries em que trabalham e já trabalharam; como as(os) estudantes reagem frente a este conteúdo, assim como os responsáveis por estas(es) estudantes... enfim, acredito que tudo isso nos dá suporte e coragem para enfrentarmos barreiras que nos são impostas para o desenvolvimento deste conteúdo que deveria ser programático e não apenas folclórico, pontual como vem sendo abordado.

2) *Professora Patrícia/branca* - EMEB “Solano Trindade”

Meu nome é Patrícia, sou branca, tenho 30 anos, sou casada e ainda não tenho filhos. Sou graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - (2003) e Psicopedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista – UNICEP - (2008).

O interesse em participar da pesquisa se justifica pelo fato de que espero atender as demandas da clientela com a qual trabalho.

Sou professora da rede municipal de São Carlos desde 2004. Em 2011 ingressei também na rede particular de ensino de São Carlos. Além de lecionar, também sou tutora do curso de Pedagogia à Distância da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar desde 2011.

O tema “**Relações Étnico-raciais**” tem despertado meu interesse há algum tempo. Isso porque iniciei a docência em uma escola municipal da periferia de São Carlos, na qual trabalho até hoje. O que mais me chamava a atenção no início eram as questões raciais, pois meus alunos eram (e são) majoritariamente negros e com muita resistência a isso. Percebi também que há uma grande influência das referências familiares que influenciavam muito os comportamentos das crianças.

Ao ingressar na escola particular, deparei-me com outra realidade completamente diferente, porém, não menos preocupante: alunos majoritariamente brancos que demonstravam desconhecer a existência de pessoas negras, não estabeleciam contato com essas pessoas - não tinham referências negras - e os que falavam sobre essa população a viam como algo negativo.

Particpei de pesquisas de mestrado em que minha sala foi observada no que tange a identidade negra. Foi uma experiência maravilhosa e significativa, que me despertou ainda mais curiosidade sobre o tema. Aprendi muito com a pesquisadora, mas acredito que ainda é possível aprender muito mais.

Como é possível perceber, trabalho com duas realidades muito diferentes. A princípio preocupava-se muito em otimizar a visão do negro e a identidade das crianças em

sala de aula, através de leitura de histórias, tertúlias musicais e dialógicas<sup>78</sup>. Pensava que essa era uma maneira de garantir que as crianças se autoreconhecessem, bem como os outros, assim, procurava quebrar um pouco a dificuldade que elas tinham de falar sobre o assunto. Agora procuro mostrar aos alunos, que acreditam que essa população não existe, que ela realmente existe e que deve ser respeitada.

É uma tarefa árdua e que deve ser realizada diariamente. Além das atividades propostas, enfrento ainda o desafio de ter ações que sejam coerentes com meu discurso, que nem sempre é fácil também. Muitas vezes vacilamos, não sabemos se estamos no caminho certo, se o que fazemos realmente ajuda ou se confunde ainda mais. Por mais esse motivo considero importante participar desse grupo, pois nos fortalecemos, aprendemos com os relatos dos outros, podemos nos posicionar com a certeza de que o outro poderá nos ajudar, através das experiências que já viveram. E talvez alguém também possa aprender algo comigo. Essa troca é fundamental e muitas vezes no ambiente escolar não temos tempo, nem condições de realizá-la.

Em minha experiência como tutora virtual, tive o grande prazer em atuar numa disciplina chamada Escola e Diversidade: Relações Étnico-Raciais. Foi mais uma experiência em que pude refletir ainda mais sobre essa temática, pensar em propostas significativas de serem aplicadas em sala de aula para garantir o respeito às diferenças e à pessoa negra.

### 3) *Professora Dorotéia/negra* - EMEB “Carolina de Jesus”

Meu nome é Dorotéia, tenho 35 anos, sou casada e mãe de uma menina. Tenho 13 anos de docência, sou preta, possuo Licenciatura em Pedagogia e especialização em Estudos Culturais Afro-brasileiros e Africanidades (ambas formações pela UFSCar).

O interesse, o despertar para a temática aconteceu bem no início da docência quando uma prima muito engajada no Movimento de Mulheres Negras da cidade de Santos questionou o que eu trabalhava de questões raciais em sala de aula com as crianças. Eu não sabia nada sobre o assunto, fiquei super constrangida e, como iniciei na docência juntamente

---

<sup>78</sup> As tertúlias dialógicas consistem em uma atividade social, cultural e educativa em torno dos clássicos da literatura, da música ou da arte, relacionando-os com a própria vida e potencializando a aprendizagem instrumental a partir deles. É uma atividade que pode ser desenvolvida com crianças, jovens e adultos, e também pode acontecer tanto na sala de aula quanto fora. Atualmente são desenvolvidas: tertúlia literária dialógica, tertúlia musical dialógica e tertúlia dialógica de artes plásticas. No Brasil, as primeiras tertúlias dialógicas a serem desenvolvidas foram as literárias e tiveram início com pessoas adultas em 2002, logo depois se estendeu para outros espaços, como os centros comunitários e desde 2008, acontece nas salas de aulas nas escolas do ensino fundamental da rede municipal da cidade de São Carlos em escolas que são Comunidades de Aprendizagem. A atividade também ocorre em algumas escolas que não são Comunidades de Aprendizagem, mas que o professorado conhece a proposta. Vale destacar que a atividade não se limita apenas a cidade de São Carlos e tampouco às escolas que são Comunidades de Aprendizagem.

com o ingresso ao curso de Pedagogia aos poucos direcionei minha formação também para conhecimentos relacionados à temática racial.

Acredito que a participação nesta pesquisa pode me ajudar a sistematizar alguns conhecimentos ou conceitos referentes à temática, além de ser uma forma de pensar práticas com a colaboração e a vivência de outras pessoas.

4) *Professora Catarina/branca* – EMEB “Solano Trindade”

Sou Catarina, tenho 28 anos de idade e me considero branca. Sou formada em magistério- CEFAM, licenciada em História e também fiz Psicopedagogia. Ou seja, minha formação é toda voltada para a área da educação, que é a que atuo e gosto muito.

Trabalho para a prefeitura municipal de São Carlos desde o ano de 2004. Minhas experiências são com estudantes do 1º ciclo do ensino fundamental. Adoro alfabetização. Por quatro anos, assumi a função de coordenadora pedagógica da escola em que trabalho.

Desejei participar da pesquisa por acreditar ser de extrema necessidade o trabalho e discussão da temática das relações étnico-raciais. Como professora, confesso que nos primeiros anos tinha medo de falar com os estudantes sobre: cor, preconceito, racismo, etnia. Isso por ter medo de não saber lidar e até mesmo conseguir fazer uma discussão para a reflexão.

Com o tempo, participei de alguns cursos oferecidos pela prefeitura e coloquei em prática algumas atividades, realizando leituras referentes ao tema e também tertúlias musicais com os estudantes. Hoje vejo que é necessário o trabalho planejado durante o ano letivo sobre as relações étnico-raciais.

Estou feliz porque nesse ano, consegui fazer muitas discussões, debates, reflexões, tertúlias e teatro com os meus estudantes sobre as relações étnico-raciais. Preciso melhorar e trabalhar muito mais. E espero que a escola com o tempo se envolva com o trabalho e também cumpra a lei.

5) *Professora Alda/negra* – EMEB “Carolina de Jesus”

Meu nome é Alda, tenho 41 anos e sou negra. Formada em Pedagogia (UFSCar). Iniciei minha carreira como professora do Ensino Fundamental da rede Municipal de São Carlos em 2000 e trabalho a temática desde o início da docência, no início de forma menos sistematizada, leitura de livro e rodas de conversa, com o passar dos anos e a ajuda de outras professoras o trabalho foi se tornando mais pontual e enfático.

Com relação à participação na pesquisa, considero importante, além de conversar com outras professoras sobre a temática, poder ter um panorama do que está acontecendo em outra escola e buscar avançar no meu trabalho docente.

6) *Professora Maria/negra* – EMEB “Carolina de Jesus”

Meu nome é Maria. Tenho 39 anos, há 12 anos trabalhando na rede pública de ensino, 6 deles atuei como assessora de direção e 6 anos como professora alfabetizadora. Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutoranda em Educação pela UFSCar. Nasci branca, cresci observando os padrões da “branquidade”, vi e ouvi muitas situações que colocavam as pessoas negras como inferiores e desqualificadas. Ao mesmo tempo, me envolvi em experiências que indicavam que aquela visão de mundo não me deixava confortável.

Durante a participação nesta pesquisa pude conversar um pouco sobre isso e perceber que embora a “branquidade” tenha sido forte na minha socialização, eu me envolvi pela “negritude”, me descobrindo e escolhendo ser negra. O trabalho com as crianças em relação à temática vem acompanhando o meu processo de tornar-se professora.

Destaco as seguintes experiências: o curso realizado na UFSCar intitulado “Construção de material didático para combater o racismo”, as discussões teóricas em grupo de estudo e pesquisa, a elaboração e colaboração em duas ACIEPES que tratavam de questões relacionadas à diversidade cultural. Em especial, enfatizo que a parceria com 3 professoras e amigas (duas da mesma unidade escolar em que trabalho e uma que atua em outra escola) é a principal fonte de aprendizagem que tenho sobre a temática.

Foi através delas que conheci algumas histórias infantis, que recebo sugestões de leituras para aprofundar, que apreciei músicas africanas e também pude conhecer um pouco mais sobre o Continente Africano apresentado por africanos, amigos de minhas amigas professoras.

Estas são as professoras que decidiram colaborar com esta investigação, mulheres negras e brancas que antes de se tornarem professoras passaram por muitos bancos de escolas enquanto estudantes e que vivenciaram dramas e alegrias que a escola pode oferecer. Enquanto negras, vivenciaram o ser negra em um espaço que muitas vezes reproduz o que é a sociedade, ou seja, muitas vezes viveram a negação e o silêncio em relação ao negro no espaço escolar, não conheceram uma história positiva sobre o negro brasileiro na escola, tampouco tiveram imagens positivas, salvo algumas situações. A força e a compreensão, na maioria das vezes, veio de casa, o apoio da família e amigos para compreender a sua

negritude. Algumas em um processo mais complexo de afirmação da identidade negra, outras nem tanto. Assim, estas professoras negras se formaram e se constituíram como mulheres negras que buscam passar para as(os) suas(seus) estudantes uma visão positiva do ser negro, da negritude brasileira e dos seus antepassados, bem como da diversidade existente em nosso país.

Em meio a uma sociedade que vive sob o mito de democracia racial, professoras brancas que vivenciaram outros dilemas no contexto escolar, se sensibilizam com a temática étnica e racial, percebem por meio dos seus estudos e da convivência com as crianças que não vivemos em uma sociedade de igualdade racial, percebem o diferente ao estarem em uma escola de maioria negra e o “choque” quando está em outra escola de maioria branca e de classe média. O negro não faz parte desse “universo” e por quê? Em quais espaços elas e eles estão? Assim, professoras brancas se dão conta de que há algo diferente em nossa sociedade, na relação entre negros e brancos, e passam a buscar respostas ao perceberem a desigualdade racial, ao se darem conta de que não têm respostas e que muitas vezes não sabem o que fazer, mas que é importante buscar, compreender as relações raciais e saber mais.

E o que estas mulheres, professoras têm em comum? Não sabemos ao certo. Acreditamos que a vontade de fazer diferente. Todas buscam saber mais e estar junto com outras pessoas para aprender mais e compreender melhor as relações raciais e pensar junto respostas para práticas mais igualitárias, ou seja, pensar também a história e a cultura negra, a diversidade e o respeito às diferenças. Nesse sentido, Paulo Freire (1996), ensina que,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, P., 1996, p.41).

Dessa forma, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, P., 1996, p.38). Nessa perspectiva, o movimento de ação-reflexão-ação se faz importante para que algo possa ser feito e modificado; além disso, a ação-reflexão no coletivo se torna mais enriquecedora, a troca de experiências e saberes fortalece a todas as pessoas que se propõem a dialogar em torno de um objetivo comum.

Como explica Aubert et al. (2008), no atual contexto, é insuficiente se pensar numa prática solitária; ao considerarmos uma educação antirracista, diríamos que muito

menos. As autoras e os autores apontam que uma(um) docente com práticas homogeneizadoras diante de um contexto escolar cada vez mais diverso, tende a duas possibilidades: primeira – enfrentar um conflito cada vez maior, a desmotivação e a perda de sentido; segunda – reconhecer que sozinho não é possível o desenvolvimento de um trabalho efetivo, por isso é preciso um trabalho conjunto e sério com os familiares e outros agentes educativos (AUBERT et al., 2008).

Para uma pessoa sozinha que responde a um perfil de classe media, branca, ocidental, acadêmica, etc., é quase impossível chegar até às crianças que saem desse perfil. Precisamos trabalhar, não só em sala de aula, mas em todos os espaços do centro educativo, com pessoas que sejam diferentes de nós, diferentes culturalmente, linguisticamente, etnicamente, socialmente, economicamente, academicamente, etc. (AUBERT et al., 2008, p. 231 – tradução nossa).

Ao encontro dessa ideia, Paulo Freire (2005a), explica que “numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas” (FREIRE, P., 2005a, p.30). Dessa forma, a ação é importante, mas não pode estar descolada da reflexão coletiva. Ao consideramos uma educação antirracista tanto a ação-reflexão, quanto o pensar coletivo se faz importante para a superação de práticas discriminatórias no espaço escolar, bem como ter diferentes pessoas enriquece as aprendizagens e possibilita outras referências para as(os) estudantes. Como aponta Paulo Freire (2005a), o professor progressista tem em mente que a escola não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabe também que ela tem o seu papel nesse processo.

Nesse sentido, consideramos que estas professoras sabem que a escola tem um compromisso com as crianças e que não pode negar a diversidade que faz parte do contexto escolar, por isso, buscar respostas às suas inquietações é um caminho para tornar a educação mais igualitária a todas e todos.

Estar com estas mulheres foi um momento de muita aprendizagem para todas nós, momentos de risos, de tensão, surpresas, desabafos e trocas de experiências e vivências pessoais e profissionais. Acredito que os grupos de discussão proporcionaram a todas nós reflexões não só sobre a prática docente, mas também sobre o nosso eu, como nos formamos, por quais processos passamos, quais os significados disso na vida de cada uma e como é o hoje.

Muitos obstáculos e desafios ao longo das conversas foram apontados, muitas angústias surgiram quando parecia que os obstáculos eram tantos que não era possível

enxergarem o trabalho e as possibilidades. Considero que estar com as professoras foi um momento enriquecedor para todas nós que podemos trocar experiências de vida e trabalho, bem como refletir e aprender umas com as outras.

Antes de adentrarmos aos dados analisados, passamos para a explanação da sua organização. Acreditamos que os dados contarão, por eles mesmos, um tanto mais sobre a vida dessas mulheres que, antes de se tornarem professoras, foram crianças negras e brancas que se depararam com a complexidade do ser diferente no contexto escolar, espaço que concentra um “universo diverso”, estranho num primeiro momento, e cheio de descobertas não só sobre o conhecimento formal, mas também sobre nossa relação com as outras pessoas, pois, no contexto escolar, também nos constituímos socialmente e aprendemos a ser gente.

#### **4.5. Organização dos dados**

Vale destacar que na organização final dos dados contabilizamos efetivamente cinco grupos de discussão no total, pois descartamos os dois últimos realizados no ano de 2012 e consideramos os dois grupos de discussão realizados em 2013, sendo que um deles se configura em duas partes (1ª parte com as professoras negras e 2ª parte com as professoras brancas). Ressaltamos, também, que aconteceram três reuniões para a devolutiva dos dados. Dessa forma, a partir de agora, ao mencionarmos quarto e quinto grupos de discussão, referimo-nos aos grupos de discussão que substituíram os anteriores, relacionados à prática docente.

Para a análise dos dados, tomamos como base as técnicas e orientações da metodologia comunicativa crítica, já explicitadas anteriormente. Para tanto, após a coleta dos dados, realizamos os seguintes passos:

1. Transcrição da gravação;
2. Audição, conferência e correções da transcrição;
3. Atribuição de nome fictício a cada professora, o qual foi escolhido por elas;
4. Atribuição de código a cada grupo de discussão (GD1; GD2; GD3; GD4p1 e GD4p2; e GD5), seguido pelo nome das participantes e autotaxonomia;
5. Leitura exaustiva dos dados;
6. Levantamento de temáticas que saltavam dos dados;

7. Identificação de parágrafos comunicativos (total de 47 parágrafos no primeiro grupo de discussão, 48 no segundo grupo de discussão, 42 no terceiro grupo de discussão, 113 no quarto grupo de discussão e 50 no quinto grupo de discussão)<sup>79</sup>. Total de parágrafos comunicativos: 300;
8. Numeração dos parágrafos comunicativos;
9. Identificação de trechos referentes a fatores transformadores, a excludentes e as recomendações para que a escola e o professorado pensem práticas que favoreçam o fortalecimento da identidade das crianças negras, bem como as demais identidades, com base no princípio de igualdade de diferenças, a partir do qual todas as pessoas têm direito de ser diferentes e ter suas escolhas respeitadas. Marcação na transcrição com T, para aspectos transformadores, E, para os excludentes, e R para recomendações explícitas e implícitas.
10. Montagem dos quadros com categorias: transformadora ou excludente, por tema de agrupamento dos dados;
11. Encaixe dos trechos referentes às temáticas e às categorias nos quadros;
12. Ajustes das temáticas dos três primeiros grupos de discussão (de 13, iniciais, ficaram 6, pois agrupavam os dados de forma coerente). Em relação aos dois últimos grupos de discussão (de 9 categorias iniciais, ficaram 6), ressalta-se que das temáticas finais nem todas aparecem em todos os grupos, uma ou outra fica de fora, pois houve grupos em que as menções com os mesmos elementos apareciam em mais de um grupo de discussão e houve menção em que os elementos apareceram apenas em um ou dois grupos de discussão, conseqüentemente algumas temáticas coincidem e outras não;
13. Destaque dos trechos centrais do conteúdo das falas em cada parágrafo;
14. Elaboração dos quadros sínteses, por temática, dos elementos transformadores e elementos excludentes na realidade analisada intersubjetivamente;
15. Anotação de número de menções, em cada temática, de elementos transformadores e de elementos que são excludentes;
16. Elaboração de quadro de recomendações explícitas, apresentadas pelas professoras no sentido de ações que produziriam transformações no contexto. (Ao final do trabalho será elaborado um único quadro para as recomendações explícitas e implícitas que visa contemplar toda a discussão realizada pelas professoras em todos os grupos de discussão);

---

<sup>79</sup> Consideramos parágrafos comunicativos aqueles que comunicam algo sobre a temática estudada. São parágrafos ou frases que têm relação direta ou indiretamente com o tema abordado na pesquisa.

17. Leitura de todo o material pela pesquisadora e produção de lista de recomendações implícitas nas falas (advindas da indicação dos elementos que têm sido obstáculo para a realização de práticas que potencializem a afirmação da identidade das crianças negras na escola, bem como o favorecimento de uma convivência respeitosa entre todas e todos, com busca de efetivação do igual direito a ser diferente e ter suas diferenças respeitadas);
18. Apresentação da sistematização ao grupo de participantes para últimos acertos na interpretação intersubjetiva.

Estes foram os passos seguidos para a sistematização dos dados coletados a partir dos grupos de discussão comunicativos. Para a sistematização dos dados, elaboramos os quadros como explicitado, em duas dimensões: transformadora e excludente. Primeiramente elaboramos os quadros com os parágrafos comunicativos conforme as temáticas que surgiram após leitura dos dados; em seguida, elaboramos os quadros sínteses nos quais apresentamos os elementos e menções<sup>80</sup> aos temas. Seguem exemplos da disposição dos quadros.

**Temática (quadro com as falas)**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Excludente</b>
Fala das participantes	Fala das participantes

**Dados referentes à temática (quadro síntese)**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Excludente</b>
Síntese dos elementos com base nas falas	Síntese dos elementos com base nas falas
elemento, menção	elemento, menção

No primeiro quadro, apresentamos as falas das participantes organizadas por parágrafos enumerados que denominamos comunicativos, pois estes fazem menção ao tema abordado. Assim, destacamos as falas condizentes com as temáticas e os organizamos em duas dimensões: elemento transformador ou elemento excludente, para a superação de uma dada situação em relação à temática.

Após a organização do primeiro quadro, passamos a síntese das falas, ou seja, no segundo quadro, apresentamos os elementos (conteúdos) que cada fala expressa, também destacamos as menções feitas aos elementos (quantidade de falas em que aparecem tais

<sup>80</sup> Ressaltamos que a nossa compreensão sobre elementos diz respeito aos conteúdos presentes em cada fala e menção a quantidade de falas presentes nos quadros temáticos. Pode acontecer de uma fala (menção) expressar mais de um conteúdo, como ter mais de uma menção para um mesmo conteúdo.

elementos). Vale destacar que, dentro destes quadros, apresentamos também o número de elementos e de menções a eles, como já explicitado. Ressaltamos que alguns dos quadros sínteses farão parte do corpo do trabalho, aqueles que consideramos centrais na discussão.

Diríamos que este é um momento importante, pois ao organizarmos as falas das participantes, e depois elaborarmos a sua síntese, consideramos que temos um “retrato” de uma dada realidade frente a um tema estabelecido a partir do diálogo entre pessoas que compartilham suas experiências de vida profissional e pessoal.

Vale destacar que o número apresentado de elementos e menções é importante, pois há momentos em que uma se refere a mais de um elemento e há momentos em que duas ou mais falas dizem respeito a um único elemento. Após a organização dos quadros com as falas, e dos quadros sínteses, organizamos os quadros de recomendações; neles inserimos os parágrafos de recomendações explícitas (falas das participantes que explicitam sugestões de melhoria para práticas que favoreçam o fortalecimento da identidade negra, por exemplo) e os parágrafos de recomendações implícitas (sugestões que estão subentendidas nas falas das participantes como melhoria), segundo as interpretações da pesquisadora. Concluídas estas fases de sistematização das falas, retornamos os dados para as participantes, para com elas consensuar o que foi conversado, ou seja, é mais um momento de diálogo para interpretações intersubjetivas.

Destacamos que a devolução dos dados também é um momento de suma importância, pois é quando consensuamos a interpretação da pesquisadora com o que de fato quis a participante dizer. Neste momento, as participantes podem se colocar, apontar o que não concordam, acrescentar coisas ou modificá-las. Nesse caso, foi um momento intenso, que trouxe reações de emoção, às vezes de angústia e tensão, tanto para a pesquisadora, quanto para as participantes. Vale mencionar que, na devolução dos três primeiros grupos, das seis professoras, quatro estiveram presentes e que após as alterações realizadas com as sugestões das participantes enviei por e-mail os dados para as professoras Patrícia e Catarina, que os leram e aprovaram os dados sem nada acrescentar.

Em relação aos dois últimos grupos, apenas com a professora Patrícia foi possível a devolução de todos os dados; com as demais, combinamos o retorno por e-mail, pois devido ao tempo, não conseguimos discutir todos os dados do 5º grupo de discussão. Ressaltamos que os quadros sínteses foram enviados por e-mail para cada uma das professoras, para que pudessem tomar conhecimento do seu conteúdo, antes do encontro presencial.

Ao final do presente relatório de pesquisa, apresentamos um quadro organizado a partir da análise básica da metodologia comunicativa crítica, com a finalidade de cruzarmos

os dados obtidos em toda a coleta. Como já explicitado pela metodologia, utilizamos na pesquisa o nível básico de análise, no qual se identifica categoria/tema e as dimensões básicas: fatores transformadores e fatores excludentes. Dessa forma, utilizamos como categorias sistema e mundo da vida e as dimensões já explicitadas. O quadro final relaciona as temáticas elaboradas às categorias e também neste buscamos apresentar quantas vezes cada elemento apareceu durante a coleta de dados. Exemplificamos o quadro, a seguir:

	<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>
<b>Fatores transformadores</b>	1	2
<b>Fatores excludentes</b>	3	4

A partir deste quadro, pretendemos apontar ações futuras que poderão ser adotadas por professoras(es), escolas e Secretaria de Educação, que contribuam para a constituição positiva da identidade negra, bem como o respeito às diferenças na convivência entre as diversidades.

Passamos agora à análise dos dados; um diálogo com as professoras sobre a constituição positiva da identidade nas crianças negras no contexto escolar, suas possibilidades e implicações para um trabalho que verse sobre a diversidade e a convivência respeitosa entre toda e todos.

## 5. OLHARES E PERCEPÇÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.

*Eu entendo o que você fala, eu acho que... o que é importante marcar é que nós no fundo não pensamos que somos inferiores e sabemos que não somos inferiores, mas nós sabemos que vamos ser tratados como inferiores, quando eu fui para escola meu pai dizia: “você vai ter que ser muito boa, porque você vai ser tratada com indiferença, porque você vai sofrer discriminação, isso é um fato”. Quer dizer as pessoas que admiram... no meu tempo todo escolar as pessoas se admiravam com a minha inteligência, é como se eu não pudesse ser inteligente, entendeu? Isso é historicamente construído, teve vários autores, várias pessoas que escreveram sobre a diferença intelectual do negro com o branco, e você tem vários que escrevem que não, que somos iguais temos as mesmas necessidades, buscamos as mesmas coisas, porém, foram assuntos que não foram tão divulgados quanto foram divulgados assuntos negativos, então se você pensar hoje o Brasil e pensar a história do samba, a história da capoeira, as pessoas que morreram, que praticavam isso, ou mesmo as questões das religiões de matriz africana... (§4.GD3-Profª Alda-negra).*

Como anuncia esta epígrafe, as relações raciais no contexto brasileiro são marcadas por tensões, por um racismo ambíguo<sup>81</sup> e pelo mito da democracia racial. Nesse contexto a identidade do sujeito negro se constitui em meio à complexidade do processo identitário na relação com os outros e com o mundo e outra própria do constituir-se negro; pois pensar-se negro em uma sociedade como a brasileira precisa considerar um elemento marcante: a cor da pele que, no caso brasileiro, é determinante para delimitar as desigualdades raciais. E o que vemos acima é a expressão da consciência dos negros frente às diferenças postas como desigualdades entre negros e brancos e a construção de um passado que interfere diretamente na vida e na relação entre negros e brancos até os nossos dias. Ainda que o racismo brasileiro não seja declarado, as pessoas sabem e os negros o sentem profundamente.

As diferenças entre negros e brancos são inegáveis e perceptíveis também pelas crianças desde muito cedo. Ainda que o Brasil viva sob o mito da democracia racial e o

---

<sup>81</sup> Com base em Gomes (2008), podemos considerar o racismo brasileiro como ambíguo porque ele ocorre não somente em decorrência de um pertencimento étnico expresso na vida, nos costumes, nas tradições e na história da população negra, mas pela conjugação desse pertencimento com a presença de sinais diacríticos, inscritos no corpo.

discurso de harmonia entre negros e brancos, estudos comprovam que vivemos numa sociedade racista e que desde muito pequenas as crianças se deparam com a sutilidade do racismo brasileiro.

Pesquisas como a de Cavalleiro (2005), Coelho (2005), Algarve (2005), Cruz (2008) e Constantino (2010)<sup>82</sup> demonstram como o racismo brasileiro está presente no contexto escolar e que afeta a vida de crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, as autoras trazem relatos de crianças e também de pessoas adultas que passaram por situações de discriminação racial, tanto no contexto escolar quanto social. E mais, indicam como as crianças percebem as desigualdades raciais e identificam que, devido à cor da pele, as pessoas negras não têm as mesmas oportunidades que as pessoas brancas.

Esta realidade se faz presente em pleno século XXI, pois é possível abrirmos as páginas dos jornais e nos depararmos com uma notícia sobre racismo, ou ainda ligarmos a TV e ver alguma situação de discriminação racial, ou estarmos na rua e ouvirmos uma “piadinha” que não tem “intenção” nenhuma de ofender, mas que coloca a pessoa do negro como inferior; esta é uma realidade naturalizada em nosso país e está presente em todos os âmbitos.

Como apontava Silva (2001), “nos dias atuais, o racismo tem se manifestado de maneira muito evidente, quando se tenta negar a humanidade das pessoas negras, comparando-as por meio de seus atributos físicos a coisas, doenças e animais” (SILVA, 2001, p.76). Conforme a autora, essas comparações são naturalizadas na sociedade brasileira, que inferioriza as pessoas negras por meio de apelidos, “piadinhas”, e gracejos, seguidos de tapinhas nas costas.

Estas manifestações, consideradas como naturais ou “brincadeiras”, e que se naturalizam, estão carregadas de preconceito e estereótipos em relação às pessoas negras e indígenas e são reproduzidas no contexto escolar, no trabalho, na roda de conversa com as(os) amigos(os); assim se naturaliza a inferiorização do negro e do indígena, e se projeta a superioridade do branco. Conforme Santos e Neto (2011), as relações raciais na sociedade brasileira permitem que os brancos se vejam como naturalmente superiores, pois ao expressarem em seus discursos o respeito à igualdade social e cultural desconsideram o número de negros que vivem nas favelas, nos subempregos e nas condições de miserabilidade.

A história de formação da sociedade brasileira é marcada por um processo de escravidão que sequestrou pessoas de sua terra natal, trouxe para terras estranhas, dividiu suas famílias e tentou destruir sua história, cultura, religiosidade e sua humanidade. Os povos

---

<sup>82</sup> Estudos realizados durante a pesquisa de Mestrado (2010).

africanos, que sofreram este processo de escravidão no Brasil, tiveram a sua humanidade coisificada. Esse processo de coisificação do negro no passado se reflete até os nossos dias. Atualmente, ele adquiriu uma nova forma, mas se faz presente na vida de muitas negras e muitos negros brasileiros, que passam agora por um processo de rejeição/aceitação do seu próprio eu.

Com base em Giddens (2002), Gomes (2008), Munanga (2009) e outros teóricos apresentados, podemos afirmar que a população negra brasileira, assim como de outros países, passa na modernidade por um processo de ressignificação da sua história, cultura, beleza e corpo, em resposta ao processo de desumanização pelo qual foram submetidos seus ancestrais no passado.

No Brasil, o regime escravocrata, a política de embranquecimento e mais o mito da democracia racial dificultam até hoje o negro de viver plenamente a sua negritude, pois, a cada dia, ele precisa superar uma barreira para mostrar que é tão capaz quanto o branco. Além disso, está submetido a um único modelo de beleza, de história e de cultura, o branco; dessa forma, a luta travada em torno de libertação e afirmação do eu, há séculos atrás, perdura em novo formato e se faz constante na busca pela afirmação positiva da identidade negra. Identidade que se faz e refaz a cada instante na interação com os outros e em diferentes espaços.

No caso dos negros, esta identidade está permeada por elementos históricos, sociais, culturais, psicológicos e políticos que devem ser levados em consideração quando falamos da afirmação da identidade negra. Além disso, devem-se considerar também três categorias que fazem parte da discussão em torno da construção/reconstrução positiva da identidade: cor, raça e etnia, pois estas categorias também representam a linha divisória entre negros, indígenas e brancos (ASSIS; CANEN, 2004). E mais, como apontam Gomes (2008) e Munanga (2009), o corpo e o cabelo também são significativos neste processo identitário do negro. Assim para pensar uma identidade negra positiva é preciso olhar para todos estes aspectos.

Nesse sentido, a escola, como espaço de formação da(o) cidadã(ao) em todos os seus aspectos, precisa buscar formas de superação das desigualdades raciais. Como indica Coelho (2009), a escola é um dos locais de encontro de diferentes culturas e “pode ser vista como um espaço dinâmico, no qual não há apenas o encontro das diferentes culturas, mas uma relação entre elas e entre os sujeitos no interior das culturas” (COELHO, 2009, p.40).

Dessa forma, é possível pensar-se na constituição das diferentes identidades, bem como igualmente sua valorização. Para tanto, como afirma Silva (2011), “é preciso desmontar

hierarquias, mitos, histórias que cultivem sentimentos de superioridade, de inferioridade” (SILVA, 2011, p.161). Ao encontro desta perspectiva, é importante pensar também a igualdade de diferenças, ter o olhar voltado ao respeito que cada pessoa ou grupo merece na sua forma de ser diferente e viver na diversidade.

Nesta perspectiva, na presente seção, trazemos a análise dos dados em torno do tema da constituição da identidade negra. Como professoras negras e brancas compreendem este processo, como se constituíram enquanto mulheres negras e brancas, quais as suas percepções em torno das relações raciais no contexto social e escolar e quais as possibilidades e desafios para pensar a identidade positiva das crianças negras no contexto escolar.

Estas foram algumas das questões suscitadas ao longo da pesquisa de campo e sobre as quais agora vamos explicar. A partir dos três primeiros grupos de discussão realizados com as professoras participantes da pesquisa, apresentaremos primeiramente um panorama acerca das relações raciais na sociedade brasileira, bem como no contexto escolar, segundo o olhar dessas mulheres. Para tanto, estaremos em diálogo com a literatura estudada e com as falas das participantes na investigação. Em seguida, passaremos para a análise das temáticas que saltaram dos dados e que, a nosso ver, têm relação direta com o tema da constituição da identidade negra<sup>83</sup>. Destacamos novamente que todos os grupos de discussão tiveram um tema como base, com o intuito de se chegar a uma possível resposta para a questão de pesquisa. Dessa forma, as temáticas giram em torno do que, para mim, mantém proximidade com a questão de pesquisa, ao se considerar a identidade negra e as práticas das professoras. Nesse sentido, as temáticas que sobressaíram a partir do diálogo entre as professoras negras e brancas acerca do tema da identidade, foram:

- Formação inicial e continuada
- Afirmação e fortalecimento da identidade negra
- Constituição das Identidades/relação família e escola
- Identidade negra e prática docente

---

<sup>83</sup> Vale destacar que alguns parágrafos possuem em seu destaque elementos que ora aparecem como transformador, ora aparecem como excludente, o que significa a não predominância de elementos de uma única natureza (transformadores ou excludentes). Em algumas falas é possível identificar elementos que se colocam a favor da transformação, assim como apresentam elementos que se colocam como obstáculo (CONSTANTINO, 2010). Ressaltamos também que ao longo do trabalho surgiram temas como gênero e outros tipos de discriminação, mas que não vamos nos deter a eles, pois como já explicitamos o foco do trabalho está na constituição da identidade negra, bem como o convívio respeitoso. Também entendemos que ao falar sobre igualdade de diferenças contempla-se toda a diversidade da escola, contexto aqui analisado.

Ressaltamos que as temáticas, com exceção das duas primeiras, repetem-se nos três grupos de discussão; faremos a análise por temáticas, não por grupos, e, ao final, cruzaremos os dados com o intuito de articular os três grupos de discussão ao destacar alguns pontos que se aproximam ou distanciam entre eles ao considerarmos elementos que favorecem ou não a constituição positiva da identidade negra. Em suma, buscamos aqui, em diálogo com as professoras e as(os) teóricas(os), responder a questão de pesquisa com um olhar voltado para as práticas docentes que favorecem a constituição positiva da identidade das crianças negras no contexto escolar, com base na igualdade de diferenças, em que o diálogo e a inter-relação entre diversidades são pressupostos para uma educação democrática e igualitária.

### **5.1. Um panorama sobre as relações raciais na sociedade brasileira a partir do diálogo entre professoras negras e brancas**

A história do Brasil, tal qual a conhecemos, conforme a versão de alguns, começou com a chegada dos aventureiros e navegadores portugueses que se declararam descobridores de uma terra já ocupada. Dessa forma, os portugueses anunciaram o seu descobrimento, delas tomaram posse e estenderam para além da Europa seus domínios. Ao comunicarem ao rei de Portugal sua descoberta, relataram em suas cartas o que viram: a natureza local, a terra, a gente que encontraram muito diferente (MUNANGA; GOMES, 2006).

Assim, teve início, a então chamada terra brasileira, primeiramente com a dominação portuguesa sobre os indígenas. Mais tarde, com a necessidade de mão de obra para explorar a terra dos indígenas, os invasores portugueses recorreram a um procedimento chamado escravidão; assim submeteram a população indígena ao trabalho escravo, tirando-lhes seus direitos sobre a terra e seus direitos humanos, obrigados a trabalhar sem nenhuma remuneração. Porém, resistiram ao processo de escravização e, conseqüentemente, foram massivamente exterminados e concomitantemente abriu-se o caminho para o tráfico negreiro (MUNANGA; GOMES, 2006).

Dessa forma, uma nova gente foi despojada da sua humanidade. Os africanos que viviam livres em suas terras de origem foram submetidos ao trabalho escravo (vale lembrar que eles também buscaram várias formas de resistência, como já abordamos em capítulo anterior). Com base em Munanga e Gomes (2006), o regime escravista fez do Brasil uma

espécie de sociedade dividida e organizada em duas partes desiguais: uma parte formada por homens livres – branca, e a outra formada por homens e mulheres escravizados – negra.

Como já apresentamos, este processo de escravidão deixou consequências funestas a uma parcela da sociedade brasileira; esta parcela da sociedade corresponde aos negros. Os anos pós-abolição não foram suficientes para apagar o processo de desumanização e coisificação da pessoa do negro. Mesmo depois de mais de um século da promulgação da “Lei Áurea” no dia 13 de maio de 1888, a população negra vive ainda hoje sobre os resquícios do passado histórico de escravidão dos povos africanos e brasileiros.

Estes resquícios de escravidão e desumanização são manifestados na atualidade por meio dos estereótipos, imagens negativas do negro e de um pensamento arraigado na sociedade brasileira que inferioriza o negro e como aponta a professora Alda/negra, decorrente de um processo histórico que contou com estudos produzidos para desumanizar e inferiorizar a humanidade do negro em nome da dominação e exploração desses povos que atualmente têm sua imagem estereotipada, sua história e cultura destituídas de lugar.

[...] não é que nós nos enxergamos como inferior, não nos enxergamos como inferior, tanto que essas pessoas... se olharmos essa parte cultural, tudo que vem de África, tudo que é afro-brasileiro, hoje você tem como quase uma cultura brasileira, como se tivesse nascido no Brasil, como se tivesse brotado aqui, mas porque as pessoas perceberam que é cultura e a partir desse momento começam a branquiari também, e isso acontece com qualquer... ao pensar a religião, a música, se um negro faz e se um branco faz, tem dois pesos diferentes, as rainhas de carnaval hoje elas são brancas e são ricas e são elas que pagam as fantasias da bateria, elas pagam, elas dão show, elas malham o ano inteiro, elas aparecem em capa de revista de todas as revistas, porque elas são brancas, as negras que fazem isso, elas não aparecem, e se elas aparecem, elas aparecem como as mulatas que vão ser o prato principal para o gringos e estrangeiros que vão vir aqui para o turismo sexual. Para uma foto de turismo sexual você vai colocar uma negra, você não vai colocar uma branca, dificilmente vai colocar uma rainha da bateria branca para chamar os turistas de outros países para vir para o Brasil, você vai colocar uma mulher negra para fazer esse tipo de foto, esse processo, é um processo mais complicado, acho, porque ele é histórico e porque ele tem base científica, foram construídas teses para comprovar tudo isso (§5.GD3-Profª Alda-negra).

A fala da Professora Alda/negra vem ao encontro do que as teorias demonstram sobre os resquícios do passado de escravidão e pós-abolição que deixaram no imaginário brasileiro o pensamento de hierarquização entre negros e brancos, de que o negro sabe menos, ou das imagens estereotipadas, como por exemplo, em relação às mulheres negras tidas como sensuais. Em relação aos estereótipos voltados à mulher negra, a professora Catarina/branca comenta,

Essa professora me fez lembrar o livro que eu estou lendo da Mary Del Priori que é exatamente a ideia do Brasil Colônia que a branca era para casar, a mulata para namorar e a negra para trabalhar. Que é essa visão que perdura (§34.GD1-Profª Catarina-branca).

Como a Professora Catarina/branca expressa, os estereótipos em relação às mulheres e aos homens negros perduram por meio de uma hierarquização condicionante à cor da pele: quanto mais escura a tonalidade da pele menos prestígio social entre os brancos e às vezes entre os próprios negros, pois não podemos esquecer que estamos dentro de uma ideologia da qual todos fazem parte. Nesse sentido, vale destacar o papel da mídia como meio de reprodução e reforço dos estereótipos em relação à população negra.

Outro elemento importante que Alda/negra também destaca é o fato de que tais pensamentos não surgiram do nada e que decorrem de uma construção histórica, social e cientificista que buscou anular a humanidade do negro africano e brasileiro. Além disso, ela destaca como a cultura negra só passa a ser valorizada após uma apropriação do branco, ou ainda, o branqueamento da cultura negra, nas suas palavras: a música, a religiosidade, a arte do negro começa a ser valorizada socialmente quando o branco a reconhece e passa a fazer parte dela.

Dessa forma, percebemos como no imaginário brasileiro as desigualdades estão no âmbito racial e que o negro é desqualificado pelo simples fato de ser negro, ou podemos dizer pelo fato de fazer parte de uma história vil que dominou e explorou um povo em nome de uma superioridade que não existe e que, biológica e cientificamente, as raças não existem; como já explicitamos este é um termo que ganha na atualidade uma conotação política e social para distinguirmos as desigualdades que não estão apenas no âmbito social e econômico.

Contudo, o Brasil vive sob essa ideia de que há pessoas com mais valor e outras com menos e o fator determinante para isso é a cor da pele. Como podemos identificar na fala da professora Maria/negra, e que também a Professora Alda/negra já explicitou anteriormente:

Quando você falou da questão da..., por exemplo, de ir a algum lugar... e que vai ter alguém, que tem mais dinheiro do que você, essa diferença de classe social, eu lembrei de uma vez que a Rute (Professora e Pesquisadora-branca) veio falar aqui na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)... e essa coisa também de falar, a diferença de quando... de como é visto quando é alguém negro que fala e quando é alguém que é branco, eu já conversei com outras pessoas que..., teve uma época que a Rute, não sei, teve várias pessoas que foram falar, não sei se era para alguns diretores de escola, e quando foi a fala da Rute (Professora e Pesquisadora-branca) o impacto foi outro, porque é uma pessoa branca que fala sobre isso, se é o negro, lá vem falar disso, eles se sentem, acham que tem problema, e quando é uma pessoa

branca que fala disso, e uma pessoa que fala super bem... a Rute (Professora e Pesquisadora-branca), tem diferença (§9.GD3-Profa Maria-negra).

Nesta fala da Professora Maria/negra, podemos destacar alguns elementos para análise, primeiro o fator cor da pele que confirma que socialmente há uma hierarquização em relação a negros e brancos na sociedade brasileira, quando percebemos que a fala de uma pessoa branca tem mais relevância do que a de uma pessoa negra. Outro elemento sinaliza que boa parte da sociedade brasileira entende o debate sobre as desigualdades raciais como um “problema” dos negros e que de fato não há problemas, pois há no discurso que somos todos iguais; dessa forma, os negros que imaginam um problema, mas tal problema não existiria.

Nesse sentido, Neto e Santos (2011) indicam que, a partir deste discurso de igualdade social e cultural, a população branca naturaliza implicitamente uma hierarquização social, cultural, econômica e política diante de desigualdades tão evidentes. Os autores apontam, ainda, que dessa forma cria-se uma invisibilidade e um silêncio que é socialmente estruturante e cristalizado em todos os setores da sociedade.

Ainda com base na fala da Professora Maria/negra, compreendemos que ter pessoas brancas sensibilizadas com as desigualdades raciais e qualquer outro tipo de desigualdade é importante na luta por uma sociedade mais igualitária. Também vale destacar o comentário da professora quando diz que ouvir uma pessoa branca falar que o Brasil é racista causa uma desestabilização nas pessoas (brancas) ouvintes diferentemente se é dito por uma pessoa negra; consideramos que na sociedade brasileira, de modo geral, ouvir dizer diretamente que somos racistas, causa mal estar nas pessoas, mas concordamos que a receptividade pode ser diferente conforme a cor da pele de quem fala, e se é uma pessoa branca, loira, de olhos azuis, o impacto pode ser mais incisivo, do que propriamente o negro que às vezes passa pela leitura de que: “isto é um problema seu”.

Diante disso, percebemos o quanto as relações raciais no Brasil estão emaranhadas por teias tênues e por um complexo imaginário que dificulta a mobilidade do negro na sociedade, pois é muito forte o discurso da igualdade, de que somos iguais; portanto, negros e brancos estão mergulhados nessa ideologia de igualdade, os últimos com mais vantagens que os primeiros na realidade.

Nesse sentido, a Professora Alda/negra, questiona:

[...] nós discutimos isso, até com relação aos espaços de lazer, nós já chegamos a conversar, onde estão os negros de São Carlos? Por que, por exemplo, quando eu pisava em determinado lugar, eu era a única? Onde estão os negros de São Carlos? (§7.GD3-Profa Alda-negra)

Nessa perspectiva, podemos fazer a mesma pergunta da professora de forma mais ampla, onde estão os negros no Brasil? Se há igualdade entre negros e brancos, por que não vemos os negros nos mesmos espaços que os brancos e na mesma proporção? Por que a Professora Alda/negra, uma mulher negra, se percebe como a única em determinados lugares que frequenta? Qual o tipo de igualdade é proclamado pelos brasileiros? Igualdade de fato para quem? Estas são questões importantes para refletirmos em torno do discurso da igualdade racial, pois como apontam as professoras, ela não existe, como exemplifica a professora Dorotéia/negra,

[...] eu, por exemplo, aqui em São Carlos, eu tenho muito a sensação, e vira e mexe, vou a um lugar e eu falo: onde estão os negros dessa cidade? Aqui em São Carlos, é muito... eu não sei... mas aqui em São Carlos é muito nítido isso, muitos lugares que... eu pelo menos vou e penso “gente! onde estão os negros dessa cidade?” e eu chego no local e também me dá uma sensação ruim, mas ao mesmo tempo eu falo, não, eu tenho o direito de estar aqui, mas é todo lugar que eu chego, por exemplo, a primeira coisa que vem é essa sensação estranha, ou de que está todo mundo olhando para você, ou de que você é invisível, simplesmente não te veem, é muito estranho isso: ou todo mundo te vê ou ninguém te vê!... Mesmo essa coisa do ver, mas é um vejo e não vejo... (comentário: reparando), não, não gosto muito disso que eu vejo, entendeu? Não é uma sensação agradável, é assim, é essa coisa de eu vejo, mas não gosto dessa imagem, pelo menos é a sensação que me dá. Não gosto da imagem que eu vejo (§44.GD2- Profa Dorotéia-negra).

Como já discurremos a população negra ficou à margem da sociedade depois da abolição, perdeu seu lugar de trabalho e não teve nenhum apoio político para sua inserção na sociedade, dessa forma, quando olhamos para as estatísticas percebemos mais resquícios do período histórico de escravidão. Quando as pessoas perguntam onde estão os negros na cidade de São Carlos, estes se encontram nos bairros mais periféricos da cidade e como indicamos nas estatísticas nacionais, eles estão em meio a tantos outros negros do país que ainda vivem à margem e em grande desvantagem em relação aos brancos.

Quanto à reflexão da professora Dorotéia/negra sobre ser vista, não ser vista, a forma como o outro olha e percebe o negro, é outro complicador que o negro precisa enfrentar, principalmente quando ele é o único naquele lugar, pois ele é considerado “fora do seu lugar”, como a professora mesma diz: “eu tenho o direito de estar aqui” – é como se tivesse lugares para negros e lugares para brancos e ao pensarmos que estamos em uma sociedade considerada uma democracia racial, por que devemos ter este pensamento que a professora indica? Por que os negros não podem simplesmente entrar em um lugar sem pensar *eu tenho o direito*? Estas são questões que não estão postas apenas para os negros, mas

também para os brancos, pois, como vimos, a sociedade está em mudança e o debate sobre o direito de igualdade de oportunidades a cada dia ganha mais espaço.

Dessa forma, não vivemos em uma sociedade igualitária; negros, indígenas e brancos não têm as mesmas oportunidades, ainda que haja leis que professem a igualdade de direitos e que são importantes, ainda temos um longo caminho para trilhar ao pensarmos igualdade de oportunidades independentemente de gênero, raça ou classe social.

Outro desafio a ser superado por negros e brancos, e que também está arraigado na sociedade brasileira é a política de embranquecimento fortemente adotada em nosso país durante o período pós-abolição e que também traz consequências negativas quando pensamos relações raciais mais igualitárias, pois a população negra está, a todo o tempo, submetida a um único modelo de beleza e que muitas vezes só nos damos conta de que este pensamento está incutido em nós negros quando nos deslocamos para outro contexto, como comenta a professora Dorotéia/negra.

[...] essa coisa do contexto é uma coisa que “pega”, eu lembro quando eu cheguei em Cabo Verde. Eu fiquei chocada, eu acho que essa é a palavra! Porque eu só via gente negra na televisão e aquilo começou a soar muito estranho, o apresentador da TV negro, a propaganda, qualquer propaganda, tudo era negro! E foi engraçado porque eu comecei a me dar conta de que é louca essa coisa da ideologia e de algumas coisas que a gente não percebe mesmo. Eu pensei ‘nossa, o que eu estou fazendo’? Porque eu comecei a achar aquilo muito estranho e de começar achar que aquilo inclusive não tinha validade (§12.GD3-Profª Dorotéia-negra).

O que indica a professora Dorotéia/negra é algo que acreditamos não fazer parte do imaginário da maioria dos brasileiros. Ter a visibilidade dos negros em todos os espaços, nas ruas, restaurantes, shoppings, TV e ao mesmo tempo ver estas pessoas ocupar as diferentes posições desde o dono do restaurante ao garçom, nos *outdoor*, esta é uma realidade que ainda não faz parte do nosso contexto, por isso, choca como expressa a professora que não está fora da ideologia que todos nós vivemos e que acabamos por naturalizar ou mesmo que sejamos pessoas engajadas na luta por igualdade racial em nosso imaginário é difícil “enxergar com os olhos” os negros em todos os espaços, como a professora relata, para nós soa como estranho, esquisito, porque o nosso contexto nos diz todo o tempo outra coisa. Nesse sentido, a Professora Dorotéia/negra acrescenta:

Porque são pessoas negras que estão como protagonistas, então, essa coisa, ainda que eu esteja aqui e fale, eu quero ver mais pessoas negras na TV... isso... aquilo..., mas eu estou no nível do discurso e na prática eu não vivencio essas situações e no momento que eu pude vivenciar porque eu me desloquei do meu local de origem... Nossa aquilo para mim foi um choque, um choque mesmo! Eu achei muito

estranho... Ligar a televisão e eu olhava aquilo, como assim? Eu achava aquilo muito esquisito. Então essa coisa, daquilo que você vivência, do seu ambiente, que é isso a gente compartilhar essas coisas e de muitas coisas, a gente tomar como naturais e de não ter os questionamentos, para mim foi um processo interessante, porque quer dizer eu tinha um discurso, mas viver a situação na prática era como se naquele momento eu fosse uma pessoa branca, só para exemplificar melhor. Então eu achei aquilo estranho, mas depois eu falei: “gente, o que você está fazendo? Está louca? Calma, bota a cabeça no lugar”! (§12.GD3-Profª Dorotéia-negra).

A fala da professora Dorotéia/negra demonstra a complexidade em torno do ser negro e constituir-se negro em uma sociedade que nega a sua negritude. Como indica Munanga (2006) “a política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos” (MUNANGA, 2006, p.102).

Dessa forma, ainda que tenhamos a consciência da nossa negritude e estejamos engajados na luta pela igualdade racial, mesmo assim, para o negro brasileiro, é difícil mentalmente visualizar o negro em todos os espaços sociais, é algo que não faz parte de nossa experiência, pois como vimos, é possível no Brasil frequentarmos alguns espaços e não encontramos nenhuma pessoa negra ou se encontrarmos ela provavelmente estará em algum serviço subalterno, esta poderia ser uma frase carregada de preconceitos, mas faz parte da realidade brasileira e mostra as desigualdades raciais. Por isso, a dificuldade da professora para situar-se no lugar onde estava e perceber um mundo de muitas imagens negras.

Afirmar-se como negro em uma sociedade como a brasileira não é uma tarefa muito fácil para a população negra, é um exercitar-se contra vários fatores que o empurram para uma ideologia branca, ou ainda, é uma luta diária para manter sua identidade, afirmar-se como tal, pois também há aqueles (brancos) que querem convencê-lo de que não é negro, pois o mito da democracia racial estabelece um terreno arenoso sobre o qual as relações se dão de forma tensa e não permite o debate aberto sobre as desigualdades raciais e paira no ar uma “força” que diz ao negro sobre o racismo e que “inibe” o branco de assumir o racismo.

Contudo, mesmo nesse emaranhado de relações, não é possível a negação do negro, pois está nos seus traços físicos, na sua cor da pele a sua identificação, no seu cabelo, nos seus lábios, no formato do nariz, como indica Munanga o corpo é a sede para a construção da identidade, assim por mais que o negro viva sob esse processo de rejeição/aceitação o seu corpo carrega consigo o que é próprio do ser negro. Como indica a Professora Maria/negra,

[...] uma vez que a Roseli veio aqui e ela falou... porque a gente sempre tem isso, como, eu posso dizer: “Eu também posso dizer que sofro preconceito, eu sou gorda”! Eu sofri muito preconceito e sofro até hoje! Só que essa é uma situação que eu consigo mudar, de várias formas, tem como eu mudar. Agora a questão é quando a gente pensa nas crianças, na escola de... vamos fazer um trabalho, vamos pensar em práticas para essas crianças se identificarem, se autovalorizarem, para o grupo valorizar, é porque essa é uma situação que não tem como mudar, das crianças... porque como você diz, está na cara... está na cara, está na cor... está no jeito de olhar (musicalmente dizendo) (§10.GD3-Profª Maria-negra).

Com base na fala da Professora Maria/negra, consideramos dois elementos importantes na discussão das relações raciais no Brasil, primeiro que não dá para negar a existência do negro, porque o seu corpo fala, imprime, diz quem ele é. Segundo, não dá para minimizar as situações de discriminação racial, comparar a outras formas de discriminação que também devem ser combatidas, pois devemos lutar pelo convívio respeitoso entre todas as pessoas, mas em relação aos negros o preconceito e a discriminação racial é forte e cruel, desestabiliza as pessoas e faz muito mal para as crianças. Como explicita a professora Luana/negra,

[...] a gente sentia, eu sentia que tinha uma coisa diferente quando eu estava na escola, depois você passa a entender, eu era a única, era única negra em tal lugar, quando acontecia alguma coisa, todo mundo olhava para mim, eu não sei..., eu acho que falta muito da convivência familiar, de dizer para essas crianças, quem elas são. De onde elas são. Quem são seus antepassados. Se não o trabalho fica isso mesmo, da gente preparar algumas ações e dizer que não tem problema em ser negro e quem quiser que vá buscar outras informações, infelizmente não tem um contínuo... (§20.GD3-Profª Luana-negra).

Conforme a fala da Professora Luana/negra, ainda que o preconceito não esteja estampado, que as pessoas não declarem seu racismo, como indica, é perceptível, não precisa ser dito com palavras, pois é sentido nos olhares, na forma de agir das pessoas, de silenciar e os negros seja criança ou adulto percebem, sabem que são vistos de outra forma. Nesta perspectiva a Professora Alda/negra também apresenta um relato que vai muito ao encontro do que é esperado pelo padrão brasileiro, o estranhamento diante do negro e a dificuldade às vezes de estar com o outro que não é o desejado como padrão.

Esse ano eu percebi que eu pisei na sala de aula, é uma coisa que você não consegue explicar com palavras é só uma sensação e foi impressionante quando eu entrei na sala de aula, quando aquelas crianças me olharam eu senti que elas disseram “a professora é negra...? Pô! minha prô”! Não combina, sabe! Não combina professora e negra não combina, então, no começo eu senti muito isso, agora não, agora eu já estou tranquila (§20.GD2-Profª Alda-negra).

Nesse caso a Professora Alda/negra se depara com a situação do estranhamento, as crianças estranham uma professora negra, mesmo bem pequenas, para elas tem algo fora do seu lugar que não está dentro do que estão acostumados a ver, o que para nós é considerado como muito bom para as crianças, pois ao ter contato com esta professora negra passam a pensar outras formas de relação e interação e ver a imagem do negro de forma positiva, de que sim, existem professoras negras, existem outras formas de ser e estar no mundo e de que os negros também ocupam posições privilegiadas.

Vale destacar ainda com base na fala da Professora Alda/negra como está implícito o preconceito racial, no caso que relata são crianças de seis anos que expressam um estranhamento ao se depararem com uma professora negra, mas ao analisarmos mais a fundo este estranhamento nele está impregnado o racismo posto em nossa sociedade, por que estranhar a presença de uma professora negra na escola em uma sociedade que atualmente um pouco mais da metade da população é negra? Dessa forma, fica explícito que as relações raciais não são igualitárias e que ainda persiste um fosso material e imaginário entre negros e brancos.

Nesse sentido, com base nas falas das professoras percebemos que ainda vivemos sob o mito da democracia racial e que ele está fortemente presente no pensamento das pessoas e que algumas consideram o tema das relações étnicas e raciais desnecessário e às vezes dão pouca importância à temática ao acreditar não haver desigualdades raciais, apenas sociais.

Dessa forma, consideramos que romper o mito da democracia racial configura-se como outro desafio a ser superado não só pela escola, mas pela sociedade como um todo. Como apresenta Munanga (2006),

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (MUNANGA, 2006, p.16).

Nesse sentido, Ianni (2004) aponta que os negros estão submersos em um ideário branco, no desejo de clareamento e tal ideia persiste até os nossos dias e invadem o pensamento de negros e brancos, assim os primeiros acabam por negar a si próprios e aos seus e os segundos por apagar as desigualdades raciais o que acarreta consequentemente práticas discriminatórias, como uma das formas da ideologia do negro. Segundo Ianni (2004),

Na sociedade brasileira tende a prevalecer o mito da igualdade étnica e racial. Em todos os círculos de relações sociais em que o branco é predominante persiste e está presente o mito de que a sociedade é uma democracia racial. Aliás, esse mito é tão arraigado e difundido, que todos grupos são fortemente influenciados por ele. Ninguém pode compreender a ideologia racial do negro e do mulato sem tomar em conta esse elemento essencial da ideologia racial do branco. Essa ideologia predomina e impõe suas tonalidades às ideologias de todos os outros grupos, inclusive os brancos de origem europeia, os japoneses e os seus descendentes (IANNI, 2004, p.266).

Diante disso, o desafio não é pequeno, mas é possível rompermos tais pensamentos e buscarmos uma sociedade mais igualitária, bem como uma educação que valorize a diversidade. Como aponta Paulo Freire (1996),

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (FREIRE, P., 1996, p.98).

Enfim, superarmos práticas racistas e preconceituosas é um exercício que cabe a todas as pessoas exercitarem, pois todas fazem parte da mesma sociedade e ninguém está livre de um pensamento ou ação preconceituosa em relação a qualquer diferença, seja esta racial, de gênero ou de classe social.

Ao longo deste trabalho procuramos apontar porque é importante pensarmos o fortalecimento da identidade negra. Apoiadas nas falas das professoras e na teoria versamos sobre as desigualdades raciais entre negros e brancos e como o racismo está presente em nossa sociedade sob a égide do mito da democracia racial, agora passamos a refletir mais diretamente sobre a constituição das identidades e principalmente da identidade negra. Como já vimos este é um processo complexo em constante transformação que no caso dos negros exige mais cuidado, uma vez que enfrenta uma diversidade de fatores para constituir e afirmar a sua negritude.

Você ver as crianças num conflito muito grande, se olham, nós fizemos o questionário da escola, uma das questões era sobre a cor da pele e elas tinham que marcar, é um quinto ano, elas tinham condições de fazer o questionário socioeconômico da escola sozinhas. Então, muitas crianças tranquilamente marcaram sou negro, outras se olhavam mesmo e me perguntavam, você acha que eu sou o quê? Muitas faziam isso e os outros já diziam: olha você é negro porque ou é lá ou é cá. Você está mais lá do que cá. Parece que ficavam com essa sensação, mas eu vou marcar negro? Mas a surpresa foi pelo menos da minha turma em relação a se autodeclarar como negro. Acho que 95% se autodeclararam... E agora, está bom, se ela consegue dizer eu sou..., o que é que eu faço daqui para frente? Porque antes elas não conseguiam dizer eu sou. Você olhava para a criança negra e ela se pintava loira de olho azul. Agora ela consegue dizer eu sou. E o que eu faço, agora? Então agora vêm esses outros conflitos (§17.GD1-Profa Patrícia-branca).

Na perspectiva do que expõe a Professora Patrícia/branca o negro ao afirmar-se na sua negritude passa por conflitos ao considerar à cor da sua pele e a classificação racial, fato presente na vida de muitos negros, por isso, a importância da valorização da identidade negra desde muito cedo no contexto escolar, e mais como comenta a professora não é levar apenas a criança a perceber-se como negra, pois disso muitas vezes ela já tem a consciência, mas dá continuidade a um trabalho de valorização da identidade negra, da sua história e cultura. É possibilitar uma constituição positiva do ser negro com outros referenciais desde o contexto escolar. Para tanto, é preciso pensar no que aponta a professora quando diz que a criança já se reconhece e fica a questão: “o que vou fazer daqui para frente”?

Nesse sentido, é importante pensar os cursos de formação para a docência, bem como os cursos de formação continuada. Assim, passamos para a análise da temática formação de professores e formação continuada.

## **5.2. A constituição do eu com os outros e os aspectos que permeiam a constituição positiva da identidade negra no contexto escolar**

Como já foi apresentado, a constituição do eu se dá nas interações com os outros e com o mundo. O eu se faz e refaz a cada interação, ao estar com o outro diferente se constitui, e nessa relação com os outros não-eu se forma o sujeito histórico, político e social.

Nesta perspectiva, esse sujeito não se dá no isolamento, mas a partir da sua socialização em casa com os familiares, na escola com professoras(es), colegas e demais agentes educativos, na igreja, no clube, na rua com as(os) amigas(os), enfim nos diversos ambientes e com as diferentes pessoas.

Dessa forma, damos destaque à família como primeiro lugar no qual as crianças socializam com as pessoas responsáveis por ela e que ajudam a formar o seu eu. Em segundo, a escola o lugar no qual a criança passa boa parte da sua vida e que junta uma gama de diversidades à qual todas(os) passam a conviver juntos, assim não podemos desconsiderar a influência destes dois ambientes na constituição das identidades.

[...] as coisas mais marcantes que eu me lembro foram esses dois pontos, foi a questão da minha época de escola, a minha casa, a minha família, na minha casa tinha problemas mil que eu só vim saber depois de grande quando meu pai já tinha falecido e que minha mãe começou a contar e eu pensei “nossa que mulher”, segurar tudo isso, conviveu com tantos problemas, *n* problemas, dificuldades e nós nunca percebemos, nunca deixou transparecer, isso eu acho que é fundamental, é a pessoa,

minha mãe, mas eu me sinto muito por esses dois pontos, depois o próprio relacionamento, o namoro também ajuda em outras coisas, o casamento, o trabalho, acho que é difícil você falar quem é a responsável pela sua identidade, eu acho que nós somos uma constituição de um pedacinho de cada, cada momento também da sua vida, acho que ajuda a melhorar ou não...risos, depende...risos (Profa Patrícia-branca)<sup>84</sup>.

Nesse sentido, a fala da Professora Patrícia/branca reforça a nossa análise de que família e escola são ambientes importantes na constituição da identidade, como podemos observar no destaque que a professora dá a estes espaços na sua formação. Além disso, a Professora Patrícia/branca aponta que a constituição da identidade é formada por vários elementos e influenciada pelos diferentes ambientes pelos quais passamos ao longo da vida, pois como bem explicita, nos constituímos não só durante a infância, fase importante da vida e significativa na constituição da identidade, mas ao longo da vida o eu se constitui, em cada espaço freqüentado e em cada interação.

Assim, procuramos em diálogo com as professoras refletir sobre a constituição positiva da identidade negra. Para tanto, buscamos primeiramente resgatar as referências no processo de constituição de identidade de cada uma e concomitantemente pensar a constituição da identidade negra, pois ao falarem de si, já traziam elementos para pensar a construção do processo identitário hoje e junto a isso fazer a relação com uma identidade positiva do sujeito negro no contexto escolar com o intuito de apresentar práticas ou indicar caminhos que possibilitem um espaço educativo favorável a constituição positiva da identidade negra, pois como vimos ao longo deste trabalho o processo identitário do negro perpassa por diversos elementos desde relações raciais desiguais à negação de sua história e cultura.

Dessa forma, a partir do diálogo, professoras negras e brancas olharam e refletiram sobre suas práticas em relação ao fortalecimento da identidade negra. Foi um momento de muitas reflexões sobre o seu eu primeiramente, depois sobre os outros eus e um eu negro que carece de atenção, pois como já vimos o negro precisa enfrentar desde muito cedo as correntes de um racismo ambíguo e sutil que ainda aprisiona muitos negros e brancos em relações desiguais.

Nesta perspectiva, passamos para a análise das temáticas citadas, com base nos três primeiros grupos de discussão. Inicialmente, apresentamos algumas falas dos grupos de discussão para constituir os argumentos, em seguida discorreremos sobre cada elemento e

---

<sup>84</sup> Este excerto foi retirado do grupo de discussão que desconsideramos para análise, contudo, consideramos o trecho no qual a Professora Patrícia/branca discorre sobre a constituição da sua identidade importante para o conjunto da análise dos dados em torno da constituição das identidades.

trazemos a teoria que nos ajuda a compreender melhor as perspectivas das professoras. Ao final de cada item apresentamos um quadro síntese elaborado em conjunto com as professoras participantes desta pesquisa<sup>85</sup>.

### **5.2.1. Formação inicial e continuada**

Ao pensarmos a prática docente automaticamente relacionamos a sua formação inicial, bem como sua formação continuada. Nesse sentido, as professoras dão pistas de que durante a graduação não tiveram uma formação voltada à temática das relações raciais, como podemos observar na fala da professora Catarina/branca.

Na minha vida escolar nada. Nem na faculdade de História também não. Depois em 2006, eu acho, o Valter deu um curso, acho que era de 180 horas e que eu achei muito bom. Foi a primeira vez que eu pensei no caso e depois teve os cursinhos de 30 horas, umas palestras (§40.GD1-Profª Catarina-branca).

Conforme indica a Professora Catarina/branca ao longo da sua trajetória escolar não teve um ensino voltado à história e cultura africana, ou sobre as relações raciais, ou ainda o respeito às diferenças de forma mais direta. Como ela explicita nem mesmo no curso de História durante a graduação. Somente depois de formada em cursos de formação continuada que a professora passou a pensar no tema das relações raciais.

Em relação à formação inicial a Professora Maria/negra também indica que não teve uma disciplina específica que abordasse o tema ou alguma discussão mais significativa.

Do que eu me lembro durante o curso quando falava em diferenças, eu lembro só das questões das diferenças de aprendizagem, cada um aprende num ritmo, lembro mais sobre isso. Não foi muito forte (§35.GD1-Profª Maria-negra).

De modo geral, as professoras indicam que durante a sua formação inicial tiveram pouco contato com a temática das relações étnicas e raciais e que depois de formadas já no exercício da docência que passaram a ter o contato com a temática e até mesmo pensar sobre o assunto, como apontou a Professora Catarina/branca anteriormente.

Em relação aos cursos de formação continuada à professora Patrícia/branca indica que as próprias inquietações da profissão levam a busca de informações sobre a temática, o que para nós, neste caso é a motivação.

---

<sup>85</sup> Vale destacar que devido ao grande número de falas em algumas temáticas, vamos tentar contemplar ao menos uma fala de cada professora.

Acho que são coisas que vamos procurando mesmo na formação, a gente se inquieta com algumas questões e busca (§41.GD1-Profª Patrícia-branca).

Ao encontro do que indica à Professora Patrícia/branca, a Professora Maria/negra também mostra interesse pelo tema e uma busca por saber mais.

Estou pensando sobre as dificuldades Fran, no trabalho. Eu acho que para mim às vezes aqui falta ainda, mas eu não sei se um dia eu vou ter mais conhecimento, mas eu acho que cada vez que eu tiver... não é porque eu trabalho com os pequenos de primeiro ano que o que eu sei basta. Eu acho que é isso, eu estou na busca. Eu gosto de ler as coisas, de conversar e dentro das possibilidades de participar de alguns eventos e às vezes também, eu não sei se é uma dificuldade, mas é de querer ver esse trabalho ter eco, sabe? Ver a coisa acontecer... (§46.GD1-Profª Maria-negra).

Ainda sobre os cursos de formação continuada voltado à temática das relações raciais a Professora Maria/negra destaca um curso que a fez pensar práticas para desenvolver em sua sala de aula.

[...] tem um curso que nós fizemos coordenado pela Petrô (nós: eu e a Alda, você não fez?) que era elaboração de material didático para combater o racismo e outras discriminações, foi um trabalho bem legal e nós tivemos aula de como fazer poesia, fotografia e teve a parte de pintura também, eu me lembro que a professora fazia..., ficava uma pessoa de modelo e tínhamos que ficar observando – olha o rosto dela... aqui tem tom de verde, tem tom de azul, vamos pintar... com as crianças eu pensava nisso, mas ao longo do ano a gente não tem um projeto já pensando em várias etapas, e nos perdemos e no primeiro ano chega uma época que todo mundo quer saber quantos estão silábicos, pré-silábicos (rsrsrs), é isso, ninguém quer perguntar se você trabalha essas questões e que se não tivermos planejado isso como meta, na rotina não... se perde... o que aconteceu no final do ano, as crianças se pintavam de cor de laranja, de roxo, de verde, de azul e foram embora, eu não sei se alguém algum dia vai ajudá-las com essa questão... (§3.GD1-Profª Maria-negra).

Algo que vale mencionar e que mais adiante aprofundaremos um pouco mais é sobre a falta de apoio que as professoras sentem em relação ao desenvolvimento de práticas em torno da temática das relações étnicas e raciais, como indica a Professora Maria/negra. Muitas vezes esta não é uma temática prioritária no contexto escolar e sempre fica para depois. Como reforça a professora Alda/negra.

Se nós tocarmos no assunto ou se não tocarmos no assunto... não faz diferença. Eu fiz os cursos que foram oferecidos pela Secretaria de Educação à maioria deles (§39.GD1-Profª Alda-negra-negra).

No que diz respeito às aprendizagens acerca das relações étnicas e raciais, vale mencionar o que aponta a Professora Maria/negra sobre as suas aprendizagens, conforme a

professora, as interações com as amigas e outras pessoas de origem africana a ajuda muito na compreensão sobre o tema.

Eu tenho aprendido muito na relação com as minhas amigas, principalmente a Anastácia, a Dorotéia e a Alda. A gente conversa muito, além do conhecimento que essas pessoas têm; e nós trocamos algumas experiências, pensamos em atividades juntas, também tem outras pessoas que essas pessoas conhecem. Por exemplo, talvez se eu não tivesse amizade com a Dorotéia e com a Alda eu não conheceria os meninos africanos e eu não conheceria um pouquinho mais sobre a África porque até bem pouco tempo para mim a África era o que eu via na TV. Abri mais a minha visão nessa troca de experiência com outras pessoas... (§37.GD1-Profª Maria-negra).

Nesse sentido, destacamos como positivo o que bem indica a professora, a troca de experiências e o pensar junto atividades para o desenvolvimento do trabalho em torno das relações étnicas e raciais. Além do contato com diferentes pessoas que favorece muitas aprendizagens, como ela relata.

Vale destacar, que as professoras tiveram um pouco de dificuldade em falar sobre os cursos de formação continuada voltados à temática das relações étnicas e raciais, e que tiveram significado efetivo na prática em sala de aula, segundo o olhar delas. Contudo, isso não significa que os cursos não foram importantes, pois como apontam mais adiante eles ajudam a entender as relações raciais no Brasil e as desigualdades existentes por conta do passado histórico do país.

De formação mesmo, agora nesse momento eu não consigo pensar. Fora isso, coisa que eu venho estudando depois da graduação. O mestrado, agora no doutorado as questões culturais, a diversidade, identidade. Específico durante a formação inicial ou mesmo em trabalho teve momentos aqui em que a Roseli e a Emília vieram conversar, mas foram sugestões nossas um ano e que também acabou (§38.GD1-Profª Maria-negra).

Com base na fala da Professora Maria/negra percebemos que a escola oferece pouca oportunidade de formação voltada à temática e ao menos para a Professora Maria/negra estar com outras pessoas e trocar experiências fora do contexto escolar torna a sua aprendizagem em torno da compreensão das relações raciais mais efetiva, o que a nosso ver é de suma importância ao consideramos a troca de experiências e o diálogo entre diferentes pessoas, pois como já indicamos o trabalho solitário não favorece o ensino voltado a educação para a diversidade. Porém, o fato da escola não possibilitar espaço para trocas de experiências e formação é um dado que aparece como elemento excludente para a educação das relações étnicas e raciais.

De modo geral, a partir das falas das professoras percebemos que cursos em torno da temática das relações étnicas e raciais são oferecidos pela Secretária Municipal de Educação o que avaliamos como positivo, pois os cursos acontecem, talvez precisem mesclar teoria e prática, pois sabemos que este não é um tema fácil a ser trabalhado em sala de aula, principalmente ao ter que lidar com situações de discriminação racial. Nessa perspectiva, entendemos que a teoria é importante para a compreensão de conceitos centrais na discussão sobre o respeito às diferenças, mas que as professoras também precisam de orientação em relação ao desenvolvimento de atividades que favoreçam a valorização da diversidade e o fortalecimento da identidade negra.

A seguir, sintetizamos, no quadro VII, os elementos transformadores e os elementos excludentes indicados pelas professoras sobre formação inicial e continuada.

**Quadro VII - Formação inicial e continuada**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- há formação continuada em relação ao respeito à diversidade.</li> <li>- estar com diferentes pessoas possibilitou novas aprendizagens e olhares sobre África.</li> <li>- estudos de pós-graduação e outros momentos de formação enriqueceram os conhecimentos da professora.</li> <li>- professora fez muitos dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME).</li> <li>- SME oferece cursos relacionados à temática.</li> <li>- curso específico sobre a temática despertou a professora para questões raciais.</li> <li>- professoras buscam respostas para as suas inquietações e formação sobre o tema por meio de cursos, conversas e eventos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formação inicial não abordou questões sobre respeito à diversidade e às diferenças.</li> <li>- professora sente indiferença por parte da gestão escolar frente à temática racial.</li> <li>- às vezes falta na escola formação sobre temas como diversidade, cultura africana e identidade.</li> <li>- o trabalho na escola sobre as relações étnicas e raciais ainda não acontece com força.</li> </ul>
7 elementos, 7 menções	4 elementos, 3 menções

Diante dos elementos transformadores, ou seja, os fatores que possibilitam o fortalecimento das professoras para desenvolver práticas que favoreçam a constituição positiva da identidade negra, bem como a valorização da diversidade no contexto escolar, destacamos a importância da troca de experiências entre o professorado, bem como a interação entre diferentes pessoas. Além disso, a existência de cursos voltados à temática, também é de suma relevância, pois como vimos pode ser o primeiro contato mais direto com o tema. Vale mencionar também a motivação das professoras em saber mais, buscar compreender melhor a temática, isto possibilita não só aprendizagem delas, mas também a das(os) estudantes. Quanto aos elementos excludentes estão mais voltados ao espaço escolar e

a gestão que não oferece ou dá pouca importância aos momentos de formação sobre o tema das relações étnicas e raciais.

### **5.2.2. *Afirmção e fortalecimento da identidade negra***

No que diz respeito a esta temática temos poucas falas, mas são significativas para pensarmos a constituição positiva da identidade negra, bem como a sua afirmação no contexto social e escolar.

Eu acho que começo a me entender negra ou me aceitar negra não sei... quando eu vou para a Universidade fazer curso de pedagogia e começo a ter contato com o grupo de cultura que tinha na Universidade e a fazer parte do grupo de pesquisa... mas eu acho, acho não, tenho certeza eu começo a ser formada em casa, meu pai é negro minha mãe é branca e acho que começa com as conversas de família, as histórias que meu pai, as minhas tias, irmãs dele nos contavam sobre a infância deles, a juventude, a juventude que eles viveram dentro do Flor de Maio, histórias do meu avô e isso depois..., por isso que eu digo que eu começo a entender e aceitar dentro da universidade porque lá eu comecei a ver o que era formado para gente, como é que a nossa identidade negra era formada, então, através dessas histórias de família... as dificuldades que eles tinham de inserção em alguns lugares, o trabalho que eles tinham na hora de diversão, ou quais os espaços de diversão que eles tinham naquela época anos 50, anos 60, a dificuldade da mistura de negros e brancos como eles sentiam... (§1.GD2-Profª Luana-negra).

A fala da Professora Luana/negra traz elementos para pensarmos a constituição da identidade negra e o que permeia esta construção do ser negro. Primeiro como ela indica, a família como referência para a formação da negritude, as histórias contadas em casa, a base familiar como primeiro lugar de formação do ser negro. Depois a Universidade como fonte de conhecimento na compreensão do que é ser negro nessa sociedade, como se constitui a identidade negra, para a partir disso se afirmar como negra.

Eu começo a entender diferenças, essas histórias de família quando eu entro na universidade e tenho contato com esses dois grupos... acho que minha identidade se forma ou se fortalece a partir de então, acho que ela já é formada desde essas relações familiares, sociais, mas eu acabo por entender, aceitar e me fortalecer mais quando eu passo a ter contato nesses espaços dentro da universidade (§2.GD2-Profª Luana-negra).

O relato da Professora Luana/negra vai ao encontro do que já mencionamos de que muitos negros se afirmam e se entendem como tal a partir do ingresso na Universidade e da inserção em grupos de pesquisas ou outros movimentos dentro da Universidade que

possibilitam o debate e a reflexão em torno da constituição da identidade negra e das relações raciais em nossa sociedade.

Nossa análise é que até então as pessoas se veem como negras e sabem que são negras e que o mundo não é igual para negros e brancos, pois em casa têm o apoio necessário para se reconhecerem como negras, e mesmo enquanto crianças, elas sabem que há algo diferente, sentem, está no olhar das pessoas às diferenças, mas não compreendem a fundo esta relação e o que está por trás desta diferença. Pois, em casa escutam que o negro deve mostrar que é tão capaz quanto o branco e na escola há o discurso da igualdade.

Nesse sentido, as relações se dão de forma confusa, ainda que o negro se reconheça como tal em casa e em outros espaços em que a negritude está em evidência, o tomar consciência de si, do corpo no mundo e do significado de ser negro nesta sociedade, para algumas pessoas se dará na Universidade. Dessa forma, a Universidade oferece elementos para compreensão das relações raciais, as desigualdades e a sua existência, o funcionamento da sociedade e a desnaturalização de algumas verdades. Assim, negras e negros se apropriam de um conhecimento que até então não tinham e conseguem por meio dele afirmar e fortalecer a sua negritude, pois passa a entender o que paira no ar.

Nesta perspectiva, a Professora Alda/negra faz a relação com o contexto social, ela traz elementos que demonstram que a sociedade brasileira não trata da mesma forma a negros e brancos, mas que é preciso mulheres e homens negros afirmarem sua negritude.

Mas eu acho que isso, é muito do que nós fazemos, por exemplo, eu, aqui em São Carlos, não tem um lugar que eu não vou, eu vou em todos os lugares! Eu entro nos lugares e me sinto bem ao estar no lugar porque eu quero estar ali, porque eu fui para ouvir alguma música, porque eu fui para ouvir uma palestra... e se as pessoas estão me olhando, ou não... (§36.GD3-Profª Alda-negra)

A fala da Professora Alda/negra se caracteriza como uma indicação para mulheres e homens negros de que a sociedade é desigual e diante disso os negros devem se afirmar, pois fazem parte igualmente da sociedade e, portanto têm o igual direito de se movimentar e estar onde desejam como qualquer cidadã(ão) independentemente da sua cor de pele.

Dessa forma, o que apresentam as professoras confirma o que a teoria mostra a todo o momento que a sociedade brasileira vive um racismo ambíguo e um mito de democracia racial que muitas vezes imobiliza os negros que se sentem fora do seu lugar, sem um referencial ou ainda confusos diante da complexidade que é se pensar negro em uma sociedade que desejou embranquecer sua população. Enfim, são muitos desafios na busca por relações étnicas e raciais mais igualitárias.

Passamos ao quadro VIII - Afirmação e fortalecimento da identidade negra, no qual sintetizamos os elementos transformadores a partir do olhar das professoras aqui apresentadas.

**Quadro VIII - Afirmação e fortalecimento da identidade negra**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos exclusões</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- família é a base para a formação da identidade negra.</li> <li>- histórias sobre a família ajudam a fortalecer a identidade negra.</li> <li>- universidade espaço para entender e se afirmar negra/o.</li> <li>- professora indica que negras(os) não podem se intimidar com olhares precisam afirmar sua identidade nos diferentes espaços.</li> </ul>	
4 elementos, 2 menções	elemento, menção

Como podemos observar na temática sobre afirmação e fortalecimento da identidade negra não aparecem elementos exclusões, ao menos não explicitamente, mas sabemos que os obstáculos para a constituição positiva da identidade negra existem e não são poucos, pois cotidianamente mulheres e homens negros precisam travar lutas contra o racismo e preconceito que se faz presente ainda que implicitamente.

Em relação aos elementos transformadores destacamos a família como primeiro lugar de formação da identidade negra e a Universidade como um caminho para o seu fortalecimento. Nesse sentido, podemos pensar também a escola como espaço para o fortalecimento da identidade negra, pois assim como a Universidade a escola também pode oferecer elementos para a afirmação da identidade negra, bem como a valorização da diversidade. Vale destacar também que tanto a escola quanto a Universidade são espaços que necessariamente precisam favorecer a valorização da diversidade e o fortalecimento das diferenças, pois como já mencionamos estes são espaços responsáveis pela formação do indivíduo para o exercício pelo da sua cidadania, por isso, não é favor, nem benemérito pensar uma educação antirracista que valorize indistintamente as identidades, histórias e culturas dos povos que formaram este país, além do que no caso da Universidade esta precisa pensar na formação das(os) professoras(es).

### **5.2.3. *Constituição das Identidades/relação família e escola***

Em continuidade ao diálogo sobre a constituição da identidade negra e sua relação com a família e a escola destacamos falas das professoras que vislumbram sobre a

constituição do seu eu, a importância da família como primeiro espaço de socialização e a escola como lugar onde as diferenças se fazem presentes e corresponsável pela formação da criança junto com a família. Dessa forma, apresentamos os dados referentes à perspectiva das professoras negras e brancas em relação à constituição das suas identidades, suas referências durante a infância e a relação com a escola. O nosso entendimento sobre a constituição das identidades é que ela se dá em diálogo entre os diferentes e que os negros podem ajudar os brancos a constituírem sua identidade e vice-versa.

Eu acho que desde criança eu me percebi como negra ou como criança negra... eu morava numa rua, acho que eram três casas de famílias negras a minha... uma outra casa que era de uma professora e a casa da minha tia. Em relação a essa questão da família era um grupo bem fechado, eu nunca tive essa dificuldade de me perceber como negra e convivia com meus primos, não tinha tanta convivência com primas porque eram de outra cidade (§3.GD2-Profa Dorotéia-negra).

A fala da professora Dorotéia/negra vai ao encontro do que já sinalizaram algumas das professoras ao falarem sobre a relação família e constituição da identidade que apontam o espaço familiar como a base para sua formação enquanto crianças; é neste local que se reconhecem e sabe quem são.

Minha família sempre foi... sempre disse para nós quem nós éramos, eu não consigo lembrar de um momento em que eu não soubesse que eu era negra vinda de uma família negra... a parte da minha mãe é uma parte misturada... minha mãe tem uma irmã branca, tenho sobrinhas... primas brancas e da família do meu pai com quem convivíamos mais, porque a família da minha mãe estava em Minas e a do meu pai em São Paulo, todos negros e todos muito radicais porque sofreram muito, sofreram muito preconceito, foram pessoas que sofreram bastante desde a época de Minas até vim para São Paulo... eu lembro muito dos meus primos que dançavam nas festas, para nós tudo aquilo era muito gostoso, nós queríamos aprender a dançar samba-rock, as primas mais novas, todas as referências eram boas e positivas, nos aniversários nos discursos... ninguém namorava com branco era um... era um radicalismo total, eu sempre me vi como negra fui para escola também nessa condição... (§8.GD2-Profa Alda-negra).

O relato da professora Alda/negra reforça a ideia da família como central na formação da identidade da criança negra. Ela indica como a relação com a sua família possibilitou imagens positivas e orgulho de pertencimento. Nesse sentido, vale destacar a importância da família que tem consciência dos malefícios do racismo e que instrui suas crianças de forma positiva. Com base nos estudos realizados para este trabalho é possível encontrar famílias negras que percebem os malefícios do racismo, mas não têm uma reação de contrapor-se mais efetivamente a ele, pois suas relações estão permeadas pela ideologia do

embranquecimento e a naturalização das desigualdades o que lhes causa imobilidade frente ao racismo.

Nesta perspectiva, em relação à constituição positiva da identidade negra a Professora Dorotéia/negra reflete sobre o constituir-se negro e o constituir-se branco, aponta as “idas e vindas” do ser negro neste processo identitário, processo que a nosso ver se encaixa com o que Gomes (2008) denomina de processo de rejeição/aceitação e questiona se brancos também passam pelo mesmo processo e pela mesma dificuldade às vezes de afirmação que alguns negros passam.

Eu não sei como é a questão da identidade para uma pessoa branca ou que não seja negra, fico curiosa, porque quando ouvimos várias pessoas negras contar que são vários processos, é processo de recusa é processo de não entender direito, é processo de fortalecimento, são várias idas e vindas, pensei um pouco no que você falou Fran, sobre a identidade e que está... a minha identidade que se contrapõe, eu acho, não sei, com a do outro, então muitas vezes você só se percebe em função daquilo que o outro pensa sobre você, é muito complicado essa questão... (§40.GD2-Profª Dorotéia-negra).

A professora Dorotéia/negra traz um elemento para a análise, ou ainda, para a confirmação na análise de que muitas vezes as pessoas negras passam pelo processo de rejeição/aceitação como indica os nossos estudos. Como ela aponta escuta muitas falas de pessoas negras sobre o processo de recusa e de não entender bem a relação de afirmação com o seu próprio eu. Nesse sentido, ela destaca como na adolescência buscou estratégias para afirmar-se com uma jovem negra e escapar da rejeição da sua negritude ao menos nesse momento.

[...] porque eu pensei o que aconteceu, por exemplo, na minha adolescência, eu; a minha estratégia, hoje eu vejo isso como estratégia, no momento eu não tinha tanta consciência disso, era de frequentar lugares onde eu sabia que eu seria bem aceita, de que eu não seria constrangida pelo fato de ser negra, que eu não me sentiria mal, não me sentiria excluída e depois... mas também depois... aquilo começou a me fazer mal e eu lembro, por exemplo, da universidade... (§40.GD2-Profª Dorotéia-negra).

A partir da fala da Professora Dorotéia/negra é visível que o processo de constituição da identidade negra não é algo tão simples de ser compreendido e passa pelo processo de rejeição/aceitação/ressignificação do seu próprio eu, da sua história, da sua cultura e dos seus ancestrais. Outro elemento importante a ser destacado é quando a professora menciona que com o tempo percebeu que só estar com pessoas negras também não era suficiente, nesse caso, consideramos que ao viver em uma sociedade diversa o quanto

mais estiver entre os mais diferentes, maiores as possibilidades de afirmação do eu a partir de uma relação dialógica e igualitária em que as diferenças possam ser respeitadas e igualmente valorizadas.

Nesta perspectiva do respeito às diferenças a professora Maria/negra indica a dificuldade das pessoas em aceitarem a sua autoclassificação e como se identifica.

[...] Agora em relação... como eu já falei para vocês... quando eu tenho que preencher os papéis, eu tento colocar alguma coisa... menos ser branca (risos). Porque eu não sou branca, quem fala que eu sou? A Dorotéia? (comentário da Profa Alda: eu falo que você é branca), a Alda... (risos) E é sério quando eu pergunto para vocês, eu preciso realmente ler, estudar alguma coisa em relação, como chama? Fenótipo? O que caracterizaria dizer que eu sou branca ou que eu sou negra, ou que eu sou alguma coisa no meio disso tudo? A minha avó eu acho que ela era indígena, vinha de indígena, eu me lembro pouco da minha avó... e a família do meu pai, eu acho que... não sei se o meu avô era negro... eu não sei se eu já perguntei isso... agora está parecendo uma terapia de grupo... (risos) Eu sempre me identifiquei... se essa construção da identidade tem a ver com se identificar, eu me identifico mais como negra do que como branca (§1.GD3-Profª Maria-negra).

A professora Maria/negra apresenta um elemento problemático na sociedade brasileira que às vezes é definir quem é negro quando o “marcador” cor da pele não está na pessoa, mas ela se identifica como tal porque alguém da sua família é de origem negra ou indígena e ela apresenta em seu fenótipo outros traços que poderia ser considerado de negro ou indígena, mas como a cor da sua pele é branca, a sociedade não a considera como negra, não só no caso dela, mas também de outras pessoas pertencentes a família multirracial. Mais uma vez podemos observar na sociedade brasileira a política do embranquecimento, pois como já mencionamos a tonalidade da cor da pele é um “marcador” forte na sociedade brasileira para classificar quem é negro e quem é branco. O caso da Professora Maria/negra, por exemplo, é um caso como esses, as pessoas olham apenas para a sua cor de pele, não pensam na composição da sua família com quem ela mais se identifica e que a autoclassificação também é uma posição política no caso de pessoas com a cor da pele branca, mas com presença negra e indígena na família.

Nessa relação do como se vê e como o outro vê, a Professora Dorotéia/negra, na sua fala anterior, também destaca a alteridade, o estar com o outro e se reconhecer naquele outro diferente do eu e como às vezes pode ser complicada esta relação ao tomar como base o olhar do outro que nem sempre pode ser positivo. Nesse sentido, destacamos a importância de estarmos na diversidade, pois em diálogo entre muitos diferentes este constituir-se com os outros e a partir do que ele vê e reflete no eu, terá mais possibilidades de constituição positiva

das identidades, pois a relação não se dá apenas com um sujeito, por isso a importância da diversidade e do diálogo intersubjetivo.

Para nos ajudar a pensar a constituição da identidade do branco, a professora Catarina/branca relata.

Eu acho que para mim, pensar na identidade branca, nunca pensei, vinha conflitos para mim – ser magra, feia, bonita, gorda, estar num grupo também que me excluía pelo meu jeito físico de ser super forte... eu tive conflitos, mas não de... lógico, eu acho que tinha essa questão também de estar classificada como branca, de ser a branca desejada ou não, a branca desejada tem isso também, sou branca, a branca bonita era a branca sei lá... todo mundo conversa com... eu lembro que no segundo ano eu era muito tímida, na segunda série e não tinha muitos amigos porque todo mundo ficava com as meninas que moravam na fazenda e que também eram branquinhas, mas eram diferentes de mim eu era branca também, mas o conflito era outro, eram outros (§42.GD2-Profª Catarina-branca).

A respeito da constituição da sua identidade acrescenta:

Para mim a construção da identidade foi na família e me ver branca foi na escola porque eu sou filha de pai e mãe brancos, mas o meu pai teve um casamento anterior ao da minha mãe e a esposa era negra e ele teve cinco filhos e foi a minha mãe quem criou os filhos da Neuza da esposa dele e eles eram... eles são negros, quando eu era criança morávamos todos juntos na fazenda, brincávamos juntos, minha mãe não diferenciava, todos a chamam de mãe até hoje, criou, não tinha isso de eu sou branca ele é negro, foi na escola que eu me vi branca porque na escola, na primeira série só tinha crianças brancas na minha sala e eu me olhei, poxa! E em casa não, em casa eu não me via diferente deles (§11.GD2-Profª Catarina-branca).

Em relação à constituição do eu branco, a professora Catarina/branca não indica as mesmas “idas e vindas” destacadas pela professora Dorotéia/negra em relação à constituição do eu negro. Ao tomarmos como base as falas das professoras brancas, Catarina e Patrícia, observamos que o processo de formação da identidade branca não passa pelos mesmos conflitos que os negros passam, ambas relatam outros conflitos que têm relação com a sua identidade e o padrão de beleza desejado socialmente, mas pelo que indicam isso não as afetam na mesma proporção que uma pessoa negra que, desde muito pequena, se dá conta das diferenças e algumas vezes não encontra o apoio necessário para a afirmação da sua identidade e uma *diferença* que está marcada pela *cor da pele*.

As professoras brancas não passam pelo conflito da cor da pele, não precisam lidar com esta categoria, ainda que estejam fora do padrão de beleza em relação ao físico (gordo, magro, alto, baixo), não passam pelo “marcador” cor da pele que aparece em maior grau em nível de rejeição. Um consenso nas falas das professoras é o fato de que a família é central na formação inicial da criança independentemente da sua cor/raça. As pessoas com as

quais a criança compartilha a sua infância em casa são fundamentais para a constituição do seu eu. Algo que vale mencionar que está presente na fala da Professora Catarina/branca quando ela diz que se percebeu branca na escola, a tranquilidade que passa ao afirmar isso não é a mesma que uma pessoa negra quando diz que se percebeu negra na escola, observamos que a relação é outra, é desigual e, portanto, é preciso pensar práticas de superação das desigualdades raciais no contexto escolar.

Nesta perspectiva, destacamos a fala da professora Dorotéia/negra que enquanto criança não sente a mesma tranquilidade que a professora Catarina/branca ao ingressar no ensino fundamental.

Mas, quando eu entrei no ensino fundamental, na primeira série, foi bem problemático porque eu comecei a vivenciar os problemas de ser negra, de ser negra então... A professora que já não era negra na sala, era eu e o meu primo estudávamos na mesma sala e a rejeição da turma era muito grande, muito forte, nessa questão do brincar, até aquelas brincadeirinhas de namorar, eu nunca era escolhida nas brincadeiras também e tinha uns comentários bem explícitos das crianças mesmo, esse período acho que até o início da adolescência para mim foi muito difícil essa questão da identidade, porque eu já não... (§5.GD2-Profª Dorotéia-negra)

A professora Dorotéia/negra relata o seu sofrimento enquanto criança negra em um espaço que não a acolhia. Seu problema não foi se reconhecer negra na escola, pois como ela mesma relata se sabia negra, sua dificuldade foi não se sentir acolhida por parte das(os) colegas que não respeitavam sua negritude. Como indica sentia os comentários a seu respeito e o descaso por parte das(os) colegas ao ponto de desejar não ser negra, não se aceitar como tal. Mais uma vez o processo de rejeição/aceitação se faz presente na vida do negro. Conforme a Professora Dorotéia/negra, ela passa por esse processo de rejeição até o início da sua adolescência como já mencionou e quando decide estar mais próxima de pessoas negras para afirmar-se e ter a sua negritude positiva.

Nesse sentido, acrescenta:

Eu acho que só... só deu uma mudança e eu considero que foi uma mudança radical na adolescência quando eu comecei a sair com outras meninas negras, comecei a conviver mais com meninas negras e eu falo que foi um momento radical porque foi um momento que eu comecei a rejeitar amigos e amigas brancas, no caso eu tive essa necessidade de conviver mais com pessoas negras para poder me entender e me fortalecer e acho que só depois também quando terminou essa fase de adolescência que passou por um outro processo de entender melhor o que é ser negra e também sem ter essa necessidade de conviver só... só com negros, mas o ensino fundamental foi um... foi um momento de muito sofrimento para mim... de não querer mais ser negra de não me identificar... (§6.GD2-Profª Dorotéia-negra).

Consideramos que o caso relatado pela professora Dorotéia/negra é um exemplo evidente do processo de rejeição/aceitação/ressignificação do eu pelo qual não só a Professora Dorotéia/negra, mas muitos outros negros passam até a afirmação da sua identidade.

Em relação à família, a Professora Dorotéia/negra comenta que, no seu caso, sua família não soube muito bem como apoiá-la e orientá-la.

Nesse caso a família foi que teve dificuldade também para trabalhar isso, de não entender o meu comportamento e é engraçado porque a minha irmã não teve isso, mas eu tive e essa questão da família também ficou complicada, sobre o que estava acontecendo e também de não conseguindo intervir... (§6.GD2-Profª Dorotéia-negra).

Nessa perspectiva, vale mencionar que, às vezes, a família também encontra dificuldade em lidar com situações da não aceitação das suas crianças na escola ou até mesmo em situações de racismo. Por isso, destacamos a importância de um trabalho na escola que envolva todas as pessoas com vista a uma educação antirracista e intercultural.

Ainda sobre o sujeito negro na escola e a relação com a sua negritude, a professora Alda/negra comenta outra relação, diferente da professora Dorotéia/negra.

Tiveram outras questões que conversamos na ACIEPE, quando falamos dessa questão de ter uma identidade, eu fui para a escola sabendo que eu era negra, mas em nenhum momento da minha vida escolar eu fui tratada como uma aluna negra por eu ser inteligente e porque meus pais tinham certo padrão de vida, que você sabia que eu não morava nas ruas de baixo, eu não era da favela, meu pai tinha casas de aluguel, algumas das crianças que estudavam comigo moravam nas casas dos meus pais. Então, em nenhum momento da minha história... (§28.GD1-Profª Alda-negra).

No caso da Professora Alda/negra, ela comenta o outro extremo da relação negro/escola que é a invisibilidade do negro. Como ela indica sabia muito bem da sua negritude, mas que as pessoas não a “viam”, ou melhor, não a tratavam como negra por ser considerada inteligente e por ter uma condição social melhor que outras crianças. Este é outro caso que comentamos logo no início deste trabalho, como a escola tende a branquear as crianças negras entendidas como bem comportadas e de boas notas. Vale mencionar também a reflexão que a Professora Alda/negra faz em relação ao silêncio existente na escola sobre a negritude e a sua estratégia de também silenciar, pois assim seria aceita pelo grupo e não sofreria discriminação pelo fato de ser negra.

Não. Eu não me calei. Eu nunca..., era só uma reflexão. Se alguém aparecesse e perguntasse se eu me colocaria ou não. Eu dizia, eu sento na frente, eu sou a aluna que marco na lousa, sou a aluna que ajuda a professora, como qualquer outra criança das fileiras da frente porque elas não veem, não dizem, não falam sobre isso. Então se eu permanecer nesse silêncio também eu continuo aqui sendo uma das boas

alunas. A partir do momento que eu tocar nesse assunto, ou questionar, ou disser, ou alguém disser isso eles vão começar a dizer: “*a Alda é negra, ela não pode fazer parte desse grupo, ela não pode mais ser inteligente, ela não pode ser mais a aluna que marca na lousa, ela não pode ser mais a aluna que toma conta da sala e essas coisas todas que as crianças faziam*”. Então o silêncio muitas vezes é na verdade uma estratégia... (§30.GD1-Profª Alda-negra).

A Professora Alda/negra apresenta um elemento importante para pensarmos o silêncio por parte das crianças negras a respeito da sua negritude. Conforme a professora e sua própria experiência, às vezes o silêncio é uma estratégia de proteção, não só para ser aceita no grupo, mas principalmente para não sofrer discriminação racial. Nesse sentido, ela acrescenta:

[...] esse menino que você falou que se diz, mas quando as pessoas olham para ele, ele pensa exatamente isso, o que é que vão dizer, pensar, não pensam que eu sei o que é ser negro, eles pensam que sabem o que é ser negro e o que eles sabem não é bom para mim. Então, em muitos momentos o silêncio acontece por isso. É muito dito que a criança negra não se identifica, mas ela sabe o que vai passar a partir do momento em que ela disser, ela tem plena consciência disso. Tem algumas que não são tratadas como negras, que não se sabem negras mesmo ou que não se imaginam, que não querem ser. Mas tem um grupo de pessoas que são extremamente resolvidas com essas questões e que não vão se colocar, principalmente se elas são únicas dentro da sala ou se não existe um grupo de identificação, elas não vão se colocar. Eu falo isso por mim, que sempre fui assim, a minha família muito bem resolvida com relação a isso (§30.GD1-Profª Alda-negra).

Com base nas falas da Professora Alda/negra, vemos a complexidade que está por trás das relações raciais no Brasil e da afirmação da identidade negra no contexto escolar que muitas vezes pode ser um ambiente hostil para a criança negra que não é vista com igualdade e para se proteger tomam como estratégia o silêncio. Dessa forma, o silêncio sobre negritude se faz presente nos muros da escola, em suas paredes, e ganha voz nos olhares negros que têm receio de falar sobre si, sobre sua história, sobre sua cultura. Assim, a identidade negra se constitui em um processo social muito complexo, pois a sociedade brasileira ainda não superou as desigualdades raciais baseadas em um passado histórico de muita negação.

Ao pensarmos mais especificamente no trabalho da escola em relação à constituição positiva da identidade negra, a professora Patrícia/branca indica que os livros didáticos ainda deixam a desejar ao pensarmos a valorização da história e cultura negra.

Você falou uma coisa agora de trabalhar o livro de..., não o da prefeitura, é uma coisa que eu tenho pegado, passou o ano passado, eu achei super legal, mas esse ano começou a me incomodar. O livro de História e Geografia que as crianças usam lá no colégio, todo final de capítulo, final de unidade, ele traz, ele faz, alguma alusão ao indígena, ensina uma brincadeira, uma música, mas é só relacionado ao indígena, ao negro não tem nada. É uma sala de segundo ano, eu até dei uma investigada nos outros livros e falei, será que é porque eles separam? É um segundo ano, trabalha os povos indígenas e as outras salas, mais para frente vai trabalhar? Não. Foi quando eu

falei a questão da lei. Porque esse ano eu faço, estou de novo na disciplina das relações étnicas e raciais, ajudei os alunos numa pesquisa, peguei os livros para olhar e foi quando eu falei: puxa não tem! Algumas imagens têm, fui pegar alguns mais antigos e os mais antigos não, entende que é por conta da lei, até onde eu entendi, mas você entende que sei lá, é mais fácil falar do indígena do que falar do negro? Não é? (§22.GD1-Profª Patrícia-branca)

Sobre os livros didáticos a professora Patrícia/branca faz boas observações: a contribuição das leis 10.639/03 e 11.645/08 que possibilitaram a alteração dos livros didáticos que agora boa parte busca contemplar a história e cultura africana e indígena. Ao compararmos os livros mais antigos com os de hoje é perceptível que houve uma mudança como indica a professora. Contudo, ela também faz ressalvas que ainda há livros que não contemplam a história e cultura africana. Conforme seu relato há livros que contemplam a história indígena, mas não a africana ou do negro brasileiro, assim percebemos que há avanços, mas ainda há muito que lutar para a efetividade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Na perspectiva do trabalho efetivamente desenvolvido pela escola em torno das relações étnicas e raciais, a Professora Luana/negra ressalta que a escola onde ela e as demais professoras negras trabalham não há uma continuidade.

[...] Não sei... porque senão o que a gente faz aqui, é aquela coisa... vocês fizeram um trabalho super bonito anos atrás, eu estou com as crianças que tiveram aula com vocês e até algumas falam: “Ah! Nós lembramos da professora de tal ano que trouxe tal coisa...” mas, pelo que elas falam no ano passado não tiveram isso de uma forma intensiva como vocês fizeram, elas lembram, mas de uma coisa que foi dito lá..., mas, não foi mais dito, e daí? Então realmente não tem um contínuo... (§18.GD3-Profª Luana-negra).

Nesse sentido, a professora Maria/negra complementa a ideia da professora Luana/negra.

[...] você cumprir cada coisa é escolha sua, tudo bem o professor tem que ter compromisso, tem que ter seriedade ao trabalho, mas se você não fizer, se você falar quantos estão silábicos, quantos estão pré-silábicos, quantos estão alfabéticos, ou agora tem a provinha de matemática, é isso, o que eu senti, ao pegar aquele ano que o trabalho foi o mais forte.... eu estava quase indo com as crianças para a África, aquela coisa... em nenhum momento... as pessoas sabiam, porque nós trouxemos o Cássio, algumas coisas aconteciam. Apoio? Lembra, quando fomos trazer o Cássio. Alguém sentar com você para conversar, para perguntar principalmente língua portuguesa, nas reuniões... é como se não precisasse fazer, que é escolha e não é escolha, não é escolha! É direito da criança, e tem outras coisas... até ontem teve uma situação que eu e a Alda, ficamos quietas no final, que não é assim, você como professora você quer ou não isso para sua turma? (§35.GD3-Profª Maria-negra).

Com base nas três últimas falas, as professoras fazem a denúncia de que a escola, seja ela pública ou privada, não contempla efetivamente o ensino de história e cultura africana e indígena, tampouco busca ações para a valorização da identidade negra ou da diversidade presente no contexto escolar. Como indicam mais diretamente as professoras Luana e Maria, o trabalho ainda está muito a critério da sensibilidade e vontade de cada professora(or).

Um elemento que vale mencionar e que elas destacam é a Lei 10.639/03, como aponta a Professora Maria/negra é uma lei e, portanto é direito das(os) estudantes aprenderem sobre a história e cultura africana, mas pelos relatos percebemos que a lei trouxe contribuições ao pensarmos um ensino mais voltado para as relações étnicas e raciais. Contudo, não garante um trabalho efetivo nas escolas que contemple uma educação antirracista como dita a lei. Neste sentido, ainda há muito que avançar, mas consideramos que houve grandes saltos ao pensarmos que algumas décadas atrás nem se quer questionava-se sobre o tema nas escolas.

Vale destacar que as professoras também veem possibilidades na escola, como indica a Professora Alda/negra.

Eu penso no caso da criança que escreveu macaco, uns meses atrás estava em São Paulo, também discuti isso se carrega, se carrega essa coisa do macaco e que não se resolve e que poderia se resolver na escola de uma maneira muito simples, você mostra a evolução, todos somos macacos, agora se você não acredita na evolução, você pega a foto do macaquinho branco chinês dentro daquela aguinha quente, temos macacos brancos e macacos pretos, continuamos sendo todos macacos, acabou. Eu acho que a escola é o espaço que pode eliminar muitas questões até por simplesmente, por resolver essa parte com a história, essa parte conflituosa, fortalecer as crianças com exemplos positivos... acho que se a família não fizer uma cobrança fica na mão de alguns professores que se sensibilizam que acham importante ou que tiveram algum caso e sempre continua essa história ou professores que são negros (§25.GD2-Profª Alda-negra)

Como salienta a Professora Alda/negra a escola pode resolver muitos conflitos ao pensarmos a convivência respeitosa entre todas(os) e o respeito às diferenças. Contudo, o trabalho precisa ser mais efetivo e não depender apenas de quem está sensibilizado. O que as professoras indicam em relação à escola e o trabalho que valorize as diferenças e nesse caso o negro é que precisa ter um trabalho coletivo e com continuidade sobre o tema. Ao longo do trabalho percebemos que as professoras começam a pensar em um trabalho mais coletivo e possibilidades mais efetivas no espaço escolar em torno da valorização da identidade negra.

Nesse sentido, a Professora Dorotéia/negra também ressalta a importância da família dentro da escola, bem como de outras pessoas para pensar o fortalecimento da identidade das crianças negras, bem como das demais na interação com diferentes pessoas.

Eu acredito que a própria família... a própria família... eu acho que é uma alternativa de estar dentro da escola, de transitar aqui por esse espaço, das outras crianças terem contato, acho que não só a família, mas é uma alternativa (§23.GD2-Profa Dorotéia-negra).

Passamos agora, ao quadro IX que sintetiza os elementos transformadores e os elementos excludentes que versam sobre a Constituição das identidades/relação família e escola.

**Quadro IX - Constituição das identidades/relação família e escola**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- para as crianças negras sua família tem papel fundamental.</li> <li>- família é base e referência para a constituição das identidades das crianças indistintamente.</li> <li>- família lugar da primeira formação da criança, estrutura.</li> <li>- fortalecimento da identidade negra nas interações com outras pessoas negras.</li> <li>- criança branca enxerga a escola como seu espaço.</li> <li>- presença da família na escola contribui para o fortalecimento da identidade negra.</li> <li>- diversidade potencializa o fortalecimento das identidades, bem como o respeito.</li> <li>- escola como um caminho para superar preconceitos e discriminações.</li> <li>- prática docente possibilidade de transformação.</li> <li>- história pode ser contada de outra maneira.</li> <li>- exemplos positivos fortalecem a identidade da criança.</li> <li>- família papel fundamental na constituição da identidade das crianças.</li> <li>- apoio da família faz diferença para a criança que é discriminada.</li> <li>- formação na família sobre suas raízes fortalece a identidade da criança.</li> <li>- professora acredita que a escola tem o papel de passar conhecimento sobre a história africana e indígena.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- família às vezes não consegue compreender os processos de negação pelos quais as crianças passam na escola.</li> <li>- família às vezes não consegue intervir e apoiar as crianças em situações de discriminação na escola.</li> <li>- professora percebe que livros didáticos apresentam diversas propostas de atividades em relação aos indígenas, mas não em relação aos negros.</li> <li>- a lei 10.639/03 não é cumprida a contento nos livros didáticos.</li> <li>- os livros didáticos ainda trazem imagens que remetem apenas ao regime escravocrata.</li> <li>- escola não enxerga o sujeito negro .</li> <li>- escola embranquece seus estudantes negros.</li> <li>- ideologia branca é fonte de preconceito.</li> <li>- escola espaço de não pertencimento do negro.</li> <li>- silêncio por parte do negro, estratégia de interação e aceitação.</li> <li>- silêncio da escola representa a negação da presença negra.</li> <li>- preconceito “velado”.</li> <li>- escola não proporciona momentos de trocas de experiências.</li> <li>- escola muitas vezes não acolhe devidamente a criança negra.</li> <li>- falta sensibilidade de alguns profissionais na escola para lidar com as crianças negras e com às diferenças.</li> <li>- escola reproduz ações de discriminação e preconceito.</li> <li>- a identidade negra não é valorizada no contexto escolar.</li> <li>- ideologia branca leva a negação do negro.</li> <li>- escola não enxerga e não trabalha de forma positiva a imagem do negro.</li> <li>- o treze de maio pode não ter um significado positivo para as crianças.</li> <li>- escola embranquece as crianças negras.</li> <li>- silêncio em relação aos negros.</li> <li>- escola tem ação homogeneizadora.</li> <li>- criança negra não sente a escola como espaço que também é seu.</li> <li>- negro e racismo são questões silenciadas e veladas na escola.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- falar sobre negritude gera tensão.</li><li>- não há igualdade de diferenças.</li><li>- conversa/diálogo sobre ser negro não é explícita na escola.</li><li>- silêncio dificulta trabalho efetivo.</li><li>- discurso que somos todos iguais dificulta olhar para as diferenças.</li><li>- apontar as crianças negras não é uma ação positiva.</li><li>- há um entrave que dificulta relações raciais mais igualitárias na escola.</li><li>- educação das relações étnicas e raciais não é uma prática cotidiana.</li><li>- trabalho docente é solitário.</li><li>- não há envolvimento de toda a escola pensando as relações raciais.</li><li>- falta apoio da gestão e Secretaria Municipal de Educação (SME).</li><li>- falta trabalho coletivo frente à temática racial.</li><li>- o grupo escola não está envolvido.</li><li>- a lei 10.639/03 não é cumprida.</li><li>- nem sempre o fenótipo condiz com a forma como a pessoa se vê, se autotransforma.</li><li>- ação discriminatória leva as crianças negras a desejarem ser brancas.</li><li>- ideal branco penetra na mente de crianças e adultos.</li><li>- faltam referências negras positivas no contexto escolar.</li><li>- beleza negra não é valorizada no contexto da escola.</li><li>- silêncio frente às situações discriminatórias na escola.</li><li>- branquear a prole é um mecanismo de proteção social.</li><li>- ausência de conversa em casa.</li><li>- falta continuidade no trabalho sobre as relações étnicas e raciais na escola.</li><li>- práticas preconceituosas no contexto escolar, sem intervenção.</li><li>- desqualificação das crianças negras na escola.</li><li>- escola às vezes é um ambiente hostil para as crianças negras.</li><li>- a educação para as relações étnicas e raciais e o ensino de história e cultura africana e indígena ainda fica a escolha de quem quer fazer.</li><li>- o direito das crianças de conhecer sua história na escola não é respeitado.</li><li>- a lei 10.639/03, ainda não é cumprida a contento.</li><li>- horário de trabalho coletivo não contempla a troca de experiências e o diálogo entre todas as pessoas.</li><li>- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foca o trabalho apenas no conteúdo de português e matemática.</li><li>- falta interesse das pessoas em relação ao tema das relações étnicas e raciais.</li><li>- falta uma pessoa que mostre ao grupo que todos os conteúdos são igualmente importantes e devem ser contemplados.</li><li>- diversidade e diferença ainda são temas pouco discutidos no contexto escolar.</li></ul>
--	---

15 elementos, 12 menções

59 elementos, 25 menções

Ao observarmos o quadro síntese, os fatores excludentes superam em muito os fatores transformadores (os elementos excludentes são 4 vezes maiores que os transformadores, sendo mencionados o dobro de vezes), principalmente ao nos determos nos elementos que dizem respeito à escola frente ao fortalecimento da identidade negra. Como podemos observar nos dados, a escola acaba por reproduzir muito das ações discriminatórias da sociedade e o silêncio é uma das formas mais utilizadas para negar as diferenças. Além disso, a temática sobre história e cultura africana, e outros temas que permeiam a diversidade são tratados como casos isolados, ou seja, algumas professoras(es) desenvolvem o trabalho em relação à diversidade por considerarem importante, enquanto outra parte da escola ainda ignora a importância do tema e trata como datas comemorativas. As professoras também indicam que outros fatos em relação a ações de preconceito às vezes são considerados como brincadeiras de criança e tudo se resolve com um pedido de desculpas, às vezes não há um trabalho mais efetivo frente às ações de preconceito e discriminação, não só racial, mas de qualquer tipo.

Nesse sentido, percebemos que a escola, como lugar de formação da(o) estudante, ainda precisa avançar em relação ao respeito às diferenças, assim como a sua valorização. As professoras sinalizam que o trabalho coletivo precisa estar mais centrado na temática das relações étnicas e raciais, e que o HTPC poderia ser um espaço para trocas de experiências e momentos de formação voltados a este tema.

Em relação aos elementos transformadores e à relação identidade/família/escola, as professoras indicam fortemente a família<sup>86</sup> como espaço de formação positiva das identidades e destacam a participação da família no espaço escolar como possibilidade de fortalecimento para as crianças, principalmente as negras. Sobre a escola demonstram acreditar na possibilidade de ser e fazer diferente o contexto escolar e não tiram da escola e da família a responsabilidade que ambas têm na formação integral da criança.

#### **5.2.4. Identidade negra e prática docente**

<sup>86</sup> Temos a compreensão de que família não é só o modelo nuclear, mas também as diferentes composições familiares que envolvem uma gama maior de parentes de diferentes gerações como tias(os), avós(os), primas(os), além de parentes que se constituem pelo compadrio e vizinhança.

Ao apresentar os dados sobre a constituição da identidade das professoras percebemos que o processo identitário como indica a teoria perpassa por diversos fatores desde o mais íntimo até o mais coletivo, pois constituir-se sujeito não é um processo individual e solitário, ele sempre implicará a interação com diferentes pessoas que tanto pode trazer algo positivo quanto negativo nesse processo que é contínuo. Por isso, a importância de estar na diversidade e interagir com diferentes pessoas, pois assim as experiências e vivências são múltiplas o que possibilitam o fazer e refazer-se na relação com os outros.

Nesse sentido, destacamos a escola e junto com ela as práticas docentes<sup>87</sup> que podem favorecer em muito o fortalecimento da identidade da criança negra, bem como das demais a partir do diálogo, reflexão e convivência respeitosa entre todas e todos.

Dessa forma, a professora Catarina/branca relata um fato corriqueiro entre as crianças no contexto da sala de aula no momento de pintar um desenho e pedir o tão conhecido “lápiz cor da pele”. Vale destacar que este foi um tema que gerou uma boa discussão e a partir dele houve trocas de experiências entre as professoras sobre este aspecto o que ajudou a pensarem diferentes formas de lidar com este tema em sala de aula e superar a ideia de que existe um lápis universal que representa a pele de todas as pessoas e que não é uma verdade, principalmente se pensarmos a realidade brasileira e os diferentes tons de pele que existem, dessa forma, as professoras ajudam as crianças a perceberem que não existe um lápis específico para a cor da pele, assim a questão posta para elas refletirem perpassa sobre a cor da pele de quem?

Estou achando bem interessante fazer a gente pensar sobre isso, porque a minha turminha de primeiro ano, esse ano, eu fiquei surpresa e sem ação, tive ação de responder na hora e depois prestar atenção no que o estudante falava, mas, acho que mais coisas precisam ser feitas. Tem um estudante que ele sempre pergunta professora vou pintar esse desenho, qual é a cor da pele? É esse a cor da pele? Conversei a respeito que não tem cor de pele, que não tem um lápis específico para a

---

<sup>87</sup> Com base no referencial teórico aqui apresentado, e diretamente pautadas em Paulo Freire (1996; 2005a; 2007), compreendemos a prática docente como uma prática social que implica, por um lado, um método de trabalho como qualquer outra profissão, mas, por outro lado, implica também posicionamento político, ação-reflexão para transformar a realidade, ou seja, a prática não se dá sem a reflexão, a teoria e prática caminham juntas na busca por coerência entre o que é dito e o que é feito. Nesse sentido, mais do que conteúdo, estratégias de ensino e avaliações, a prática docente envolve uma escolha que significa assumir realmente a politicidade da educação, saber a favor de quem e contra quem. Conforme Paulo Freire (1996) a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Para o autor “compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa” (FREIRE, P., 2007, p.49) Dessa forma, a prática docente é ação no mundo e com os outros, e não é neutra, implica um que fazer que esteja além da ação mecanicista e tarefaira, está imbuída do que é social, histórico, ideológico e político, portanto, a intervenção é histórica, política e cultural. “Impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de *decidir*, portanto, de *romper* e de *optar*, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado” (FREIRE, P., 2007, p.70).

cor da pele, mas fiquei nisso também, até penso às vezes que não é só na cor da pele que temos que focar e trabalhar e, ele insiste e até as crianças agora falam para ele também: “não tem um cor da pele. Qual é a cor que você vai pintar? A pele de quem”? As crianças já conseguem dizer (§1.GD1-Profª Catarina-branca).

Com base no que apresenta a professora Catarina/branca, destacamos como é importante a problematização sobre o “lápis cor da pele e pele de quem”? Pode parecer algo simples pensar que é apenas uma cor de lápis, mas se analisarmos o que está por trás da cor desse lápis a quem de fato a sua cor mais se aproxima, veremos que não é uma questão tão simples e que concomitantemente reforça-se a ideia de homogeneização, como se todas as pessoas fossem iguais, tivessem a mesma cor e, além disso, seria ignorar a diversidade de povos que compõe o Brasil.

Outro elemento importante relacionado ao “lápis cor da pele” é que ele nunca se aproximará da tonalidade da cor da pele do negro ou indígena. Dessa forma, problematizar com as crianças sobre este tema é de suma importância para que elas percebam as diferenças e que as pessoas não são iguais, por isso, não podemos pintar todas as pessoas cor de rosa, a não ser que seja uma escolha da criança e não porque para ela existe uma cor universal de pessoas a partir do lápis de cor.

Nesta perspectiva a professora Maria/negra relata como problematizou esta situação com as crianças da sua turma.

Sobre a experiência com o lápis cor da pele, o ano passado foi muito forte, era bem isso, a cor da pele de quem? Vamos pegar aquele lápis cor de rosinha (profª Catarina: é esse) eu falava: quem é dessa cor aqui na sala? Lá na frente e pegava uma criança de cada tonalidade de pele, vai lá à frente e compara. Um falou que era rosa choque e entraram em parafuso, inclusive eu porque só uma menina que se pintava de marrom e dava certinho com a pele dela, ela é a única que tinha um lápis cor da pele no estojo porque as outras crianças não tinham e eu dizia que a gente precisava descobrir as misturas que dava para fazer para chegar na tonalidade da pele e observar que cada um tem... (§2.GD1-Profª Maria-negra).

Como indica a professora Maria/negra cada criança precisa achar o lápis de cor correspondente à sua pele, pois não há uma universalidade de cor de gente e ao pensarmos a afirmação da identidade este elemento que parece ser tão simples diríamos que ideologicamente tem muito significado, por isso a importância de problematizarmos com as crianças sobre o lápis cor da pele e a partir disso trabalhar sobre as diferenças e o respeito, como indica a professora Maria/negra.

Minha meta esse ano é que as crianças... eu já separei alguns autorretratos, pensei na tertúlia de artes e uma das coisas é trabalhar com autorretrato de alguns artistas e

observar..., só que eu ainda não consegui achar algum texto, alguma coisa que explique como que eles trabalham com as questões das cores, minha busca agora seria essa. Algumas imagens já estão no computador, vamos observar, vamos tentar pensar que cor ele usou, vamos tentar fazer o contorno, vamos pintar igual a ele, vamos tentar fazer o amigo, vamos tentar fazer você. Pensei nesse processo em relação à cor da pele, no lápis cor da pele, isso era uma coisa que eu havia pensado (§4.GD1-Profª Maria-negra).

Nesse sentido, a professora Alda/negra, também indica como problematizou sobre o “lápis cor da pele” com a sua turma.

Nesse ano eu tenho um aluno ou dois que falam também lápis cor da pele e que eles não sabiam o nome do lápis, também tem isso, eles não sabem que aquela cor pode ter outro nome (profª Catarina concorda), agora que algumas crianças usam rosa ou salmão que nós explicamos por esses dois nomes, mas... ele teve também um ano inteiro para ouvir, um ou dois, três anos ouvindo que aquele lápis é cor da pele (§6.GD1-Profª Alda-negra-negra).

A Professora Alda/negra sinaliza que muitas vezes a criança chega ao ensino fundamental com essa ideia de que o lápis cor de rosa ou salmão é o “cor da pele”, primeiro porque ela já ouviu de outras pessoas esta expressão e segundo porque a criança não sabe o nome da cor do lápis, então, precisa ser dito para ela.

A professora Patrícia/branca também encontrou sua estratégia para ajudar as crianças a perceberem que as pessoas são diferentes e que não existe um lápis de cor universal para representar sua cor de pele.

No Solano Trindade a experiência que eu tive para começarem a usar outros tons, foi quando eu trazia desenhos, eu pintava, por exemplo, tinha uma atividade que foi da páscoa, o coelho eu pinte de marrom, a menina da festa junina, a minha menina era marrom, eles começaram a perceber que dava para fazer, uma turma de primeiro ano, em 2010. Os maiores eles vêm já com uma ideia, uns tentam relutar, outros não (§9.GD1-Profª Patrícia-branca).

Como mencionamos anteriormente, esta foi uma boa discussão e que ao final as professoras pontuaram várias formas para sair da armadilha do “lápis cor da pele”.

Outro elemento importante que as professoras trazem nesta temática e que também tem relação com o que está por trás do “lápis cor da pele” é a imagem que as crianças têm sobre as pessoas, qual é o padrão de gente que elas pensam. Nesse sentido, a Professora Patrícia/branca traz um relato sobre as crianças da escola privada na qual ela trabalha.

Mas, falando em experiências difíceis, a mais, mais, mais difícil, foi a experiência da escola da manhã, que não tem... as crianças... não tem na escola eu procurei de verdade, eu procurei na escola e acho que encontrei uma criança da educação infantil negra. As demais são brancas ou você percebe que elas veem de outro país e

a tonalidade da pele muda por conta da origem dela. E ao fazer um trabalho com elas de diferença, levei recortes de revistas, nós recortamos e eu percebia que o padrão era sempre o mesmo. E vai eu começar recortar diferente para elas perceberem e colocar, olha não está igual. Quando eu recortei uma criança negra com pele bem escura e nos cabelos ela usava uns birotos, bem marcados os caminhos aqui, não é (aponta para o cabelo)? E os birotos... eu falei olha eu quero essa, foi a fala que eu fiz. Eles olharam e me perguntaram. Gente, eu perdi o chão nesse dia. Existe gente desse jeito? Para mim foi muito difícil. Eu falei, vamos procurar? E nós começamos a procurar nas revistas. E elas achavam e recortavam e queriam colocar no trabalho. Elas começaram a perceber que não precisava ser só como elas eram. A gente começou a procurar gente de óculos, gente gordinha, gente magrinha, porque para elas o padrão era muito forte (§10.GD1-Profª Patrícia-branca).

A fala da professora Patrícia/branca demonstra a ideologia branca presente na sociedade brasileira e reproduzida no contexto escolar. Crianças de uma escola privada desconhecem a existência de pessoas negras e se espantam ao verem que sim, que existem crianças negras. Como indica a professora existe um padrão do qual os negros e indígenas não fazem parte. Vale destacar a ação da professora, pois com a sua ação ela levou para as crianças da sua turma outros referenciais de ser gente, de ser e estar no mundo que não é apenas o branco (europeu). Também ressaltamos que esta não pode ser uma ação isolada e que precisa ser um trabalho contínuo independentemente da presença de negros, indígenas e asiáticos, as crianças precisam aprender sobre esses povos porque fazem parte da nossa sociedade, ajudaram a formar o que é o Brasil e no caso dos negros e indígenas precisa ser trabalhado de forma positiva, como já mencionamos outras vezes.

A Professora Maria/negra também traz o relato de uma experiência a partir da qual as crianças também expressaram a ideologia de um padrão europeu.

Com a turma de 2009, turma de 2009 ou 2010? Acho que foi 2010, foi 2010, eu comecei..., porque era uma turma que não conhecia a história da Menina Bonita do laço de fita, eu pedi para desenhar, eu falei que eu ia contar uma história que chamava a “Menina bonita do laço de fita” e pedi para desenhar como achavam que era essa menina. Vocês já imaginam como era essa menina do laço de fita. Na maioria das vezes ela era loira de laço na cabeça, cor de rosa o laço de fita, sempre de vestido. Acho que na turma do ano passado teve uma menina que desenhou – eu devo ter guardado esse desenho – uma menina super, assim, de tênis, de calça, foi o que diferenciou. Mas, o padrão era esse e a partir daí eu trabalhei com a história, eu trouxe o mapa para mostrar que ela parecia uma rainha das terras da África, eu acho que foi um ano que eu explorei melhor esse trabalho. Foi na época que trabalhamos muito com rodas de conversa e letras musicais a partir dos princípios da aprendizagem dialógica (§25.GD1-Profª Maria-negra).

A Professora Maria/negra também aponta que o padrão do ser gente expresso por suas crianças é o mesmo que as crianças da turma da Professora Patrícia/branca (branco/europeu). Dessa forma, as professoras procuram por meio de práticas diversificadas

mostrar para as crianças que as pessoas são diferentes e que não existe um padrão a ser seguido, pois as pessoas são diversas.

Eu vejo que fica muito difícil, ao mesmo tempo eu percebo que depende dos modelos que você traz algumas crianças começam a se expressar ou se colocar na situação. Eu lembro, por exemplo, uma vez que eu li um livro para as crianças, um livro de literatura infantil, mas os personagens eram negros, um menino da sala ficou tão feliz com aquilo e ele falou: “ah nossa parece comigo e com a professora”, foi um momento que ele se viu e me viu... viu a professora naquela condição, mas ao mesmo tempo eu também percebo que tem criança que não se sente a vontade com essa situação, tem algumas crianças negras que, por exemplo, se dizer eu sou negra é muito tranquilo, e para outras você já vê uma expressão, aquela coisa de “ai vou ser identificado na sala de aula” (§15.GD2-Profª Dorotéia-negra).

A professora Dorotéia/negra aponta como contar uma história com personagens negros pode ser favorável à valorização da imagem positiva do negro para a criança negra no contexto escolar. Contudo, alerta para o cuidado que se deve ter ao abordar a temática em torno do negro, pois a “boa intenção” pode acabar por constranger as crianças negras. Dessa forma é preciso desenvolver ações cotidianamente em sala de aula para que o tema se torne natural para crianças negras e brancas. E mais, o tema das relações étnicas e raciais, principalmente sobre o negro em sala de aula com crianças negras precisa ser cuidado para não deixá-las constrangidas.

Um ponto que a Professora Maria/negra indica para reforçar a importância sobre o ensino de história e cultura da África é informar aos familiares das crianças de que ele é um conteúdo como os demais e que as crianças têm o direito de aprender. Consideramos esta ação da professora importante em dois aspectos: primeiro porque informa aos familiares sobre as mudanças no contexto escolar, o currículo e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; segundo chama a família para estar junto na formação das suas crianças na escola.

Se a escola decidiu que tem certa atividade para a turma, a turma tem direito, a questão... o que eu conversei nas últimas reuniões com as famílias eu falava isso, as crianças têm direito de aprender o português, a matemática, a história da África, e que cabe a vocês observarem, cobrarem... (§36.GD3-Profª Maria).

Uma preocupação que a Professora Alda/negra apresenta em torno do trabalho voltado à constituição positiva da identidade negra está diretamente ligada à prática do professorado. Nesse sentido, ela traz reflexões sobre a finalidade da prática docente para a afirmação da identidade negra, para a professora o trabalho é importante, mas ele precisa ir além do fato da criança dizer que é negra, ou seja, precisa ser um trabalho efetivo que verdadeiramente ajude a criança negra não só a se perceber como tal, pois como vimos à

maioria pode ir para a escola ciente da sua negritude, a questão está em propiciar condições na escola para que ela fortaleça sua identidade e se sinta valorizada. Nessa perspectiva, o que a professora indica é que não basta uma atividade e problema resolvido. Faz-se necessário um conjunto de ações para que efetivamente haja o fortalecimento da identidade negra no contexto escolar.

Eu acho que o mais... é mais preocupante é o fato de nós dizermos ou de alguém dizer que você é. Eu acho que esse é o momento ruim. Até quando a gente faz um trabalho, vou fazer esse trabalho que eu quero que as crianças negras digam que elas são negras (§13.GD1-Profª Alda-negra-negra).

Nesse sentido, a professora Dorotéia/negra sugere que pensem ações que poderiam ajudar no trabalho mais efetivo. As professoras neste momento passam a refletir sobre suas práticas e se efetivamente estas ajudam as crianças a se fortalecerem enquanto crianças negras.

Eu acho que é alguma coisa para gente pensar... ao pensar em práticas... eu acho que talvez um caminho para começarmos a visualizar algumas possibilidades é pensar no que a gente já faz, não me refiro nem a questão racial, me refiro... porque na minha cabeça, a escola tem determinadas práticas e elas não contemplam a diversidade ou as diferenças, são práticas que beneficiam determinados grupos e outros não e, eu falo no geral, eu acho que é para pensarmos e para um próximo encontro... (risos), mas é para tomar como ponto de partida isso... o que a escola já faz e quem a escola beneficia? Eu não sei, eu posso está viajando, mas de repente pode ser um caminho fácil porque às vezes pensamos em coisas mirabolantes, em coisas muito show e às vezes nem é isso, talvez começar a pensar nas práticas escolares ou o que a gente já... e nem me refiro a questão racial não! Refiro-me aquilo que já vem, que a gente na maioria das vezes segue porque vão cobrar... Talvez a gente consiga determinar algumas coisas, não sei... uma proposta... (alguns comentários) (§.42GD3-Profª Dorotéia-negra).

A partir do diálogo acerca das práticas docentes que ajudam a potencializar a identidade negra no contexto escolar, as professoras começam a refletir e questionar sobre a eficiência de suas práticas neste âmbito, se de fato contribui para o fortalecimento da identidade diante de toda a complexidade que é pensar o negro no contexto social e escolar. Dessa forma, apresentamos até o momento algumas ações que para nós ajudam as crianças a reconhecerem o seu eu e os outros eus. Como já mencionamos em outros momentos o caminho é longo e os passos começaram a ser dados, mas ainda precisam avançar na busca por igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e convivência respeitosa no ambiente escolar.

Sobre a prática docente com base nos grupos de discussão, estas precisam também se fortalecer e o trabalho precisa ganhar mais amplitude e mais parcerias, tanto entre os pares,

quanto em relação aos familiares. Ainda que em alguns momentos as professoras tenham refletido que o trabalho é pouco e as práticas são insuficientes para o ideal almejado, consideramos que é o caminhar sem descanso para uma sociedade mais igualitária ao buscar fazer a diferença. Nesse sentido, apresentamos os elementos do quadro X – Identidade negra e prática docente, o qual demonstra que muitas vezes o mundo da vida é mais dinâmico e capaz de favorecer a ocorrência de transformações, o que muitas vezes não nos damos conta.

**Quadro X - Identidade negra e prática docente**

Elementos transformadores	Elementos excludentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- professora vê como positivo participar dos grupos de discussão, pois a ajuda a pensar sobre o tema discutido (constituição da identidade negra).</li> <li>- ainda que não saiba muito bem como agir diante da questão do “lápiz cor da pele e pele de quem?” A professora faz questionamentos aos seus estudantes.</li> <li>- professora apresenta uma preocupação em relação à sua prática frente à temática racial, a constituição do sujeito negro.</li> <li>- diante da mesma problemática – “lápiz cor da pele e pele de quem?”, professora encontra outras possibilidades para lidar com a situação.</li> <li>- diálogo se faz importante frente à problemática do “lápiz cor da pele e pele de quem?” para romper estereótipos e padrões.</li> <li>- professora pensou atividade com a tertúlia de artes a partir do trabalho com autorretrato para a superação “do lápis cor da pele”.</li> <li>- professoras apresentam diferentes estratégias de práticas frente à representação da cor da pele dos diferentes sujeitos.</li> <li>- diálogo entre diferentes possibilita novas aprendizagens.</li> <li>- trocas de experiências é um elemento importante para a prática docente, traz novas possibilidades.</li> <li>- crianças se autoidentificam como são em relação à cor da pele.</li> <li>- percepção das professoras é que as crianças negras se autoidentificam cada vez mais.</li> <li>- “lápiz de cor” é um elemento que ajuda na autoidentificação das crianças e é um marcador da identidade racial na escola.</li> <li>- crianças brancas se dão conta da diversidade e que existem outros jeitos de ser gente.</li> <li>- a partir do diálogo sobre as diferenças há o rompimento de padrões raciais.</li> <li>- não basta a autoidentificação da cor da pele é preciso saber e conhecer a história, a origem do povo negro .</li> <li>- desafio às professoras desenvolver práticas que vão além da autoidentificação, que potencialize a afirmação da identidade negra.</li> <li>- professora começa a trazer a história da população negra independente do livro didático.</li> <li>- professora trabalha história da África a partir de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o “lápiz cor da pele” aparece como um elemento de discriminação e um desafio a ser resolvido pelas crianças.</li> <li>- não ter um trabalho planejado e sistematizado ao longo do ano dificulta o desenvolvimento de práticas que favoreçam a afirmação da identidade negra e o respeito à diversidade.</li> <li>- há pouco interesse dos demais agentes educativos frente à temática racial.</li> <li>- apontar as diferenças pode causar constrangimento e não ser positivo ao pensar a identidade negra.</li> <li>- crianças reproduzem em desenho padrão social (branco).</li> <li>- o trabalho em relação ao tema racial se perde, se não há sistematização.</li> <li>- algumas crianças se sentem constrangidas ao falar sobre o negro em sala de aula.</li> <li>- questão racial ainda causa tensão.</li> <li>- universidade espaço em que o negro não se enxerga.</li> <li>- relações raciais ainda não estão bem resolvidas.</li> <li>- pessoas negras não se enxergam em alguns lugares.</li> </ul>

<p>histórias e músicas com base na aprendizagem dialógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atividades com base na aprendizagem dialógica potencializam a valorização e afirmação da identidade negra.</li> <li>- tertúlias possibilitam o diálogo e abordagem de diferentes temas.</li> <li>- professora indiretamente envolveu a família nas atividades relacionadas à temática racial.</li> <li>- professora fez uso do espaço de reunião escolar para sensibilizar familiares em relação à lei 10.639/03.</li> <li>- presença de negros africanos na sala de aula também é uma forma positiva de valorizar a identidade e a história negra.</li> <li>- professora busca ficar atenta a questões de desrespeito e discriminação racial na sua sala.</li> <li>- professora reflete sobre sua própria ação e relação com as crianças.</li> <li>- professora faz uso de material que fortalece a identidade da criança negra.</li> <li>- práticas que valorizam a história e imagem do negro encorajam a criança negra a se colocar e afirmar sua identidade.</li> <li>- presença de professoras negras na escola é uma referência para as crianças negras.</li> <li>- criança negra se enxerga no espaço da escola quando tem sua história e imagem valorizadas.</li> <li>- criança demonstra ter bem resolvida a sua identidade negra.</li> <li>- implicitamente criança demonstra ter em casa uma base sobre sua negritude.</li> <li>- professora lida com naturalidade o fato de ser branco ou negro.</li> <li>- professora faz conversa com familiares sobre os direitos das crianças.</li> <li>- professora faz questionamentos e reflexões em torno da sua prática.</li> <li>- professora faz proposta de pensar práticas que já são da escola para desenvolver um trabalho em torno do ensino étnico e racial.</li> </ul>	
35 elementos, 20 menções	11 elementos, 9 menções

Aos olharmos para os elementos transformadores relacionados à prática docente na busca por um ensino que valorize a identidade negra frente à diversidade, percebemos que as ações das professoras superam os obstáculos indicados por elas. Ainda que as professoras indiquem que suas práticas precisam ser mais efetivas em torno da temática das relações étnicas e raciais é possível destacar suas preocupações em torno do trabalho, que as crianças tenham outros referenciais, que saiam do padrão posto pela sociedade, que reflitam sobre o respeito às diferenças e que efetivamente as crianças negras se fortalecem no espaço escolar.

Para tanto, elas também indicam que é preciso um trabalho coletivo e contínuo, dessa forma, apontam para a necessidade de envolvimento do grupo como um todo e o apoio da gestão e coordenação da escola, pois sem isso, o trabalho acontece, mas se torna mais

custoso para quem o faz, pois às vezes se sente em um trabalho solitário, como se este não fosse para ser realizado por toda a escola.

Nesse sentido, os elementos excludentes se colocam mais como indicações do que precisa ser melhorado para a efetivação de uma educação voltada para a diversidade. Além do que já mencionamos acima, as professoras dão pistas ao longo das discussões de que o trabalho para acontecer efetivamente precisa ter o apoio dos familiares, assim como a escola precisa se abrir para a presença dos familiares e comunidade de entorno, além de proporcionar momentos de formação no próprio HTPC e garantir momentos de diálogo e socialização do trabalho desenvolvido na escola. As professoras também apresentam elementos excludentes que ultrapassam os muros da escola e que ao mesmo tempo refletem na escola. As desigualdades raciais estão postas em nossa sociedade e muitas vezes são reproduzidas na escola, como indica Paulo Freire (FREIRE, P., 2004, p.130) “há uma responsabilidade ética, social, de nós todos, no sentido de tornar a sociedade menos má”. Nesse sentido, completa que “é preciso não só estar convencido do dever social de transformar, mas assumir isso” (FREIRE, P., 2004, p.130).

Nesta perspectiva, durante os grupos de discussão em torno de muitas reflexões em relação à prática docente e a discussão sobre a constituição da identidade negra, no penúltimo encontro retomamos a discussão sobre como se constitui a identidade e como esta se constitui de forma positiva para os negros. Ao pensar a escola qual definição de identidade negra positiva contemplaria uma prática pedagógica favorável ao fortalecimento da identidade negra. Dessa forma, consensuamos que para a efetivação de uma identidade negra positiva é preciso à prática docente considerá-la como um processo histórico e social que implica tensão, conflito e diálogo, além disso, significa ter a história, a cultura e a ancestralidade africana valorizada, bem como do negro brasileiro. Significa ter referenciais positivos na literatura, na arte, na música, na cultura, na história e na ciência, ou seja, é preciso trazer para o contexto escolar e social os reis, rainhas, princesas, heróis, escritores, arquitetos, artistas e cientistas negros que realizaram grandes feitos na história da África e do povo brasileiro.

Pensar a constituição positiva da identidade do sujeito negro, assim como de outros grupos minoritários requer interação com o outro e com o mundo, que os diferentes saberes e histórias sejam igualmente compartilhados, respeito à diversidade, diálogo e valorização positiva de cada história de origem étnica e racial.

Em suma, estas foram as nossas considerações para pensarmos não um conceito de identidade negra, mas uma definição do que implica a prática docente frente à constituição

positiva da identidade negra e quais elementos devem ser levados em consideração ao pensar um trabalho efetivo em torno das relações étnicas e raciais. Vale lembrar que o processo de constituição da identidade envolve um tanto de outros elementos e posicionamentos, como já sinalizamos ao longo do trabalho, o que indicamos aqui é uma orientação para as(os) docentes que se propõem a pensar o fortalecimento da identidade das crianças negras, bem como a valorização da diversidade no contexto escolar.

### 5.2.5. *Cruzando os dados em diálogo com a literatura*

Ao cruzarmos os dados obtidos durante os grupos de discussão comunicativos, buscamos destacar alguns pontos que se aproximam entre eles (destaque em negrito) ou se distanciam ao pensar a constituição positiva da identidade negra, bem como práticas para o seu fortalecimento no contexto escolar.

Dentre os elementos destacados como transformadores na temática Identidade negra e práticas docentes nos três grupos de discussão as professoras demonstram preocupação em torno da temática citada, buscam caminhos para desenvolver um trabalho voltado ao tema e indicam outros para pensar práticas que valorizem a identidade negra, assim como a diversidade presente no contexto escolar.

Vale destacar que ao longo das discussões as falas trazem elementos muito próximos em todos os grupos de discussão e ao passar por outras temáticas, a constituição das identidades negra e branca está presente, com mais ênfase a negra por ser o foco deste trabalho, assim como a sua relação com o contexto escolar. A presença da família e de outras pessoas no contexto escolar também são elementos que aparecem como transformadores ao considerar a identidade positiva da criança negra e a valorização da diversidade.

Neste item, pensamos em apresentar primeiro o quadro com o cruzamento dos dados para depois seguirmos com a argumentação, pois consideramos que desta forma a leitura do texto terá mais fluência para a leitora e leitor. Assim, passamos ao quadro XI.

**Quadro XI - Aspectos gerais das temáticas analisadas com base no 1º, 2º e 3º grupo de discussão comunicativo com as professoras**

Temáticas	1º Grupo de Discussão		2º Grupo de Discussão		3º Grupo de Discussão	
	El. Transf.	El. Exc.	El. Transf.	El. Exc.	El. Transf.	El. Excl.
<b>Formação inicial e continuada</b>	- professoras buscam respostas e conhecimentos em relação ao	- formação inicial não abordou temas como a				

	tema das relações étnicas e raciais.	diversidade racial. - escola não proporciona momentos de formação votados às desigualdades raciais.				
<b>Afirmação e fortalecimento da identidade negra</b>			- universidade espaço para entender e se afirmar negra/o.		- negras(os) não podem se intimidar com olhares precisam afirmar sua identidade nos diferentes espaços.	
<b>Constituição das identidades/ relação família e escola</b>	- família tem papel fundamental para as crianças negras.	- o que dita a lei 10.639/03 ainda não é cumprida nos livros didáticos.  -escola embranquece as(os) estudantes.  - ideologia branca é fonte de preconceito. - o preconceito é “velado”.  - <b>silêncio da escola frente à presença negra.</b>	- família é base e referência para a formação da identidade negra.	- escola reproduz ação de discriminação e preconceito.  - escola tem ação homogeneizadora.  <b>-a lei 10.639/03 não é cumprida.</b>  <b>-negro e racismo são silenciados na escola.</b> - Falta apoio da gestão escolar e Secretaria de Educação para o trabalho em relação a valorização da diversidade.	- família tem papel fundamental na constituição da identidade das crianças.	- família às vezes não consegue apoiar as crianças frente ao racismo.  - ideal branco penetra na mente de crianças e adultos.  - escola às vezes é um ambiente hostil para as crianças negras.  <b>-educação para as relações étnicas e raciais não acontece como expressa a lei.</b>  - diversidade e diferença ainda são temas pouco discutidos no contexto escolar.
<b>Identidade negra e prática docente</b>	- participação em grupo de discussão ajuda a pensar tema sobre fortalecimento	- o chamado “lápiz cor da pele” aparece como elemento de discriminação	- presença de professoras negras é um referencial positivo para as crianças.	- tema sobre negritude ainda causa tensão e pode constranger as crianças.	- professoras refletem sobre suas práticas.  - professora	

	<p><b>da identidade negra.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diálogo entre diferentes é fonte de novas aprendizagens</li> <li>- trocas de experiência proporciona novas aprendizagens para as professoras.</li> <li>- “lápiz de cor” pode ajudar no processo de autoidentificação das crianças.</li> </ul>	<p>racial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- falta de planejamento e sistematização dificulta a prática em torno da valorização da diversidade/identidade.</li> <li>- o padrão social (branco) é reproduzido pelas crianças na escola.</li> </ul>	<p><b>- práticas que valorizam a história e a imagem positiva do negro encorajam a criança negra a se afirmar.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identidade negra perpassa por elementos complexos.</li> <li>- em alguns espaços a negra/o não sente como seu lugar.</li> </ul>	<p>propõe pensar práticas postas na escola articula a educação para as relações étnicas e raciais.</p>	
--	---	--	--	---	--	--

Como já havíamos anunciado anteriormente, a temática *Formação inicial e continuada* não se repete nos demais grupos. Contudo, vale destacar esta temática, pois consideramos um dos caminhos para o desenvolvimento do trabalho voltado à educação para as relações étnicas e raciais. Como já indicamos a partir das falas das professoras, a formação inicial não lhes garantiu uma formação voltada para uma educação antirracista, intercultural ou que contemplasse de alguma forma o tema da diversidade étnica e racial do nosso país.

Nesse sentido, não podemos isentar a Universidade do seu papel enquanto espaço de formação de formadoras(es). Como indicam Canen e Xavier (2011) atualmente o debate sobre as questões que envolvem diversidade cultural e racial têm sido alvo de inúmeros estudos na última década no campo educacional, portanto espaços de formação como a Universidade precisa garantir para os futuros docentes uma formação que vislumbre sobre respeito às diferenças e valorização da diversidade étnica e racial.

Conforme Canen e Xavier (2001), os conceitos como diversidade, igualdade, diferença e justiça social estão cada vez mais em evidência na área da educação e em debate nacional, e configuram uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação mais igualitária. Assim, “articular tais conceitos à formação de professores tem se tornado um desafio premente para a educação e para as instâncias envolvidas nesse processo” (CANEN; XAVIER, 2011, p.641). Para as autoras,

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um lócus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos

caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar (CANEN; XAVIER, 2011, p.641).

Nesse sentido, a Universidade, enquanto espaço de formação inicial, e as Secretarias de Educação (Governo) e unidades escolares, como indicam as professoras, precisam garantir formação ao professorado que verse sobre temas como diversidade, diferença, igualdade, desigualdade racial, multiculturalismo, interculturalidade e tantos outros temas que perpassam a educação das relações étnicas e raciais de forma a valorizar as diferentes identidades, histórias e culturas.

Com base em Marques, Bolson e Moraes (2012) os cursos de formação no Brasil ainda não contemplam a diversidade existente na sociedade brasileira, bem como a desigualdade e a discriminação que dela fazem parte, o que acaba por inviabilizar, de certa forma, que as(os) professoras(es) promovam uma reflexão crítica sobre suas práticas e que proponham ações para superar o que se coloca como obstáculo para uma educação que efetivamente valorize a diversidade e fortaleça a identidade negra.

Quanto à temática *Afirmção e fortalecimento da identidade negra*, esta aponta a Universidade como espaço de fortalecimento da identidade negra. Vale mencionar que os elementos presentes nesta temática têm proximidade em relação ao tema, mas não ao espaço propriamente dito, versam sobre a afirmação da identidade negra, mas em perspectivas diferentes. A primeira indica o espaço universitário como meio para a afirmação e fortalecimento da identidade negra, já a segunda sugere que as pessoas negras devem enfrentar o racismo e estar nos mesmos espaços que brancos em posição de igualdade.

Como mencionamos anteriormente a família é o primeiro lugar no qual a criança negra se percebe, mas em alguns casos será na Universidade que entenderá toda a complexidade que existe em constituir-se negro e assim quando adulto ao ingressar na Universidade e engajar-se em grupos de pesquisas e/ou em outros movimentos se apropriam do conhecimento acadêmico para a sua afirmação e fortalecimento do seu eu.

Para compreendermos melhor este processo tomamos como base os estudos de Assis e Canen (2004) que buscam analisar processos de construção e reconstrução da identidade negra a partir das histórias de vidas de sujeitos envolvidos em um curso de pós-graduação *lato sensu*. Com base nas autoras, os sujeitos relatam que ao ingressarem na Universidade, Movimento Negro e outros espaços de debate sobre a negritude, estes passam por um processo de reconstrução e afirmação da sua identidade. Articuladas a perspectiva do que entende Castells (1999) por identidade, elas costumam esse processo de afirmação da

identidade negra e destacam que o centro da construção identitária negra, geralmente está imbuída de uma perspectiva de identidade de projeto.

Nesta perspectiva, agora apoiadas em Castells (1999) e inspiradas por Assis e Canen (2004), lembramos as formas e origens de identidades descritas por Castells (1999), às quais já citamos anteriormente: identidade legitimadora, de resistência e de projeto. Ao relacionarmos tais definições com o que destaca a Professora Luana/negra, ao dizer que foi na Universidade que se afirmou e fortaleceu sua identidade, a partir do seu ingresso mais diretamente no grupo de pesquisa e outros movimentos, consideramos que ao tomar o contato com diferentes pessoas (colegas e professores), a Professora Luana/negra tomou consciência acerca da sua negritude, da discriminação racial e das desigualdades e, como indica Castells, fez uso do conhecimento adquirido para constituir uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade. No caso da Professora Luana/negra, acreditamos que a identidade de projeto significou um refazer sua negritude com novos elementos de compreensão sobre o ser negro em uma sociedade racista que dissimula o seu preconceito com base em um discurso de democracia racial.

A outra perspectiva, apresentada na temática em questão, também tem relação com o que acabamos de argumentar, pois o negro, ao não se intimidar por olhares preconceituosos (identidade legitimadora) e se fazer presente em espaços que normalmente pessoas negras não costumam frequentar, toma consciência das injustiças sociais e raciais (identidade de resistência) e se vê como pessoa de direito independentemente de origem racial ou social (identidade de projeto). Dessa forma, como discorreremos ao longo deste trabalho, o constituir-se negro perpassa por diversos processos, dentre os quais podemos considerar a identidade projeto como um processo significativo de afirmação para muitas mulheres e homens negros que, ao tomarem consciência das desigualdades raciais e dos elementos que a alimentam, se refazem e afirmam sua negritude.

Nessa perspectiva, continuamos o diálogo em torno da constituição das identidades, agora com relação à família e a escola, cuja temática se refere à *Constituição das identidades/relação família e escola*. Como podemos observar nos três grupos de discussão a família aparece como elemento transformador e é indicada por todas as professoras como a base para a constituição da identidade de todos os sujeitos independentemente de sua origem étnica e racial, pois como já explicitado este é o primeiro espaço de formação do indivíduo.

Em contrapartida, a escola ainda é um espaço no qual a diversidade não é valorizada, o negro é silenciado e a lei 10.639/03, não é cumprida como deveria, pois o

desenvolvimento de um trabalho efetivo sobre o tema das relações étnicas e raciais ainda fica muito a cargo do desejo e da sensibilidade do professorado.

Como já argumentamos e apresentamos anteriormente, a família é o primeiro lugar de socialização da criança e a escola pode ser considerada o segundo lugar, uma vez que a criança passa boa parte da sua vida nela. Nesse sentido, Cavalleiro (2012) explica que “a socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade” (CAVALLEIRO, 2012, p.16). Assim, família e escola têm papel fundamental na vida inicial das crianças, pois serão mediadores primordiais na apresentação e significação do mundo social para elas (CAVALLEIRO, 2012).

Nesse sentido, vale destacar a importância da diversidade no contexto escolar e a presença de pessoas negras na escola e como esse fato altera o olhar das crianças negras e brancas que passam a enxergar outras possibilidades de ser e existir, na relação com o outro diferente e com o mundo ao romper padrões e estereótipos. Como aponta Paulo Freire (2004),

[...] Não é a partir de mim que eu reconheço você. Em termos de pensamentos filosóficos, é o contrário. A partir da descoberta de *você* como não-*eu meu*, que *eu* me volto sobre *mim* e me percebo como *eu* e, ao mesmo tempo, enquanto *eu de mim*, eu vivo o *tu de você*. É exatamente quando o *meu eu* vira um *tu dele*, que ele descobre o *eu dele*. É uma coisa formidável (FREIRE, P., 2004, p.149 – grifos do autor).

Nessa perspectiva, esta citação vem ao encontro do que apresentamos em outros momentos: que é na relação com o outro que as identidades são formadas, e quanto mais diverso o contexto, maior a possibilidade de aprendizagem instrumental e pessoal. Assim, como indica Paulo Freire, é formidável pensar a riqueza humana, na sua forma mais diversa, e pensar o convívio com e na diversidade que favorece a todas(os) que dela fazem parte, uma vez que na interação uns com os outros, diferentes conhecimentos são compartilhados e os diferentes sujeitos aprendem entre si.

Contudo, ao manter silêncio sobre as diferenças, a escola limita as possibilidades de troca de saberes e aprendizagens. Além disso, ao silenciar ela grita inferioridade, desrespeito e desprezo por uma parcela da população que historicamente é negada e subjugada como menos (CAVALLEIRO, 2012). E mais, ao silenciar, a escola se esquece que também ecoa uma voz de negação por meio de olhares e gestos. Como explica Cavalleiro (2001), o comportamento não-verbal expressa violência, pois ao silenciar diante de conflitos raciais entre as(os) estudantes, mantém-se o quadro de discriminação, o que leva a(o)

estudante discriminada(o) entender tal ação como menosprezo pelo seu sofrimento e falta de apoio a outra situação semelhante. Ao encontro do que apresenta a autora, podemos exemplificar com o relato da professora Dorotéia/negra.

Quando a criança sai desse espaço família e vai para escola, pelo menos foi o que aconteceu comigo, foi um momento de tensão... foi um momento que... naquele espaço escola eu me sentia muito desprotegida, conviver com pessoas que não eram do meu círculo familiar... pessoas que até então eu nunca tinha visto na minha vida e que tinham um comportamento em relação a mim, o fato de eu ser negra era muito explícito, mesmo sendo boa aluna que tirava boas notas. Eu me lembro que eu sentia muito falta de intervenção da professora, em nenhum momento tinha alguma fala, no sentido de perguntar o que acontecia, vamos conversar, nem para falar que isso está errado. A situação que eu vivia na escola era como fosse perfeitamente normal que as outras crianças falassem para mim que não queriam brincar comigo porque eu era negra, que me xingassem de neguinha, de cabelo não sei o quê, isso e aquilo... e eu vi aquilo como... Eles estão falando isso porque... sei lá, eles têm o direito de falar isso e se não tem ninguém para me defender é porque na verdade é isso mesmo... (§30.GD3-Profª Dorotéia-negra).

O relato da professora Dorotéia/negra explicita claramente o que indica Cavalleiro (2001) a respeito do silêncio frente a ações de discriminação no contexto escolar que leva a criança negra a entendê-las como “naturais” já que não há alguém para intervir por elas e tais ações ainda se fazem presentes entre os muros das escolas.

Cavalleiro (2001) indica também que o comportamento não-verbal expressa tratamento diferenciado as(aos) estudantes, no caso das crianças, a autora indica que o comportamento não-verbal se evidencia por meio das interações professor/aluno branco caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços e olhar afetuoso, em contrapartida, na interação professor/aluno negro o contato físico é mais escasso, com pouca estimulação e afeto.

Não queremos, com este argumento, insinuar que as crianças negras a partir de agora devam ser beijadas e abraçadas por suas professoras e professores; queremos demonstrar que, por trás das ações nas relações professor/aluno, também há ideologia, preconceito e discriminação e que a escola também é um espaço de reprodução de ideologias dominantes que se dedicam a manter a estrutura com benefícios para poucos. Como já indicamos em outros momentos, a escola não é um espaço neutro, assim, se faz importante desvelar a ideologia que desumaniza as pessoas.

Nesse sentido, como indicam Santos e Neto (2011), o silêncio em relação ao tema das relações raciais e suas desigualdades dificulta ao professorado uma discussão embasada e transparente, o que poderia possibilitar a compreensão acerca das relações raciais e a superação das desigualdades reproduzidas no contexto escolar.

Dessa forma, as(os) agentes educativos precisam se educar para relações de comunicação dialógica e não de poder. Como explicam Oliver e Gatt (2010) os atos comunicativos consideram não só o que dizemos e expressamos com palavras, mas também a linguagem não verbal, os gestos, olhares e posturas, assim como a influência do contexto e a estrutura social, por meio do impacto das hierarquias sociais existentes nos atos comunicativos dialógicos e de poder.

Nessa perspectiva, e ao encontro do que indica Cavalleiro (2001), Oliver e Gatt (2010) apontam que os atos comunicativos de poder se dão também quando o professorado tem baixas expectativas em relação às crianças e a transmitem não só por meio verbal, mas também com seus gestos, olhares, formas de tratar e dirigir-se aos estudantes. Dessa forma, é preciso romper o silêncio para que as diferentes vozes possam ecoar igualmente, o que implica uma nova forma de ser escola.

Com base nas falas das professoras, a escola não valoriza a diversidade presente em seu contexto, a história e a cultura negras são silenciadas, assim como o falar sobre negritude; da mesma forma as questões indígenas. Talvez, por isso, as crianças negras e indígenas não se enxerguem no espaço da escola e também silenciam. Podemos compreender melhor esta relação de não se ver no espaço escolar e às vezes de silenciar a partir do que expõe a professora Doroteia:

Eu sabia da minha condição de negra de ser negra, mas eu não... não queria, não queria ser negra eu comecei a não me aceitar mais como negra... Acho que era de não querer mesmo... de ter poucas referências principalmente na escola, sempre me sentia... eu era sempre a exceção e depois também passou... vai para segunda série, terceira, quarta e piorou, tinha os trabalhos da escola, eu lembro do treze de maio que era uma data que eu odiava porque vinha um trabalhinho, um desenhinho e eu me via naquele desenho, para mim era muito difícil, sentia de novo aquela coisa mais forte dos colegas, das amigas que tiravam sarro... foi um momento complicado (§7.GD2-Profª Dorotéia-negra).

Assim, a professora Dorotéia/negra não se via no contexto escolar, e mais, a hostilidade que a escola lhe apresentava a fez desejar não ser negra durante anos escolares, pois como indica em outros momentos, somente na adolescência se refaz e afirma sua negritude. Nesse sentido, o papel que a sociedade impõe à escola é o de homogeneizar a diversidade presente em seu contexto, para que ela receba os conteúdos curriculares que são comuns e visam formar uma(um) cidadã(ao) brasileira(o) visto como homogêneo cujas diferenças étnicas e raciais não são consideradas e muito menos valorizadas.

Dessa forma, a escola embranquece as crianças negras quando nega a elas outra história e cultura, e desvaloriza suas raízes, como, por exemplo, minimizar o dia 13 de maio a

um desenho sem maiores explicações sobre o que de fato significou todo o processo de luta e resistência do povo negro até a abolição e que seu ocorrido não se deu apenas pelo fato da Princesa Isabel conceder aos negros sua liberdade. Como aponta Santos (2010), a exaltação às figuras da Princesa Isabel e Joaquim Nabuco como os promotores da abolição ofusca uma leitura realista do episódio, e de todos os demais protagonistas que tiveram participação neste processo.

Com base nos estudos de Santos (2010), a luta contra a escravidão foi um ato cívico que reuniu povo e intelectuais, negros e brancos, republicanos e monarquistas. Este processo de luta e resistência contra a escravidão durou anos. Houve passeatas de estudantes e lutas nos quilombos, batalhas parlamentares memoráveis e disputas judiciais inesperadas. Dentre os grandes nomes do abolicionismo podemos destacar a participação de homens negros, como André Rebouças, José do Patrocínio, Luís Gama e Tobias Barreto.

Contudo, esta versão da história e estes heróis negros, entre tantos outros que representam a luta pela libertação do homem escravizado, é invisibilizada em detrimento da exaltação de “personagens brancos”. Dessa forma, o dia 13 de maio, por exemplo, é uma lembrança que as professoras têm como algo veiculado de forma negativa, que mostrava apenas o regime escravocrata. Mas, será que nos dias de hoje o dia 13 de maio já tem outra conotação no contexto escolar? Será que, atualmente, brancos e negros têm outra imagem e história do dia 13 de maio que fuja das correntes e do tronco? Não queremos dizer com isso que parte da história deva ser velada, ao contrário, queremos que a história seja desvelada e que todas as crianças conheçam os fatos da história, tanto os bons, quanto os ruins.

A questão está em por que a história dos negros muitas vezes reforça apenas o ruim? Ruim no sentido de não representar verdadeiramente o fato, como, por exemplo, o dia 13 de maio que fica muitas vezes limitado ao processo de escravidão que especificamente neste aspecto representa algo muito ruim para os negros. A história de luta e resistência dos negros muitas vezes é abordada com destaques aos heróis negros que fizeram parte da construção histórica do país e da história da população negra brasileira. Como argumenta Freire (1996), precisamos conhecer a história não só para nos tornarmos seus objetos, mas nela poder atuar e transformar. Nesse sentido, como indica Santos (2010), a história de vida dos grandes heróis negros precisa ser resgatada, difundida e incluída na História Oficial.

Nesta perspectiva, acreditamos que um dos caminhos para fortalecer a identidade negra e indígena, superar estereótipos e preconceitos, é começar a mostrar o outro lado da história, é tirar o véu que encobre a contribuição de outros povos na construção da sociedade brasileira, mostrar as rainhas e reis africanos, seus castelos, construções, ciência e tantos

outros conhecimentos que os povos africanos desenvolviam em seus país de origem e que também desenvolveram no Brasil. Como cita o Paulo Freire,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar* (FREIRE, P., 1996, p. 76-7 – grifos do autor).

Assim, a escola ainda tem muitos desafios a superar ao consideramos uma educação para as relações étnicas e raciais. Acreditamos que o obstáculo maior está em romper o silêncio, como já comentamos. Com base nos estudos de mestrado, o silêncio sobre o negro está nos olhares das crianças, nas paredes das escolas, na dinâmica escolar que muitas vezes não permite que a diversidade seja vivida. Contudo, isso não significa que não seja possível a superação desses obstáculos, pois, como vimos, há professoras, que desenvolvem trabalhos que favorecem o fortalecimento da identidade negra e acreditamos que a escola não é um espaço apenas de reprodução das desigualdades sociais e mantenedora do *status* dominante, sabemos que é possível uma escola voltada à transformação que busca superar as desigualdades sociais e raciais ou a minimização delas. Como cita Gomes (2003a),

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003a, p.77).

Com base em Gomes (2003a), romper o silêncio e pensar uma educação antirracista e que viva a diversidade, requer posicionamento político e implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial e o rompimento da naturalização das diferenças étnicas e raciais que acabam por reforçar o mito da democracia racial. Nesse sentido, cabe também às(aos) docentes compreender a história e as relações raciais constituídas no Brasil.

Um dado que aparece como transformador frente à diversidade, apontado pelas professoras e que possibilita a abertura da escola para diferentes pessoas e a valorização da diversidade é a proposta de Comunidades de Aprendizagem, este elemento aparece em outros momentos como possibilidade de vivência da diversidade e do respeito às diferenças, além da abertura ao diálogo com os familiares.

Com base na fala das professoras, as Comunidades de Aprendizagem abrem possibilidades para a igualdade de diferenças, uma vez que propiciam a participação dos familiares no espaço da escola, bem como de diferentes pessoas, além de proporcionar atividades que valorizam o saber de todas e todos. Dessa forma, as professoras veem em Comunidades de Aprendizagem uma possibilidade de pensar uma educação antirracista que valorize a diversidade, onde se percebam as diferenças e onde se dialogue igualmente entre todas as pessoas.

Ao pensar em Comunidades eu acho que tudo é mais fácil, você pensa numa tertúlia com os pais ou você pensa num grupo mesmo que venha fazer alguma coisa, quando nós trabalhávamos nas casas também, chamávamos os pais para fazerem papietagem ou para discutir algum tema que eles queriam (§29.GD2-Profª Alda-negra).

Nessa perspectiva, as professoras veem a escola como possibilidade para o fortalecimento da identidade negra, isso não significa que seja a única responsável como já argumentamos, mas não pode se isentar de também potencializá-la. É consenso entre as professoras que a família é o primeiro lugar de formação da identidade negra, assim como das demais identidades, como mencionado. Dessa forma, a família pode ser apoio para pensar formas de superação de preconceito racial e discriminação no contexto da escola. Fica o desafio para a escola enxergar a família como apoio que pode e deve estar em outros momentos, ou melhor, em diversos momentos na escola.

De modo um geral, os elementos excludentes dizem respeito não só ao espaço da escola, mas também ao contexto social no qual vivemos. Superar o racismo e nos reeducarmos a todo o momento para viver a igualdade de diferenças são desafios postos a toda a sociedade brasileira, pois as desigualdades raciais não são uma questão apenas de quem sofre, mas como apontado em outros momentos, são responsabilidade de todas(os).

Em relação ao respeito às diferenças, destacamos como elemento excludente a falta de aplicabilidade da lei 10.639/03, que versa sobre o ensino de história e cultura africana, bem como a valorização da diversidade no contexto escolar. Como já explicitamos com base em Marques, Bolson e Moraes (2012) a lei abriu caminhos para que todas as pessoas indistintamente de sua origem étnica e racial possam conhecer a História da África e da luta dos negros na sociedade brasileira sem hierarquizar e ou inferiorizar as diferenças. Contudo, vimos que a escola ainda tem poucas ações voltadas ao ensino de história e cultura africana e a valorização da diversidade.

Nesse sentido, as professoras são muito contundentes de que existe a lei e de que ela precisa ser aplicada. Como expressa a Professora Maria/negra,

É um trabalho contínuo, contínuo... E mesmo ao pensar que a pessoa não está sensibilizada para aquilo, agora não é mais escolha, é lei. E as crianças têm o direito de saber. Então é isso (§27.GD1-Profª Maria-negra).

A partir da fala da professora Maria/negra, podemos destacar algo importante, que diz respeito ao trabalho contínuo, ou seja, vale lembrar que a proposta da lei é superarmos datas cívicas e tornar o trabalho efetivo em torno da temática de diversidade étnica e racial. Sabemos que a existência da lei não garante a efetivação do trabalho, mas como indica a professora é um comando normativo, portanto pode ser cobrada a sua aplicabilidade junto aos órgãos públicos.

Em suma, ao pensarmos a relação constituição da identidade/relação família e escola em uma perspectiva dialógica e participativa, acreditamos que a escola se tornaria um ambiente bem mais favorável a constituição positiva da identidade negra, assim como da valorização da diversidade. Como indicam as professoras a presença de familiares dentro da escola seria importante e uma alternativa para as crianças negras afirmarem sua identidade, assim como as demais terem outro referencial, como aponta a Professora Dorotéia/negra.

Eu acredito que a própria família... a própria família... eu acho que é uma alternativa de estar dentro da escola, de transitar aqui por esse espaço, das outras crianças terem contato, acho que não só a família, mas é uma alternativa (§23.GD2-Profª Dorotéia-negra).

Nesta perspectiva, a Professora Alda/negra destaca a necessidade do envolvimento da família no contexto escolar para o fortalecimento da identidade da criança negra. Além disso, como a Professora Maria/negra, indica a participação dos familiares de forma ativa e de cobrança para que se cumpra a lei e que o trabalho em torno da valorização da história e cultura africana seja desenvolvido de forma efetiva.

Pensamos todas a mesma coisa, também pensei na escola e pensei na família. Pensei na família até... cobrando mesmo que essas coisas sejam ditas de buscar mostrar uma coisa diferente do que o treze de maio, do que o vinte de novembro, de está exigindo até que nós fossemos atrás de outros exemplos, de outras... que todos os professores fizessem isso e fossem atrás dessa outra história... porque eu acho que se não... não houver uma cobrança... porque no nosso caso nós até falamos no HTPC, falamos para a coordenação, falamos em vários momentos, lembramos, mas por exemplo esse ano que nós não tocamos no assunto para ver da onde vem... se alguém discute isso, se alguém conversa, não aparece (§24.GD2-Profª Alda-negra).

Contudo, a Professora Alda/negra também pontua como obstáculo o que já sinalizamos a falta de vontade e sensibilidade do corpo docente para o desenvolvimento do trabalho em torno da temática. Nesse sentido, Cavalleiro (2012) exprime que “na escola, o professor reproduz o padrão tradicional da sociedade. Como sujeito, é compreensível, embora não seja aceitável, mas não como profissional da educação” (CAVALLEIRO, 2012, p.99).

Nessa perspectiva, acreditamos que seja importante não só os cursos de formação, mas também o acompanhamento do trabalho em sala de aula, pois como mencionado, há uma lei que trata do ensino de história e cultura africana, assim como o respeito e a valorização das diferenças, portanto é preciso criar possibilidades para o seu cumprimento. Como indica Paulo Freire:

O desrespeito aos direitos e o não cumprimento de deveres entre nós é de tal modo generalizado e afrontoso que o clima que nos caracteriza é o da irresponsabilidade. [...] a superação de tais descabros não está nos discursos e nas propostas moralistas, mas num clima de rigorosidade ética a ser criado com necessária e urgentes transformações sociais e políticas. Transformações que, por sua vez, vão viabilizando cada vez mais a posta em prática de uma educação voltada para a responsabilidade. Voltada, por isso mesmo, para a libertação das injustiças e discriminações de classe, de sexo e de raça (FREIRE, P., 2007, p.92).

Diante dos argumentos de Paulo Freire, seguimos com o diálogo em torno da *Constituição positiva da identidade negra e prática docente* – temática que apresenta elementos com base nas práticas docentes que favorecem o fortalecimento da identidade negra. Até o momento este foi o quadro em que mais apareceram elementos transformadores e que diz respeito diretamente à prática docente, ou seja, a ação das professoras frente à temática racial que buscam desenvolver um trabalho que valorize a identidade negra e a diversidade presentes em suas salas de aula.

Dentre os elementos que se aproximam destacamos o interesse das professoras em buscar saber mais sobre a temática aqui abordada, como explicita a Professora Catarina/branca que participar dos grupos de discussão lhe ajudou a pensar sobre a constituição da identidade das crianças negras. Além disso, as professoras passaram a refletir sobre a efetividade do seu trabalho em relação à temática se verdadeiramente ajudam as crianças a se fortalecerem.

Outro elemento que destacamos ao pensarmos uma educação voltada para a diversidade e o respeito às diferenças é a importância do diálogo em todos os âmbitos, pois favorece diferentes aprendizagens ao estar com o outro em posição de igualdade. Como explica Paulo Freire (2005a) “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial

intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo, afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e impõem-se” (FREIRE, 2005a, p.16).

Nesta perspectiva, destacamos a autoavaliação das professoras, em relação ao seu trabalho frente à diversidade e o respeito às diferenças ao estarem em diálogo e também como as professoras negras ajudam as professoras Catarina e Patrícia (brancas) a terem outra perspectiva sobre o ser negro e as relações de desigualdade raciais no contexto escolar. Como expressa a Professora Catarina/branca em um breve comentário ao discutirmos sobre a invisibilidade das crianças negras no contexto escolar.

Eu estou assustada (risos nervosos e alguns sussurros). Pensei na minha sala de aula, gente! Também estou pensando quando vocês disseram as duas: não me viam como negras, não me viam..., esse não me viam eram os amigos da sala e não a professora... (GD1-profª Catarina-branca).

Dessa forma, estar em diálogo com negras e brancas possibilitou aprendizagens diversas que as professoras indicam ao longo dos grupos de discussão as reflexões que fizeram não só no momento do grupo, mas também após cada encontro.

Também destacamos como transformador a presença das professoras negras no contexto escolar, pois sua presença ajuda a romper padrões que a princípio causam estranhamento, por parte das crianças, mas com o tempo percebem que há pessoas diferentes, com outros caracteres que não o branco e, que mulheres e homens negras(os) também são professoras(es) e podem ocupar diferentes posições de trabalho, isso ajuda as crianças negras a se fortalecerem, pois têm uma referência positiva em sala de aula. Como podemos observar na fala da Professora Dorotéia/negra:

Quando eu entrei na escola, não exatamente... na pré escola, na pré escola eu tinha uma professora negra eu nem sei se ela se considerava como tal mas eu tinha essa... para mim ela era negra, eu me sentia muito confortável com ela, como se ela de alguma forma me protegesse me desse algum amparo... (§4.GD2- Profª Dorotéia-negra).

Nesse sentido, ao pensar o fortalecimento da identidade negra, destacamos outra fala da Professora Dorotéia/negra que mostra tanto uma prática que favorece a valorização da identidade negra, quanto demonstra que a presença de uma professora negra é referência para a criança.

Eu vejo que fica muito difícil, ao mesmo tempo eu percebo que depende dos modelos que você traz, algumas crianças começam a se expressar ou se colocar na situação. Eu lembro, por exemplo, uma vez que eu li um livro para as crianças, um livro de literatura infantil, mas os personagens eram negros, um menino da sala ficou tão feliz com aquilo e ele falou: “ah, nossa! Parece comigo e com a professora”, foi um momento que ele se viu e me viu... viu a professora naquela condição [...] (§15.GD2-Profa Dorotéia-negra).

Ao considerarmos a identidade negra e a sua relação com a afirmação, percebemos pelas falas das professoras que estão no convívio diário com as crianças que ainda há constrangimento em falar sobre negritude, que nem todas as crianças ficam à vontade e que há toda uma complexidade que permeia o ser social da população negra e a constituição de sua identidade de forma positiva.

Nesse sentido, Barreiros (2005) alerta para o cuidado que professoras/es devem ter ao abordar temáticas que dizem respeito ao negro, pois em algumas situações pode deixar as crianças negras muito constrangidas e em uma situação de evidência que não as ajuda a se fortalecerem. O que indica a autora vai ao encontro do que apresentam as professoras participantes da pesquisa. Falar sobre negritude no contexto escolar é de suma importância como argumentamos até agora, mas não pode ser um trabalho despreparado e somente de “boa intenção”, para o desenvolvimento do trabalho em torno da temática das relações raciais requer estudo, sensibilidade e diálogo para tratar às vezes de experiências dolorosas e que as crianças não estão com vontade de falar ou ainda ter a sensibilidade para o momento da escuta.

Como destaca a autora, a relação entre professoras(es) e alunas(os) precisa ser dialógica e cotidiana para que o falar sobre negritude se torne natural. Nessa perspectiva, Santos e Neto (2011) indicam que muitos desses constrangimentos ocorrem devido à escassez de diálogos e discussões que venham a desnaturalizar certos padrões e romper com a hierarquização das diferenças.

Como argumenta Barreiros (2005), mais do que contar a “verdadeira história da constituição do povo brasileiro”, é preciso ouvir o que as(os) estudantes têm vivido, visto e ouvido sobre isso. “Nesse caso, a postura do(a) professor(a) de fato muda para problematizador(a) ou investigador(a) do debate. [...] as aulas não serão tão previsíveis. É preciso estar preparado(a) para lidar com os conflitos que advirão daí e dominar suas próprias paixões” (BARREIROS, 2005, p.111).

Nesta perspectiva, a prática docente exige reflexão crítica, compromisso e responsabilidade. Além disso, ao se colocar no mundo como educadora(or) é preciso refletir sobre a sua ação no mundo, como aponta Paulo Freire (2000) “não é possível estar no mundo,

como o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos [...] (FREIRE, P., 2000, p.125).

Em continuidade ao diálogo em torno da constituição das identidades e prática docente os dados apontam que elementos como racismo, preconceito, discriminação, estereótipos e o mito da democracia racial estão presentes no contexto social e escolar, e que estes elementos interferem na autoimagem que as crianças têm sobre elas e suas origens. Nesse sentido, a professora Alda/negra aponta que a escola precisa passar para as crianças conhecimento acerca da história dos povos negros e indígenas.

Eu sou hiper a favor das informações, eu acho que a gente tem que dá todas, absolutas. Quando eu vi o Cunha falar, gente, ele falava tanta coisa, que eu não fazia ideia na minha vida, falou da mulher de Moisés que era negra, falou dos filósofos, ou mesmo de... filósofos negros, eu falava: “como assim filósofos negros”? [...] “Meu Deus”! É muita cultura que nós... foi apagada, apagada, completamente apagada que é importante e que eu acho que sim que a escola tem esse papel, é total. (§28.GD3- Profa Alda/negra).

Nessa perspectiva, destacamos que as professoras apostam no potencial da escola como caminho para o fortalecimento das identidades, reconhecem os obstáculos postos, mas acreditam na possibilidade, o que consideramos ser indispensável para possibilitarmos uma educação que enxergue e valorize as diferenças. Com base em Paulo Freire (1996), não podemos cair no fatalismo, olhar apenas para as dificuldades e cruzar os braços, esta seria uma atitude das(os) acomodadas(os). Dessa forma, não podemos simplesmente cruzar os braços e cair na política da queixa, seja qual for a situação, devemos buscar meios de tornar a escola, uma escola melhor para todas as pessoas.

Assim, precisamos pensar a “cara” da escola que é um espaço de gente que pensa, atua e possibilita um jeito de ser e ver as coisas de uma forma mais bonita ou mais triste, conforme o olhar que temos sobre o papel da educação, conforme a posição política que assumimos enquanto educadora(or) (FREIRE, P., 2005a).

Um elemento que as professoras apontaram e que vale ser levado em consideração ao pensarmos as práticas pedagógicas, é em relação à sensação de muitas vezes a escola, ou melhor, as professoras que desenvolvem um trabalho sobre educação das relações étnicas e raciais dizerem para as crianças apenas que não tem problema elas serem negras, mas que de fato, isso não as ajuda a lidar com o preconceito e a discriminação racial.

Esse elemento que aparece como obstáculo rendeu um bom tempo de reflexão e discussão se realmente as práticas desenvolvidas por estas professoras eram válidas ou não,

até chegarmos ao consenso de que sim, de que ainda que não garantam o fortalecimento da identidade negra ao ponto da criança saber como lidar com ações discriminatórias em diferentes espaços, ter alguém que fale sobre o negro de forma positiva no contexto escolar já é o começo para a superação de muitas ações preconceituosas e naturalizadas, pois “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, P., 1996, p.60).

Dessa forma, os desafios são grandes, mas não podemos nos deixar levar pelos obstáculos, uma vez que há muitas crianças em milhares de escolas que todos os dias sofrem, ao se perceberem negras e terem sua imagem associada a algo negativo. Há um sentimento que paira no ar e que não sabem bem porque é assim, mas sabem que existe algo diferente, ainda que não saibam explicar, nem enxergar, tampouco tocar, mas é possível sentir que há uma diversidade que as tornam diferentes e que isso muitas vezes as leva a desejar ser de outro jeito, ter outra pele, outra cor, outro tipo de cabelo, sentimento no mínimo cruel.

É por isso, que pensar formas de superação e valorização das diversas origens étnicas no contexto escolar se faz importante. Temos a compreensão de que a escola não irá transformar o mundo, mas como apontam autoras e autores aqui apresentadas(os) a escola é um espaço diverso que reflete a sociedade e que não está posta apenas para a reprodução das desigualdades, pois “se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, P., 1996, p.112). Dessa forma, “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (FREIRE, P., 1996, p.95). Assim, como argumenta Giddens (2009), os diferentes sujeitos são agências humanas e como tal podem constatar para transformar ou para deixar como estar.

Nesse sentido, Gomes (2003b) aponta que ao articularmos identidade negra, educação e cultura, nos referimos a processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Conforme a autora, nesses processos há uma relação entre sujeito, sociedade e história, e que essas relações estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história.

Assim, pensar a identidade negra e a sua valorização no contexto escolar exige ao mesmo tempo superação de práticas racistas e adoção de novas práticas que extrapolem os muros da escola, que rompam com o silêncio sobre o ser negro, que tragam parcerias como o movimento negro e que vejam a família como aliada.

Nesse sentido, diríamos que pensar a vivência na diversidade, o respeito às diferenças e a afirmação de todas as identidades negras, indígenas e brancas, exige diálogo, ainda que permeado por tensão. Nesse sentido, acreditamos que ao estabelecermos uma educação com base na perspectiva intercultural que busca o diálogo em todos os aspectos da cultura, de forma a olhar e ver todas as diversidades seguiremos um caminho menos tortuoso para a igualdade de diferenças.

Em suma, o diálogo não se encerra aqui. A complexidade em torno da constituição positiva da identidade negra no contexto escolar exige um estar com o outro e se vê nesse outro que muitas vezes está invisível. É desafiante pensar práticas que favoreçam o fortalecimento da identidade negra, pois como vimos são diversos os condicionantes que permeiam o ser negro em uma sociedade que vive sob um mito de democracia racial. Contudo vimos ao longo deste trabalho e com base na teoria e nos dados até aqui apresentados de que é possível uma educação mais igualitária, mesmo diante de muitos elementos excludentes o mundo da vida pode atuar no sistema a favor da transformação, do ser e fazer diferente.

## 6. DIÁLOGO EM TORNO DA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA PENSAR O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR.

*(...) eu acho que para algumas coisas não vamos ter resposta, mas eu sempre penso, em outro caminho, em alternativa que você pode oferecer. Eu acho que algumas coisas não vão ter resposta, em algumas coisas... Eu me lembro, por exemplo... teve um ano que eu trabalhei muito, com uma turma, não lembro qual turma... trabalhamos muito a questão de gênero, sentávamos e tinha um dia para conversar e percebi em algumas crianças mudanças e outras continuavam com a mesma postura, e eu não posso forçar, mas a criança vivenciou outras opções e ela tinha a alternativa de escolher. Eu penso muito, no que a escola pode fazer e não faz, porque se ficarmos esperando... talvez não tenha a resposta, talvez apareça em outra etapa, ou talvez nem apareça, mas eu sempre fico preocupada com o que a escola pode fazer (§24.GD3-Profª Dorotéia-negra).*

Com base em Paulo Freire (1977) a educação é um processo permanente, cuja permanência deste processo é o jogo entre a permanência e a mudança cultural. “A dialetização referida – permanência-mudança – que torna o processo educativo durável é a que explica a educação como um *quefazer* que está sendo e não que é” (FREIRE, P., 1977, p.84)

Ao encontro do que aponta Paulo Freire sobre a dialetização – permanência-mudança, a professora Dorotéia/negra no excerto acima reflete em torno do *quefazer*, o que de fato a escola pode fazer para potencializar a afirmação da identidade das crianças negras e a valorização da diversidade, e no que a escola *está sendo* e pode *vir a ser* (FREIRE, P., 1977). Estas são questões e/ou reflexões entre professoras negras e brancas acerca de suas práticas frente à afirmação da identidade da criança negra no contexto escolar.

Como argumentamos ao longo deste trabalho a educação não é neutra e implica uma posição política. Como indica Paulo Freire (2007) enquanto educadoras e educadores temos o dever de nos posicionar, de não nos omitir, de buscar viver a prática educativa em coerência com a nossa opção política.

Nesse sentido, Silva (2003) chama à atenção do professorado para a complexidade da educação da diversidade e na diversidade. Conforme a autora:

Muito além dos procedimentos pedagógicos, é requerido de quem se propõe a ensinar nesta perspectiva, no caso particular dos negros, e não diferente no dos povos indígenas, conhecer sua história, ser sensível aos sofrimentos a que são constantemente submetidos, compreender sua visão de mundo, e aliar-se a lutas por seus direitos. Mais que isto precisa empenhar-se na educação de novas relações raciais, o que significa ter presente que estes não são problemas dos negros ou dos indígenas, mas de toda a sociedade brasileira (SILVA, 2003, p.194).

Nesta perspectiva, como aponta a Professora Dorotéia/negra é preciso buscar caminhos e alternativas, possibilitar para as crianças, assim como jovens e adultos negros, presentes no contexto escolar, outras formas de ser e estar mundo, de se relacionar, de que mulheres e homens negros têm outras possibilidades de contar sua história e conduzir sua própria vida.

Em relação ao conduzir a própria vida, Silva (2003) argumenta que para os negros africanos ou descendentes, este processo “se dá em permanente tensão entre o confirmar seu pertencimento ao gênero humano e tentativas alheias para expulsá-los do gênero humano” (SILVA, 2003, p.187). Conforme a autora, exemplos que explicitam esta tensão está presente em imagens que representam a desumanização do negro escravizado com face de macaco e olhar de fantasmas, ao lado de senhores de escravos, brancos, com aspecto de humanos.

Dessa forma, “nesta tensão são instados, os negros a movimentar-se/ser paralisados, ouvir/falar/agir, guardar na memória/transmitir com a boca, com os gestos” (SILVA, 2003, p.187). Ou seja, “conduzir a própria vida implica aprender e também ensinar outros a fazê-lo. E isto envolve edificar-se (edificar a nós mesmos), pôr sentido no mundo e em si mesmo, usar as palavras, livrar-se do sofrimento causado pela opressão e pelo descrédito” (SILVA, 2003, p.188).

Nesta perspectiva, cabe também a escola o papel de coautoria de uma nova história para o aprender a conduzir a própria vida. Assim, professoras e professores não devem ensinar o desprezo pela história e cultura africana e afro-brasileira, bem como indígena, ao contrário, precisam ensinar as(os) estudantes a se mover no mundo, fornecendo-lhes as “ferramentas” necessárias para isso, o que implica a valorização da sua história e cultura como instrumento fundamental para aprendizagens e relações mais significativas (SILVA, 2003).

Ao encontro deste pensamento Paulo Freire (2008) põe em questão como pode um professor machista escutar uma mulher, ou um professor racista a um negro? Nesse sentido, o autor explica que aquela(e) que faz a opção por sonhos democráticos precisa pensar em superar o seu machismo, seu classismo, seu racismo. Nesta perspectiva, pensar uma educação

antirracista implica um educar-se constante, um estar com o outro em igualdade de diferenças, uma busca por coerência entre o que profere e o que faz.

Assim, mais do que a denúncia procuramos em diálogo pensar o que a escola pode fazer para fortalecer a identidade de crianças negras ao considerarmos o igual direito que todas as pessoas têm de ser diferentes e ter suas diferenças respeitadas.

Nesta perspectiva, buscamos apresentar nesta seção as possibilidades de práticas docentes que potencializam a constituição positiva da identidade negra e concomitantemente o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. “O que fazer” ganha formas e possibilidades em diálogo entre diferentes, professoras negras e brancas, indicam caminhos possíveis para uma educação mais igualitária. Dessa forma, retomamos brevemente a temática sobre identidade negra e sua imagem no contexto social e escolar. E em seguida, apresentamos as temáticas que saltam dos dados referentes aos dois últimos grupos de discussão e que dizem respeito diretamente à prática docente diante de situações de discriminação racial e às práticas que podem favorecer o fortalecimento da identidade negra<sup>88</sup>. Para nós as temáticas que versam mais diretamente sobre a questão de pesquisa deste trabalho e que nos ajudam a indicar caminhos para uma prática que olhe para a criança negra no espaço escolar, são:

- Prática docente e discriminação racial (a).
- Prática docente e formação continuada (b).

### **6.1. Identidade negra: imagens e percepções do eu no encontro com o outro**

Com base em Cuche (1998) a identidade se constrói e reconstrói conforme as situações pelas quais o sujeito passa ao longo de sua vida. Assim, a identidade está em constante movimento e cada mudança social leva-a a se reformular de modo diferente.

Nesta perspectiva, ao pensarmos a identidade do negro, como já explicitamos, além de passar por este processo constante de construção e reconstrução, ela também passa por um processo de ressignificação da sua história, cultura e da própria imagem do ser negro,

---

<sup>88</sup> Optamos em distinguir a temática relacionada à prática docente em discriminação racial e formação continuada pelo fato de que as menções direcionadas à discriminação racial estão presentes somente no quarto grupo de discussão, já as menções relacionadas à formação continuada aparecem nos dois grupos de discussão (quarto e quinto).

uma vez que o negro brasileiro precisa enfrentar um racismo peculiar ao viver o discurso da democracia racial.

Dessa forma, o mito da democracia racial configurado em desigualdades raciais mantém os negros em péssimas condições socioeconômicas e dificulta seu acesso à educação de qualidade, resultado de um passado histórico que não se preocupou com a inserção dos negros nos âmbitos político, econômico e social do país que se desenvolvia. Além disso, esse passado histórico que negou aos negros políticas de inserção à sociedade no período pós-abolição, também deixou marcas que até hoje traz consequências à vida de crianças, jovens e adultos negros.

Como já relatamos ao longo do trabalho as sequelas de um passado marcado por um regime de escravidão se faz presente no imaginário da população brasileira até a atualidade, os estereótipos são uma das formas mais expressivas do racismo e como já vimos possui força duradoura e é reforçada pela baixa condição econômica na qual se encontra boa parte da população negra. A fala da professora Dorotéia/negra vem confirmar nossa ideia de que a imagem negativa sobre o negro persiste ainda hoje.

Eu concordo com o posicionamento da Luana, penso que passa muito pela questão da imagem que se tem do negro, da ideia que se tem do negro, que é uma imagem muito negativa, não sei, tenho a impressão que pouca coisa mudou, parece que toma outra cor, outra roupagem, mas no fundo está tudo muito ali ainda (§.26.GD4p1- Profa Dorotéia-negra).

Percebemos na fala da Professora Dorotéia/negra uma sensação muito forte acerca da imagem negativa que ainda se tem do negro. Como ela explicita, esta imagem apenas tomou novo formato, mas sente a sua presença. Diríamos que este sentimento que a professora expressa não só parte apenas da sua experiência como mulher negra o que já é o suficiente, mas também faz tal afirmação a partir da sua relação com as crianças que expressam padrões dominantes de beleza e reforçam imagens negativas do negro, como destituído de beleza.

Falo isso porque eu me lembrei quando apareceu aquele livrinho “O Cabelo de Lelê”, eu achei aquele livro lindo, maravilhoso, eu falei para as crianças e elas ficavam, “que feio, que feio”, eu fiquei murcha, elas falavam o tempo todo “que feio, que feio”. No final que aparece junto com a Lelê uma criança branca, elas falaram: “aquela é bonita”, “aquele cabelo”, eu não me lembro se ela era bonita ou se o cabelo, eu me lembro que fiquei..., eu achei o livro tão legal! Achei que fossem adorar e o tempo todo falaram que era feio, que era feio, achavam engraçado, davam risada. Acho que é muito a questão da imagem, essa coisa do mental que se tem sobre o negro e que você não consegue ver beleza, você não consegue ver o que tem de positivo em ser negro (§.26.GD4p1- Profa Dorotéia-negra).

A Professora Dorotéia/negra indica o quanto à ideologia branca está presente no pensamento da sociedade brasileira e que desde muito pequenas as crianças reproduzem tal ideologia no contexto escolar. Para a professora esta ideologia se faz tão forte que acredita que os negros podem compartilhar deste pensamento e ainda carregar consigo um sentimento de inferioridade.

Eu falo, como isso está muito presente nas crianças, nas crianças pequenas e não sei talvez no fundo, acho que nós também compartilhamos um pouco disso, não sei se temos muita certeza... Falo isso porque, acho que eu contei, comentei com as meninas, não sei se eu comentei com a Luana, quando eu cheguei em Cabo Verde eu liguei a TV e eu achei estranho, eu achei estranho, eu achei feio, não sei, eu tentei desqualificar, porque todo comercial que eu via, banco, qualquer coisa eram pessoas negras, depois que eu parei para pensar no que estava acontecendo comigo porque eu tenho um discurso que “o negro precisa estar presente em várias esferas da sociedade brasileira”, e quando eu cheguei em um lugar no qual o negro é protagonista de todas as situações, eu achei aquilo estranho, não me identifiquei com aquilo, não me vi naquela situação e depois, eu precisei trabalhar isso, vê o que aconteceu, estava ficando louca? Então, no fundo eu acho que compartilhamos desse..., eu não sei se é imaginário, como chama, dessas idéias, dessas concepções, de nos sentirmos mesmo menor, inferior, menos bela, não sei... Depois do que aconteceu, eu fiquei com essa sensação, não que ela não fosse presente em mim, mas depois ficou mais forte, entendeu (§.26.GD4p1- Profa Dorotéia-negra).

Com base nos apontamentos da Professora Dorotéia/negra, notamos a complexidade em torno do ser negro no contexto brasileiro e de constituir uma identidade negra positiva em meio a tantos condicionantes negativos que levam o próprio negro a sentir-se inferior e menos diante dos outros (brancos). Nesse sentido, consideramos que o negro, assim como o branco estão mergulhados na mesma sociedade, bebem da mesma fonte ideológica e cultural, ou seja, negros e brancos não escapam do que é ideológico, o que não significa necessariamente o compartilhar de tais ideias, mas a tomada de consciência do mundo em que está e das lutas que precisa travar para não ser engolido e subjugado por uma sociedade que o nega a todo tempo é uma tarefa fundamental para os negros saírem da armadilha dos malefícios postos pelo racismo em nossa sociedade.

Como indica Silva (1998) o desafio de construir uma autoimagem positiva da mulher negra em uma sociedade que a exclui e discrimina é uma marca do processo de construção da identidade racial, consideramos que não só das mulheres, mas também dos homens e crianças negras. Como aponta a autora, tarefa difícil, mas não impossível.

Nesse sentido, a professora Alda/negra relata como as crianças podem ter outro padrão de beleza.

Pensei na minha sala, essa coisa do belo e o belo na minha sala, o menino é o Diego. O Marcos é mais loiro do que ele, mais ele é o belo, é o belo descolado... e menina não é a loira dos olhos claros. É a Eduarda que a avó é negra, ela tem o cabelo todo cacheado, ela é a menina que a maioria canta na hora de com quem será que vai namorar, ela é a menina que tem dois namorados na sala, um é o Diego, a outra menina também a Léia que o Lucas gosta, pretinho, pretinho. E o padrão de belo, a loira, não faz parte do discurso dos meninos (§.27.GD4p1- Profa Alda-negra).

Nesta perspectiva, Munanga e Gomes (2006) já indicam que as crianças não nascem racistas, mas aprendem. Ao encontro deste apontamento, Paulo Freire (2010) explicita que “não faz parte da natureza do ser humano a perversidade do racismo. Não *somos* racistas, *tornamo-nos* racistas assim como podemos deixar de estar sendo racistas” (FREIRE, P., 2010, p.68 - grifos do autor).

Dessa forma, destacamos o papel da escola como agente de transformação e superação ou minimização de qualquer forma de desigualdade, uma vez que nela encontramos reunida grande diversidade de gente que carrega consigo suas marcas históricas, sociais e culturais que buscam respeito e valorização. Neste aspecto, a professora Patrícia/branca destaca avanços em relação aos livros didáticos, como eles começam a apresentar outra imagem do negro se comparado há alguns anos atrás.

Eu acho que em partes se pensarmos na nossa infância muita coisa melhorou, os livros trazem um pouco, os livros trazem..., as histórias infantis você consegue encontrar muita coisa (§.21.GD4p2- Profa Patrícia-branca).

A professora Catarina/branca também relata uma experiência positiva da sua escola ao desenvolver uma feira do conhecimento cujo tema foi diversidade e que possibilitou o trabalho em torno do tema em toda a escola.

Na “Solano Trindade”, a feira foi assim: as diretoras chegaram e disseram: “pensamos em três temas”, elas disseram os temas e nós escolhemos diversidade, mas num primeiro momento nos sentimos pressionadas também, mesmo o desejo de desenvolver o trabalho, puxa vida! Mas, foi muito bom quando aconteceu, porque foi isso, cada ano/série trabalhou um conteúdo, por exemplo, eu, professora do primeiro ano da manhã junto com a professora do primeiro ano da tarde, pensamos no mesmo tema, mas com coisas diferentes ou com produtos diferentes, ou com uma história diferente para ter a troca. Foi positivo na escola, foi bonitinho (§44.GD5- Profa Catarina/branca).

Além do momento de trabalho conjunto a feira também possibilitou a participação dos familiares, foi um momento no qual a escola possibilitou a entrada dos familiares para conhecer o trabalho desenvolvido por suas crianças, conforme indica a Professora Catarina/branca:

Eu acho que a feira que ocorreu na escola por um lado foi ruim, por ter deixado para a situação da feira, mas teve um resultado positivo porque cada sala ficou responsável por um tema... foi bonitinho, os pais leram a história da menina bonita do laço de fita, postou no face que queria o vídeo... risos (§15.GD4p2- Profa Catarina-branca).

Nesta perspectiva, a Professora Patrícia/branca também relata uma experiência na sua escola onde uma colega desenvolveu uma atividade no dia 20 de novembro – dia Nacional da Consciência Negra e que convidou a escola para assistir.

Na escola “Chiquinha Gonzaga” aconteceu uma coisa muito legal, tem a professora Clara, não sei se vocês conhecem, ela é demais, a neta dela chama Abaomy, ela trabalha muito com essas questões. Amanhã ela vai fazer uma apresentação com as crianças dela, ela usou Vinícius de Moraes “o branco mais negro...”, ela continua a frase, mas eu não vou lembrar, está no convite e ela fará uma homenagem a ele na semana da consciência negra e convidou toda a escola, as crianças estão super ansiosas para ir (§26.GD4p2- Profa Patrícia-branca).

Estas são algumas práticas que mostram que o trabalho em torno do respeito à diversidade e a valorização da história e cultura negra e indígena é possível, basta um tanto de vontade, formação, envolvimento, diálogo e comprometimento de todos os agentes educativos para que o trabalho aconteça. Contudo, estas ações não significam mudanças expressivas quando pensamos o número de escolas na cidade, ou ainda o número de salas que também poderiam desenvolver vários trabalhos em torno da valorização da diversidade. Assim, consideramos que estas ações são avanços importantes, mas não podemos esquecer que ainda enfrentamos muitas situações de desigualdades raciais não só no âmbito social, mas também escolar e que muitas das ações que acontecem na escola, ainda são isoladas, às vezes por iniciativa de uma(um) professora(or) ou configura-se como uma única ação da escola durante todo o ano letivo, como apontou a Professora Catarina/branca.

Dessa forma, ao pensarmos o contexto escolar os desafios estão postos não só ao professorado que está mais diretamente com as crianças, mas também a gestão, coordenação e familiares, pois situações de discriminação racial estão presentes no contexto escolar e as crianças estão submetidas a todas as formas de preconceito desde a sua entrada na educação infantil. Como indica a professora Luana/negra,

Eu já passei isso com a minha sobrinha, como eu já disse para vocês, quando ela estava na educação infantil, minha cunhada ficou desesperada, falou para a professora e a professora falando que não tinha nada, não tinha nada, não via nada, não via nada, acho que de tanto que ela insistiu a professora pediu alguns livros para trabalhar, que tivesse crianças negras, situações positivas, mas foi de tanto que a minha cunhada insistiu, porque senão..., porque a professora dizia que não via nada como se fosse uma invenção da minha sobrinha, como se ela não se aceitasse e

tivesse inventado, tivesse um problema com ela mesma. Mas, foi assim, vamos contar umas histórias e parou. A escola não..., eu falei na época: “pode procurar o NEAB na Federal, tem cursos, tem coisas que a escola pode fazer”, mas, não foi aceito (§25.GD4p1- Profa Luana-negra).

A fala da Professora Luana/negra demonstra como muitas vezes escola e professorado não estão preparados para lidar com práticas racistas no contexto escolar e têm como fuga silenciar o que reforça ainda mais o racismo. Como aponta Cavalleiro (2012) o silêncio do professorado sobre as diferenças étnicas e raciais, somado ao silêncio das crianças negras, pode licenciar às crianças brancas o direito de reproduzir seus comportamentos, já que não são criticados ou denunciados, ou ainda quando denunciados saem muitas vezes ilesos, portanto utilizam dessa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito.

Assim, o contexto escolar configura-se muitas vezes como um espaço de desigualdades e preconceitos, no qual as crianças reproduzem pensamentos racistas e sexistas, como indica a Professora Dorotéia/negra.

O grande X da questão é como desconstruir... Essa turma, por exemplo, que eu estou, ela é muito legal... Eu acho que se desenvolveram bastante, mas... para essas questões, as questões raciais, as questões de gênero, nossa, eles têm se mostrado muito resistentes, muito resistentes. Eu sempre escuto coisas, várias associações, o tempo todo, por exemplo, aqueles sacos que têm de fantoche, um verde e um vermelho, conseguiram associar que o verde era de menino e o vermelho é para menina. O tempo todo, se alguém canta, o menininho cantou a música da Anita, o outro já gritou: “essa música é de mulherzinha, não é para você cantar essa música”, a turma tem se mostrado muito resistente ao trabalho (§.12.GD4p1- Profa Dorotéia-negra).

Nesta perspectiva, salientamos a importância da escola se voltar para a convivência na diversidade com abertura para o diálogo igualitário sobre as diferenças e o convívio respeitoso entre todas e todos, pois sem estas práticas a escola acaba por favorecer a violência tanto física quanto simbólica. Como explicita a Professora Catarina/branca,

Ontem cheguei fui falar do dia da Consciência Negra, deu cinco minutos dois estudantes negros um chamou o outro de chocolate quente, um levantou tentou bater no outro e eu fiquei brava em relação à agressão física, primeiro tentei socorrer isso. Mas, fui embora pensativa será que o que eu fiz o ano todo não valeu e até pedi ajuda para a professora ao lado da minha sala... Eu fiquei chocada, tinha conversado, antes do acontecido, tinha feito a pergunta quem se via negro (§2. GD4p2- Profa Catarina-branca).

A professora Maria/negra também aponta situações de conflitos entre as crianças da sua turma relacionados à falta de respeito às diferenças:

Na minha sala também e tem que falar comigo..., “você chamou a amiguinha de gorda, como é mesmo o nome dela?” “Então, costumamos chamar a pessoa pelo nome dela, que a família dela escolheu, porque gostava, é esse nome que lhe foi dado. Como eu chamo você? Pelo seu nome”. Eu às vezes problematizo: “realmente ela é um pouco mais gordinha do que você, eu também sou, você me chama de gorda? Não...”, falou que é com a gente tentam consertar: “mais você não é tão gorda”, “sou mais do que ela, você me chama de como? De prô., de Professora Maria/negra, ela também quer ser chamada pelo nome dela”, e eu costumo falar para a criança: “agora vou falar uma coisa, aqui entre nós, somos gordas sim, na verdade não é que ele te xingou de gorda, nós somos gordas”, (porque ela falou do gorda), “só que ela não precisa..., a forma como ela falou você entende como xingamento por que? Porque ela fez para torná-la menos, para se desfazer de você, para tirar sarro, para rir de você, isso não pode. Por isso, ela tem que te chamar pelo seu nome, não é para você aceitar” (§8.GD4p1- Profa Maria-negra).

Nos casos de conflito, as professoras sinalizam a importância de problematizar a situação com as crianças e são contundentes em dizer que no caso de ações de racismo não pode deixar a situação passar, precisa de uma intervenção imediata. Como explica a Professora Luana/negra:

É como eu digo para as crianças, não somos obrigados a gostar de todo mundo, conhecemos várias pessoas, mas temos que respeitar as pessoas pelo fato delas serem seres humanos, independentemente se ela é diferente de mim, alguma coisa assim..., eu acho que na hora, de novo, não podemos deixar passar, uma ação imediata tem que ter... tentar mostrar que aquilo não foi legal e não é legal, mais a intervenção tem que ser na hora (§.20.GD4p1- Profa Luana-negra).

A Professora Alda/negra acrescenta:

Eu tenho falado muito com eles, mesmo em relação ao gordo, de falar: “você falou isso por que?” “Eu estou brincando”. Eu falo: “não, você não está brincando, você foi maldoso, você escolheu a palavra certa... (§.14.GD4p1- Profa Alda-negra).

Diante dos relatos percebemos que as professoras buscam soluções para os problemas conflituosos de qualquer natureza em sala de aula. Porém, como vimos ao longo das falas o contexto escolar está permeado de preconceitos e falta de respeito que as crianças repetem a todo o momento.

Nesse sentido, fica claro que o trabalho voltado para o respeito e a valorização da diversidade precisa ser um trabalho cotidiano, dialogado e com o envolvimento de todos os agentes educativos, professorado, alunado, gestão, coordenação e familiares, assim acreditamos que haverá um trabalho mais efetivo em relação ao respeito às diferenças, pois como indica a Professora Dorotéia/negra, as crianças convivem com outras pessoas, passam por outras interações e são bombardeadas pela mídia que é um veículo ideológico poderoso. Dessa forma, a professora indica que o trabalho em torno do respeito às diferenças se torna

difícil e que às vezes as outras exigências do cotidiano escolar não permite um trabalho mais efetivo, mas ressalta que precisa ser feito.

São as outras informações também, as outras vivências que eles têm, não sei, se com a família, com outras crianças, com crianças mais velhas, em outros espaços que circulam, mesmo a TV, é bem difícil porque você faz alguma coisa e acha que deve ter ficado alguma coisa, parece que não... acho que é uma coisa de muito tempo, não sei estratégias. Não sei, eu tenho achado bem difícil para essas questões. Quando a Maria falava na hora que chegamos de fazer um trabalho, de deixar um pouco a coisa do *ba-be-bi-bo-bu*, se chegou na meta, porque de fato já chegaram, pensar em trabalhar alguma coisa, trabalhar em cima desse tema. Dessa desconstrução... (§.12.GD4p1- Profa Dorotéia-negra).

Nesse sentido, a Professora Patrícia/branca também indica que não é uma tarefa fácil pensar a igualdade de diferenças e que implica mudança de postura, que a nosso ver diz respeito a um educar-se permanente por parte de todas e todos os envolvidos no processo educativo e não só das crianças.

Para mim também é difícil, no sentido, de ser uma mudança de postura que por mais que se tente fazer, é uma mudança de postura, tanto social da criança..., no ambiente..., não sei se fora da escola acontece, como elas se comportam. Eu acho que só chamar a atenção da criança que faz..., parece que só exagera ainda mais, ao invés de ajudar, “agora é que vou incomodar mesmo”. É muito difícil. Eu faço bem essa linha da Catarina, converso bastante, conto histórias, faço rodas de conversa com base nos princípios da aprendizagem dialógica, mostro vídeo e sempre tem aquele ser... (§3.GD4p2- Profa Patrícia-branca).

A fala da Professora Patrícia/branca vem apontar que muitas vezes a(o) professora(or) sozinha(o) não dá conta de resolver todas as questões que perpassam os conflitos em torno das diferenças. Como indicam Aubert et al. (2008) nós professoras(es) não temos todos os elementos necessários para nos conectar com as crianças de outras culturas, línguas e entornos socioculturais. No caso de pessoas que correspondem a um perfil de classe média, branca, ocidental e acadêmica é quase impossível chegar às crianças que fogem desse perfil, por isso a importância de também fazer um trabalho sério com os familiares e outros agentes educativos, pois como já explicitamos tantas vezes a diversidade enriquece e possibilita novas formas de ser e estar no mundo e com os outros a partir da interação entre diferentes.

Como argumentam Aubert et al. (2008) não basta o reconhecimento das diferenças, pois isto não produz igualdade, portanto para que as pessoas não sejam excluídas do atual contexto, bem como da escola é preciso pensar objetivos igualitários. No caso da escola é preciso pensar ações que incluam a todos indistintamente, isto significa que é preciso

guiar-se por ações que promovam a valorização da história e cultura dos negros e indígenas para que possam fortalecer suas identidades, assim o trabalho irá superar o reconhecimento e se colocará na busca por igualdade de diferenças. Nesta perspectiva, passamos ao diálogo e reflexões das professoras em torno das suas ações e práticas direcionadas a constituição positiva da identidade negra e o combate ao racismo.

## **6.2. Um quefazer diante da constituição positiva da identidade negra e do respeito às diferenças**

“A melhor forma para acabar com os preconceitos racistas nas escolas e nas salas de aula é por meio das interações com pessoas de outras culturas em espaços de diálogo que melhoram a aprendizagem de todos e todas” (AUBERT, et al., 2008, p.235 - tradução nossa). Com base em Aubert et al. (2008) a aula pode se tornar um espaço de diálogo entre diferentes quando se dá a abertura para a participação de pessoas diversas, de outras culturas, classe social e nível acadêmico. Conforme Aubert et al. (2008) por meio da interação com estas pessoas as crianças conhecem diretamente outra cultura diferente da sua própria, porque fazem perguntas e colocam em dúvida antigos estereótipos e mudam as imagens às vezes distorcidas sobre essa cultura que criaram em outras interações.

No caso das crianças negras o contato com outras pessoas que ocupam diferentes posições de trabalho e nível acadêmico variado, possibilita novas aprendizagens e o respeito às diferenças não só entre as crianças negras, mas também indígenas e brancas. A convivência com familiares e pessoas do entorno possibilita a superação dos estereótipos que persistem no imaginário da população brasileira e dessa forma a criança negra poderá ter uma autoimagem positiva ao perceber no convívio com diferentes pessoas, nesse caso pessoas é importante que sejam pessoas negras para que as crianças tenham referenciais positivos e que percebam que estas pessoas têm diferentes saberes, vão para a Universidade e desempenham diferentes funções de trabalho e, em concomitância crianças brancas também aprendem e superam estereótipos. Nesse sentido, consideramos que a própria presença de professoras negras no contexto escolar já implica numa quebra de padrões e construção de novos olhares sobre o ser negra(o).

A diversidade é uma riqueza e não deveria criar problemas, uma vez que a sociedade brasileira é formada por diferentes povos. Nessa perspectiva, não podemos construir uma identidade brasileira a partir de uma única cultura, considerada superior e

ocidental. A criança precisa aprender na escola que os portugueses, os japoneses e os negros contribuíram para a formação da nossa sociedade e que nenhuma é superior a outra (MUNANGA, Informação Verbal)<sup>89</sup>.

Nesta perspectiva, práticas embasadas no diálogo, no respeito às diferenças, na valorização da diversidade favorecem diretamente o fortalecimento da identidade negra, bem como potencializa a aprendizagem e valorização de todas as pessoas que fazem parte do contexto escolar. Como indicam Botton, Puigvert e Taleb (2004) “o diálogo entre diferentes formas de vida, culturas, etc., deve estar comprometido com a igualdade e a solidariedade” (BOTTON; PUIGVERT; TALEB, 2004, p.147).

Assim, passamos à temática *Ação docente e discriminação racial*, pois em diálogo entre as professoras foi possível estabelecer aprendizagens e reflexões em torno da busca pelo respeito às diferenças e relações raciais mais igualitárias no contexto escolar que visam à superação do racismo e de práticas discriminatórias. Apresentamos nos quadros síntese os elementos e menções extraídos das falas das professoras negras e brancas que nos ajudam a compreender a complexidade das relações raciais no contexto escolar, as possibilidades para ações que combatam o racismo e práticas que favoreçam o fortalecimento da identidade negra, bem como a valorização da diversidade. Vale lembrar que a análise aqui apresentada diz respeito aos dois últimos grupos de discussão e que o quarto grupo está configurado em duas partes, como já foi explicitado.

### **6.2.1. Prática docente e discriminação racial(a)**

Ao longo do trabalho buscamos mostrar as desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira e o racismo que afeta a vida de mais da metade da população declarada como negra. Com base na teoria apresentada fica claro o constructo social em torno da imagem do negro que ultrapassa mais de um século e deixa marcas profundas na formação do seu eu. Como vimos à tríade racismo, preconceito e discriminação, configuram uma ação desumana que causa à vida da população negra traumas profundos que vai ao extremo da negação do seu próprio eu.

Nesse sentido, procuramos analisar nesta temática, com base nas falas das professoras, os elementos que são transformadores e os que se colocam como excludentes para pensarmos uma educação antirracista. Vale lembrar que no quarto grupo de discussão

---

<sup>89</sup> Entrevista – Kabengele Munanga – Racismo: esta luta é de todos. Por Beth Caló. Disponível em: [www.construirnoticiais.com.br](http://www.construirnoticiais.com.br). Acesso em 10/11/09.

procuramos analisar junto com as professoras alguns casos de racismo ocorridos no contexto escolar o que originou na temática aqui apresentada. Este foi um grupo atípico, pois como explicitamos as professoras Catarina e Patrícia (brancas) não puderam participar do encontro referente ao quarto grupo de discussão, mas avaliamos que seria importante ouvi-las e compreender como lidam com situações de discriminação racial, assim o grupo caracterizou-se em duas partes com olhares que se entrecruzam, mas também que se distanciam em alguns momentos.

Neste caso específico, em que discutimos a mesma temática, mas em momentos distintos com as professoras negras e depois com as professoras brancas, consideramos que também foi importante dialogar, olhar e compreender em momentos diferentes como professoras negras e brancas respondem a situações de discriminação racial em sala de aula, quais são os elementos que lhes dão subsídios para enfrentar tal complexidade junto às crianças e com quais dificuldades se deparam.

Como nos encontros anteriores, os dois últimos grupos de discussão também foram marcados por reflexões profundas e por um sentimento mais esperançoso em relação ao trabalho coletivo e a continuidade das próprias ações.

Passamos ao quadro XII que sintetiza o número de elementos decorrentes das falas das professoras, expressas no número de menções e que refletem seus pensamentos e ações frente a situações de discriminação racial em sala de aula.

**Quadro XII - Prática docente e discriminação racial (a)**

<b>Elementos Transformadores</b>	<b>Elementos Excludentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- professora pede ajuda para lidar com situações de discriminação racial em sua sala de aula.</li> <li>- a “bronca” não resolve situações de discriminação racial em sala de aula.</li> <li>- em situações racistas em sala de aula é preciso uma resposta imediata.</li> <li>- professoras trabalham com o tema da diversidade étnica e racial em sala de aula.</li> <li>- professora indica que além da resposta imediata a situações de discriminação racial é preciso desenvolver um trabalho/projeto ao longo do ano sobre o tema “respeito às diferenças”.</li> <li>- professora aponta questões importantes para pensarmos a igualdade de diferenças no contexto escolar.</li> <li>- professora salienta que o primeiro trabalho frente a uma situação de discriminação racial é a conversa.</li> <li>- situações de discriminação racial/xingamentos precisam ser problematizadas junto às crianças.</li> <li>- é preciso trabalhar o respeito às diferenças como</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- situações de discriminação racial acontecem dentro da sala de aula.</li> <li>- os xingamentos é a forma mais explícita de discriminação racial entre as crianças.</li> <li>- imagem do negro é associada à imagem de um animal/macaco como forma de torná-lo menos.</li> <li>- ações racistas são entendidas pelas crianças como uma forma de brincadeira.</li> <li>- desde muito pequenas as crianças estão imersas em uma ideologia preconceituosa.</li> <li>- as crianças sabem que o xingamento é uma forma de ofender e diminuir o outro.</li> <li>- o racismo na escola não afeta apenas as crianças.</li> <li>- o preconceito e o racismo estão presentes em sala de aula.</li> <li>- a palavra negra(o) ainda não é entendida por algumas pessoas como afirmação da identidade do sujeito negro.</li> <li>- para algumas crianças falar sobre negritude não é natural e soa como desrespeito.</li> <li>- ideologia do embranquecimento está presente nas</li> </ul>

<p>resposta imediata aos xingamentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- professora branca demonstra preocupação em como trabalhar o tema das relações raciais em sala de aula.</li> <li>- professora problematiza situações racistas às quais as crianças não veem como ofensa.</li> <li>- professora estabelece regras na sala para evitar algumas situações de preconceito.</li> <li>- professora parte da sua negritude para problematizar situações de discriminação racial entre as crianças.</li> <li>- professora salienta que precisamos superar o pensamento racista que inferioriza o negro.</li> <li>- professora reforça a ideia de que as professoras negras ao se autodeclararem negras levam as crianças a refletirem sobre o preconceito racial.</li> <li>- a palavra negro ao longo do tempo foi ressignificada de forma positiva e as crianças precisam ter clareza disso.</li> <li>- professora problematiza sobre os apelidos que nem sempre representam algo positivo para quem o recebe.</li> <li>- professoras problematizam situações de discriminação de forma que a criança que faz a ação possa se colocar no lugar da outra que sofreu.</li> <li>- qualquer intervenção junto às crianças precisa ser problematizada para ter sentido para elas.</li> <li>- as crianças precisam ter momentos para falar o porquê de algumas atitudes.</li> <li>- é preciso tomar o cuidado de não expor a criança que sofre racismo ou qualquer tipo de discriminação.</li> <li>- é preciso ter sensibilidade para tratar de situações de discriminação racial e pontuar ao menos com as crianças envolvidadas na situação.</li> <li>- diálogo ajuda professoras brancas a pensar outras formas de lidar com os conflitos raciais em sala de aula.</li> <li>- professora mudou sua postura em relação aos conflitos raciais e faz a intervenção com as crianças na hora.</li> <li>- no caso de pessoas voluntárias em sala de aula é importante uma apresentação prévia para que as crianças conheçam a pessoa.</li> <li>- no caso de uma(um) voluntária(o) negra(o), indígena ou de outra nacionalidade seria importante que ela/e tivesse um momento para conversar com as crianças sobre suas origens e história vida.</li> <li>- em caso de discriminação racial em relação a um voluntário na sala de aula, professoras apontam que deve haver a conversa com as crianças.</li> <li>- a partir da comparação entre os contos de fadas tradicionais e um conto africano professora leva as crianças a refletirem sobre o que é considerado belo.</li> <li>- indiretamente professora “rompe” diversos padrões estabelecidos como “naturais” ao confrontar contos de fadas com conto africano.</li> </ul>	<p>falas das crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- crianças reproduzem práticas racistas e discriminatórias.</li> <li>- “músicas e brincadeiras” com teor racista não são entendidas como uma ação discriminatória.</li> <li>- as crianças sabem como ofender as crianças negras.</li> <li>- passado histórico de escravidão e desumanização do negro reflete de forma negativa até os nossos dias.</li> <li>- o ser chamada(o) negra(o) ainda é entendido como um xingamento por algumas crianças.</li> <li>- a discriminação racial causa sofrimento para as crianças e deixa marcas em suas vidas.</li> <li>- professoras brancas se sentem mais inseguras ou receosas em intervir diante de algumas situações de conflito racial entre as crianças.</li> <li>- direção da escola ignora situação de discriminação racial na escola.</li> </ul>
29 elementos, 24 menções	19 elementos, 14 menções

Como podemos observar o número de elementos transformadores se sobressaem em relação ao número de elementos que se apresentam como excludentes. Nesse sentido, vale destacar a relação sujeito e sistema, como estão interligados e como muitas vezes os sujeitos a partir do mundo da vida são capazes de muitas ações transformadoras e demonstram que o sistema pode até limitar suas ações, mas não eliminá-las.

Em relação aos elementos transformadores, sintetizamos que frente a situações de racismo é preciso uma ação imediata; a presença de professoras negras viabiliza uma confrontação do preconceito racial junto às crianças negras e brancas; professoras brancas sentem mais insegurança para lidar com as situações de discriminação racial e momentos de diálogo e escuta são importantes para as crianças.

Iniciaremos nossa análise pelos elementos que se colocam como obstáculos frente às relações raciais mais igualitárias, para depois discorreremos sobre os elementos transformadores. Em síntese os elementos excludentes demonstram que o racismo está presente no contexto escolar e que as crianças reproduzem estereótipos e ações discriminadoras produzidas no contexto social. Outro elemento importante a ser destacado neste grupo é como muitas vezes a escola enquanto gestão não toma medidas para uma educação antirracista.

Nesta perspectiva, partimos da afirmação de que ações racistas estão presentes no contexto escolar e que a todo o momento as crianças reproduzem o que aprendem socialmente. Como explicita a professora Dorotéia/negra:

Isso aconteceu na minha sala, foi no primeiro semestre. Eu confesso que fiquei muito afetada. Que foi um livro que eu selecionei... mas em nenhum momento me passou pela cabeça que as crianças..., porque o livro, era um livro de bruxa, bruxa venha a minha festa. Tinha vários personagens nesse livro e aparecia um macaco e foi impressionante porque quando chegou no macaco, pronto, apareceu a brincadeira e com o menino mais negro da sala, aquele que não dá para você falar “ah não sei se é, pode ser, parece, tenho dúvidas”, eu fiquei muito afetada na hora, eu confesso. Eu perguntei por que chamavam a criança, o coleguinha de macaco, mas na hora eu não sei se também porque eu estava com uma certa carga emocional, eu fiquei desestabilizada com aquela situação e eles não falaram, insisti, eu insisti, alguém até falou “ah é uma brincadeira, não é uma brincadeira”, acho que o menino que falou “é uma brincadeira” mas eles estavam se divertindo muito com aquela situação (§5.GD4p1- Profa Dorotéia-negra).

O excerto acima demonstra primeiramente o racismo presente no que muitos brasileiros denominam de “brincadeira” quando querem diminuir a pessoa do negro ou explicitamente querem ofender. Segundo, os resquícios de um passado histórico fortemente atuante relacionado a imagens negativas sobre o sujeito negro. E por fim, a presença destas ações em crianças que aprendem desde muito pequenas a serem racistas, ainda que não

tenham a consciência plena do seu racismo, mas sabem que podem ofender uma criança negra ao chamá-la de macaco. Tais relações e imagens são construídas socialmente e como vimos ao longo deste trabalho são elementos agravantes na constituição positiva da identidade negra.

Além disso, algumas situações de racismo que ocorrem no contexto escolar também desestabilizam as professoras que são negras, como relata a Professora Dorotéia/negra:

Eu me lembro que eu fiquei muito, muito, eu fiquei irritada, eu fiquei chateada porque foi impressionante, o tiro certo. É impressionante como..., naquela hora ficou tudo muito travado, porque eles também perceberam a minha agitação e não quiseram falar mais nada. Mas não dá de fato para passar, não tinha como eu falar “ah, vou pensar, vou para casa pensar em alguma coisa bem adequada, correta, plausível, não sei e depois retomo, não dava na hora e eu também fiquei muito, porque eu não... algumas coisas eu evito mesmo, pois algumas coisas não dou conta, por exemplo, a história do negrinho do pastoreio, gente não dou conta de ler essa história, não dou, mas naquela eu não imaginei e nem, não tinha... era um macaco rosa, em nenhum momento me passou pela cabeça que iam fazer essa associação... mais fazem (§6.GD4p1- Profa Dorotéia-negra).

Como explicita a professora ela não esperava que as crianças fizessem à associação da imagem do macaco rosa a de uma criança negra, o que demonstra como tais associações estão arraigadas à nossa mente. A professora indica também que evita algumas histórias, pois pessoalmente se sente mal e também avalia que não fará bem para as crianças negras algumas associações. Nesse sentido, vale destacar o cuidado que se deve ter ao escolher as histórias para as crianças, como indica a professora algumas histórias podem ser evitadas, principalmente se a imagem do negro está associada a imagens negativas. Outras situações como a que aconteceu com a professora de forma que ela não havia previsto é como ela aponta, não pode deixar para depois, precisa intervir, problematizar a situação com as crianças.

Conforme indica a professora Luana/negra o xingar de macaco é a forma mais explícita de racismo realizada pelas crianças na escola.

A palavra é pesada, mais eu acho que a criança é cruel, ela sabe como colocar o dedo na ferida porque ela sabe que aqui vai ofender e eu também falo como você falou: “se ela é macaca, eu sou também? Porque eu sou da cor dela”. (...) O porquê que as pessoas sabem que xingar de macaco vai me ofender... volto no assunto que trabalhamos agora de África, as pessoas negras não eram consideradas pessoas e se elas não são pessoas eu posso tratá-las do jeito que quiser, posso falar o que eu quiser, compará-la com quem eu quiser, já que não têm alma, não são gente eu posso comparar com bicho com o que quer que seja porque essa era a mentalidade, hoje não..., hoje isso não cabe, não que naquela época coubesse, mas é a mentalidade que vinha e é o que a gente não pode reproduzir, mais que está bem forte... (§.11 GD4p1- Profa Luana-negra).

Como argumenta a Professora Luana/negra na fala acima, foi criada uma teia ideológica que desde séculos atrás deturpou a imagem do negro africano e de sua terra natal. Dessa forma, a imagem distorcida do continente Africano somada ao passado de desumanização dos povos deste continente durante o período de escravidão no Brasil é remetida até hoje aos negros brasileiros enquanto descendentes dos africanos que aqui viveram, como algo ruim, negativo, menos valorativo. Portanto, a população negra precisa enfrentar essa imagem negativa e ressignificá-la, assim como outros elementos que compõem a negritude brasileira.

Como aponta Cavalleiro (2012) o racismo no Brasil foi denominado de “racismo cordial” o que para a autora é uma denominação imprópria, uma vez que marca a falência da democracia racial, outro agravante quando pensamos as relações raciais em nosso país. Conforme Cavalleiro (2012),

Esse racismo, erroneamente denominado cordial, acarreta grandes prejuízos para aqueles que lutam diariamente contra um inimigo “invisível”, que não aparece em hora, situação ou lugar predeterminados. Sua ação, porém, é cruel para aqueles que, sob uma pele negra buscam a sobrevivência física e emocional próprias e de seus familiares (CAVALLEIRO, 2012, p.30).

Dessa forma, o racismo brasileiro se caracteriza como um véu ora desvelado, ora encoberto e que muitas vezes deixa o negro sem saber como agir, pois como indica Cavalleiro (2012) não tem hora, situação ou lugar, são as “piadinhas e brincadeiras” que ferem sem marcas visíveis às pessoas negras.

A professora Catarina/branca também reforça a ideia de que as crianças sabem que ao chamar as crianças negras de macaco ou outros apelidos pejorativos é uma forma de ofensa.

É questão de ofensa, elas sabem que podem usar isso como ofensa e é forte a ofensa. (GD4p2- Profa Patrícia-branca: elas sabem) Elas sabem... é por isso, que elas chamam... (§4.GD4p2- Profa Catarina-branca).

A Professora Patrícia/branca também comenta sobre as ofensas que as crianças fazem.

Elas sabem que querem ofender quando falam: “chocolate quente”. Perto de macaco e de outras coisas que escutamos em relação à cor da pele, chocolate quente seria algo mais leve. Elas sabem o que querem dizer. (GD4p2- Profa Catarina-branca: mais é pejorativo) Sim (§5.GD4p2- Profa Patrícia-branca).

A partir do que expõem as professoras a forma mais expressiva de racismo no contexto escolar por parte das crianças são os apelidos, ao chamarem as crianças negras por nomes pejorativos o racismo toma forma, nome e cor, e reproduzem abertamente o que a sociedade tentar velar, um racismo cruel que marca desde muito cedo a vida de meninas e meninos negros que precisam aprender desde muito pequenos a enfrentar essas práticas sem se deixar abater, sem deixar que tais situações afetem o seu eu, o que diríamos tarefa bem difícil para crianças bem pequenas.

Por isso, a importância de professoras que intervêm nesses momentos, que não fazem de conta que nada aconteceu, que não buscam simplesmente em um pedido de desculpas resolver o problema, pois como indicam as professoras participantes desta pesquisa, a(o) professora(o) precisa atuar, problematizar e dialogar com as crianças para que possam refletir sobre suas ações preconceituosas e racistas. A necessidade desses apontamentos se torna perceptível na fala da Professora Dorotéia/negra,

É uma coisa precoce, as coisas aparecem muito cedo. Outro dia apareceu uma história, acho que falei para vocês, da música, era da “negra do sovaco fedorento”, alguma coisa assim, a menina, impressionante, foi num momento que estava aquele silêncio, super calmo, não sei o que eles faziam a menina falou: “gente olha, eu vou cantar uma música que eu aprendi, meu pai me ensinou: “negra preta do sovaco fedorento...” (§7.GD4p1- Profa Dorotéia-negra).

Conforme a Professora Dorotéia/negra que ministra aula para crianças de seis anos as expressões racistas acontecem desde muito cedo, ou ainda como relatou a Professora Luana/negra em outro momento, desde a educação infantil é possível encontramos situações de racismo que são muitas vezes silenciadas pelo professorado que às vezes por não saber como lidar com a situação prefere fingir que não é nada, “apenas coisas de criança”. Contudo, este tipo de atitude apenas reforça práticas racistas, como já apontamos e como explicita a Professora Maria/negra,

Muitas vezes eu vou dizer: as professoras e nós professoras, podemos trabalhar, por exemplo, com a bronca, já dá uma bronca na criança, mas sabemos que isso não resolve. Quando você pergunta, a primeira coisa que eu diria, precisa de um trabalho, precisa desenvolver um trabalho de respeito às diferenças, um trabalho mesmo, mas eu vou fazer uma consideração e também uma pergunta: quando você pergunta no primeiro momento, eu posso dizer meu posicionamento: precisa ser trabalhada essa questão na sala de aula, digo isso porque é um tipo de trabalho que eu costumo fazer, ou, até mesmo porque eu sei que essa é a resposta talvez certa para dar, não é? Mas, esse caso ao mesmo tempo em que precisa de um trabalho, ele não precisa de uma resposta imediata? Naquele momento? O que fazer naquele momento? Às vezes eu me pego nisso, eu vejo uma situação dessas, na hora eu penso “nossa preciso fazer um trabalho, isso não está acontecendo, é falta mesmo de um trabalho na turma”, mas naquele momento eu não posso deixar, não posso “está

bom”, a criança me conta, que foi chamada de macaca preta, eu falo que vou pensar outra hora em fazer um projeto, não é, e naquele dia, naquele momento? (§2.GD4p1- Profa Maria-negra).

Com base na fala da professora Maria/negra seria importante o desenvolvimento de um trabalho em torno do respeito às diferenças ao longo do ano. Contudo, ela deixa muito claro de que em um momento de ação racista precisa haver a intervenção imediata da(o) professora(o), que esta não é uma situação para ser resolvida depois ou simplesmente chamar a atenção da criança (bronca) sem problematizar o ocorrido, como também enfatiza a professora Alda/negra.

Naquele momento já tem que acontecer uma conversa. Por que você chamou, por que você acha isso, por que você está xingando e quem ouviu porque acha que está sendo xingada, a menina mesma porque está sendo xingada? De porque chamar de macaca preta é um palavrão, acho que o primeiro trabalho é esse, o da conversa (§3. GD4p1- Profa Alda-negra).

Em relação aos apelidos as professoras Maria e Alda indicam que é preciso problematizar com as crianças e fazê-las refletir sobre a razão do apelido. Nesse sentido, a Professora Maria/negra aponta:

Quando eles falam: “essa brincadeira é um apelido”, como a Luana falou do apelido. O que eu costumo fazer com as crianças é: “a outra pessoa precisa aceitar o apelido, tem gente que me chama de Má e eu aceitei, as pessoas podem me chamar de Má, se eu não tivesse aceitado porque eu não gostei, as pessoas não poderiam me chamar de Má. Então, para você colocar um apelido nele, para você brincar com ele se você acha que é uma brincadeira ele precisa aceitar e ele falou que não gostou, você não pode fazer mais isso (§.15.GD4p1- Profa Maria-negra).

A Professora Alda/negra complementa:

“E além de aceitar, você também quer um apelido parecido, vamos pensar um para você”? Teve um momento que eu falei também: “nós vamos pensar um para você, vamos pensar um na mesma situação, você vai gostar?” “Não”, “então, não é um apelido, não é uma brincadeira, você não vai gostar que faça com você”, precisa pontuar essas coisas, de saber que nós percebemos que foi maldoso... Acho importante (§.16.GD4p1- Profa Alda-negra).

A Professora Alda/negra é ainda mais enfática, ao mencionar que a criança precisa se colocar no lugar da outra que ela apelidou e que a professora responsável pela criança precisa levá-la a refletir como se sentiria se tivesse o mesmo tipo de apelido.

Nesse sentido, Gomes (2003b) aponta que nem todas as crianças sabem se defender dos xingamentos preconceituosos. Conforme a autora, “as experiências de

preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito” (GOMES, 2003b, p.176).

Ao encontro do que apontam as professoras sobre a necessidade de intervenção imediata no momento de situações racistas na escola, Gomes (2003b) argumenta que a “ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro” (GOMES, 2003b, p.176).

Portanto, destacamos as ações das professoras como positivas ao pensarmos a valorização da identidade negra, pois como notamos ao longo dos seus relatos as professoras apontam diversas formas para resolver as situações de racismo entre as crianças, mesmo às professoras brancas que indicam às vezes não saber muito bem como lidar com a situação, expressam a necessidade de intervir em momentos de ações racistas por parte das crianças. Como aponta a Professora Patrícia/branca,

Não, eu acho que a criança tem que perceber que o que ela fez é errado, mas de uma forma..., não sei..., porque se toda hora você ficar..., parece que ela fica mais forte para fazer, vou irritar mesmo..., ela tem que perceber que não é certo e nós temos que encontrar um caminho para fazer... (§.27.GD4p2- Profa Patrícia-branca).

A Professora Catarina/branca também indica que faria uma conversa com a sua turma em caso de alguma situação de desavença entre as crianças e que pediria ajuda.

Eu faria a conversa com a sala toda e pediria ajuda da escola. É um caso que aconteceu no 3º ano na escola, um aluno chamou o outro de macaco, a professora pediu ajuda, fingiram que não ouviram e a menina chegou para a professora e falou: “não vai fazer nada”? Duro, não, é duro. É não deixar acontecer essa situação, felizmente a professora é uma professora consciente e fez a conversa, mas não é só ela porque a criança é do outro, o que xingou. Então, a escola: “vou deixar para amanhã”, porque a menina perguntou para a professora: “não vai fazer nada” (§.31.GD4p2- Profa Catarina-branca).

Vale destacar um elemento que difere entre as falas das professoras negras e brancas quando se deparam com situações de racismo entre as crianças. Podemos notar nas falas das professoras negras que elas ao relatarem situações de prática racista entre as crianças de suas salas elas não mencionam em nenhum momento a necessidade de uma ajuda externa para resolver tais conflitos, já problematizam a situação sem receios.

Já as professoras brancas, embora façam também a intervenção demonstram mais insegurança em como agir, o que falar exatamente e expressam a necessidade de um apoio externo, de uma atitude da escola. Com isso, não queremos dizer que as professoras negras

não esperem uma ação da escola, mas salientamos que elas demonstram mais segurança para lidar com as situações frente aos xingamentos relacionados ao racismo.

Esta “facilidade” é destacada pela Professora Patrícia/branca e comentada pela Professora Catarina/branca.

Mais é engraçado, elas apontam uma forma de chamar à atenção da criança, você não foi legal, é uma forma que eu nunca pensei, às vezes nós conversamos, mostra, mais... GD4p2- Profa Catarina-branca: mas, ela sente a dor do outro que está ouvindo, é mais rápido para elas, porque nós ficamos..., eu tenho que falar, mas como é que eu vou falar, para elas não..., para elas foi um “tapão” também (§.29.GD4p2- Profa Patrícia-branca).

A Professora Patrícia/branca destaca que as professoras negras são mais diretas ao conversar com as crianças sobre a prática racista que cometeram, fato que ela não havia pensado ainda. Já a Professora Catarina/branca salienta que as professoras negras “sentem na pele” o que as crianças negras sentem no momento ação discriminadora, por isso têm uma resposta mais imediata. Nossa análise vai um pouco além do próprio corpo no mundo, o que já é bastante significativo, no caso das professoras negras, que como vimos desde a sua infância sabem em que mundo estão e que aprenderam a enfrentar cada uma a seu modo o racismo na escola. Além do fato de serem negras, estas professoras têm interações com pessoas negras não só brasileiras, mas também africanas, como a Professora Maria/negra já comentou, o contato com diferentes pessoas negras a ajudou e ajuda a conhecer mais sobre a África e conseqüentemente sobre as relações raciais no Brasil, dessa forma não podemos desconsiderar as interações destas professoras, pois é justamente a convivência entre os diferentes que amplia as possibilidades de conhecimento.

Ao olharmos para a trajetória de formação dessas professoras conforme as falas já apresentadas, as negras têm um arcabouço de formação sobre a temática racial um pouco maior que as professoras brancas, também consideramos que de alguma forma o que é dito em cursos de formação chega mais rápido para as professoras negras do que para as brancas, uma hipótese são as experiências pessoais que cada uma possui o que pode ser diferente para as negras também.

Dessa forma, consideramos dois elementos chave para uma formação continuada acerca das relações étnicas e raciais que nem sempre estão presentes: interações entre os diferentes e o diálogo, pois é possível perceber que as professoras brancas em interação com as negras nos grupos de discussão ganham a cada encontro subsídios para pensar sua própria prática.

Outro elemento que vale retomar da fala da Professora Catarina/branca é sobre a escola e como esta enquanto instituição ainda ignora as ações de racismo exercidas pelas crianças. Como a professora relatou o caso ocorrido em sua escola e que nada foi feito, apenas a professora da turma que fez a conversa com as crianças, mas é mais uma ação isolada, a escola não se voltou para a questão posta pela estudante que se sentiu ofendida.

Nesse sentido, destacamos que a escola enquanto instituição ao ignorar as práticas racistas ocorridas entre as crianças também comete racismo, como já comentamos, há o racismo institucional. Segundo Santos (2012) este tipo de racismo não é pessoal, se caracteriza como sistêmico e é mais difícil de ser identificado e compreendido. Quando a discriminação está internalizada e naturalizada por discursos de que se vive em um país miscigenado às vítimas negam que estejam oprimidas ou aceitam sua condição. “O racismo institucional gera hierarquias através de práticas rotineiras, ditas “neutras” e universalistas, dentro de instituições públicas ou privadas que controlam espaços públicos, serviços ou imagens” [...] (SANTOS, 2012, p.30).

Assim, ao pensarmos a igualdade de diferenças e o respeito no contexto escolar notamos que ainda há muito que fazer: superar práticas racistas é um dos maiores desafios dentro do contexto escolar, assim como admitir-se racista e educar-se para a igualdade de oportunidades para todas e todos. Estes são alguns desafios postos a escola e ao professorado quando pensamos uma educação antirracista.

Nesta perspectiva, seguimos com o diálogo entre as professoras em torno das práticas que podem potencializar a constituição positiva da identidade das crianças negras no contexto escolar. Vale destacar que no quinto grupo de discussão que trata diretamente sobre a prática docente, consensuamos um conjunto de elementos e/ou ações que precisa ser considerado para pensar práticas que efetivamente colaborem para o fortalecimento da identidade das crianças negras.

### **6.2.2. Prática Docente e formação continuada(b)**

Ao longo da análise dos dados procuramos apresentá-los de forma que levasse a leitora e o leitor a compreender a partir do diálogo entre as professoras negras e brancas participantes na investigação, primeiramente as relações raciais na sociedade brasileira e alguns dos elementos que permeiam as desigualdades. Em seguida, a constituição da identidade negra e toda complexidade que ela envolve ao consideramos um país racista que

vive sob o mito da democracia racial e concomitantemente trouxemos elementos que tinham relação direta ou indiretamente com a escola lugar que concentra a diversidade dia a dia e que muitas vezes reproduz as desigualdades raciais, mas que também pode ser lugar de transformação e possibilidades onde pessoas enquanto agência humana podem optar por fazer diferente; instigadas pelo desejo de saber mais buscar respostas para as suas dúvidas, angústias e inquietações.

Assim, chegamos à prática docente, na qual está por trás a figura da(o) professora(or), no caso desta pesquisa, professoras, mulheres negras e brancas que se dispuseram a trocar seus saberes em busca de saber mais, compreender melhor as relações raciais em nosso país e a constituição da identidade negra a partir do diálogo, assim como compartilhar suas experiências e práticas o que nos ajudou a constituir caminhos que buscam contribuir para uma educação mais igualitária, onde crianças negras, indígenas e brancas possam compartilhar igualmente suas histórias e origens sem distinção. Como aponta Paulo Freire (1992), “não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis” (FREIRE, P., 1992, p.78).

Nesse sentido, apresentamos o quadro XIII – que compõe a temática *Prática docente e formação continuada*. Nele destacamos os elementos transformadores que dizem respeito às práticas docentes que ajudam a pensar possibilidades para o fortalecimento da identidade negra e concomitantemente a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Também apresenta alguns aspectos sobre os cursos de formação continuada que amplia a compreensão teórica das professoras acerca das relações raciais e dos conceitos centrais para o entendimento das desigualdades raciais. Quanto aos elementos que se colocam como excludentes destacamos a falta de apoio da escola em relação ao trabalho das professoras voltado ao tema das relações étnicas e raciais; os fatores sociais que levam as desigualdades e refletem no contexto escolar, assim como na constituição positiva da identidade negra. Nesta temática buscamos um diálogo entre os elementos transformadores e os elementos excludentes, uma vez que algumas falas apresentam tanto o que transforma como o que se coloca como obstáculo, e também porque os números de elementos transformadores sobressaem aos excludentes.

Quadro XIII - Prática Docente e formação continuada(b)

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- o trabalho contínuo em torno da história africana garante a aprendizagem das crianças sobre o tema.</li> <li>- contar histórias e dialogar sobre os heróis, princesas e cultura negra fortalece a identidade das crianças.</li> <li>- Curso de aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola é avaliado como positivo na formação continuada pela professora.</li> <li>- professoras avaliam atividade que desenvolveram sobre diversidade como positiva, pois ao final ajudou às crianças a refletirem sobre o que consideram como belo.</li> <li>- professoras refletem sobre atividade que desenvolveram e fazem uma autoavaliação.</li> <li>- professoras analisam que têm conhecimento para o trabalho sobre diversidade.</li> <li>- professoras refletem sobre a dificuldade para a sistematização do trabalho sobre o conteúdo de história e cultura africana.</li> <li>- professora questiona suas escolhas diante dos conteúdos priorizados.</li> <li>- professora relata experiência positiva do seu colega que desenvolve com suas crianças uma atividade virtual voltada à história do Brasil.</li> <li>- professora faz uso de diversos recursos para trabalhar com o tema da diversidade.</li> <li>- professora faz auto-avaliação de projeto por ela desenvolvido.</li> <li>- professora apresenta para as crianças diversas histórias com personagens negras.</li> <li>- professora avalia que atividades voltadas à temática racial precisam ser sistematizadas para que haja mais sentido para as crianças e que cause mudanças de atitude frente ao preconceito e discriminação racial.</li> <li>- professora avalia como positiva a atividade sistematizada com contação de história, roda de conversa e registro.</li> <li>- professora estabelece um diálogo igualitário com as crianças sobre o porquê de não gostarem da história que apresenta somente personagens negras.</li> <li>- deixar ao alcance das crianças livros diversos com outros referenciais (negros e indígenas) aproxima as crianças de outros modelos.</li> <li>- professora instiga as crianças a refletirem sobre os padrões/imagens apresentados nas histórias infantis como “Cinderela” e “Branca de Neve”.</li> <li>- professoras apresentam outros referenciais para as crianças o negro e o indígena.</li> <li>- professoras fazem uso da dinâmica da Tertúlia Literária Dialógica para potencializar o trabalho voltado às relações raciais.</li> <li>- por meio da tarefa de casa professora busca investigar os conhecimentos que as crianças e seus familiares têm sobre África.</li> <li>- professora busca envolvimento da família por meio de tarefas de casa.</li> <li>- professora procura desmistificar visões estereotipadas sobre o continente africano ao</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- professora é constrangida em curso de formação ao expressar desconhecimento sobre história da África.</li> <li>- crianças expressam padrão de beleza produzido pela nossa sociedade o qual exclui idosos, negros e deficientes.</li> <li>- planejamento das aulas não contempla devidamente o conteúdo de história e cultura africana e indígena.</li> <li>- professoras indicam que o primeiro ano de atuação em um ano/série dificulta o trabalho com o conteúdo de história e cultura africana.</li> <li>- outras demandas/pressões da escola dificultam manter o ensino de história e cultura africana e indígena.</li> <li>- estrutura escolar não favorece a prática em torno das relações raciais.</li> <li>- escola não proporciona momentos para planejar as aulas.</li> <li>- HTP não é um tempo utilizado para trocas e planejamento de aulas.</li> <li>- apenas atividades de roda de conversa e contação de histórias não são suficientes para que haja efetiva transformação das relações raciais na escola.</li> <li>- crianças silenciam diante de personagens negras presentes nas histórias, não fazem esse destaque, tampouco comentários.</li> <li>- aos serem questionadas sobre o continente africano, crianças expressam somente a pobreza.</li> <li>- no imaginário brasileiro África ainda está muito relacionada à fome e pobreza.</li> <li>- a falta de livros clássicos nas escolas dificulta o trabalho com a tertúlia literária dialógica.</li> <li>- dificuldade sobre o trabalho em torno das relações raciais e/ou história africana e afro-brasileira está no fato de que este ainda não se configura como um conteúdo escolar.</li> <li>- professora tem a sensação que às vezes algumas atividades (história e roda de conversa) não causam mudanças de atitude nas crianças.</li> <li>- professora considera que às vezes as crianças não veem atividades diferenciadas como algo a ser aprendido.</li> <li>- professora aponta que a sua dificuldade hoje para pensar a sua prática está na organização do seu tempo e planejamento.</li> <li>- professora aponta que às vezes outras demandas da escola não permitem o desenvolvimento do trabalho em torno das relações raciais.</li> <li>- o conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como indígena ainda não é um conteúdo igualmente trabalhado e valorizado na escola.</li> <li>- “escola” frente ao conteúdo de história e cultura africana e indígena ainda tem um comportamento de datas cívicas.</li> <li>- às vezes falta organização da escola para dar continuidade a boas práticas que potencializam a aprendizagem das/dos estudantes.</li> <li>- alguns conteúdos ou ações ainda são mais valorizados no contexto escolar que outros.</li> </ul>

aproximar a realidade deste continente com a realidade brasileira.

- a partir do diálogo com colegas, professora se sente motivada a pesquisar sobre o continente africano e desenvolve atividade com as crianças.
- ao preparar material para trabalhar com as crianças sobre o continente africano, professoras e crianças adquiriram novos conhecimentos sobre a história da África.
- professora apresenta por meio de imagens (positivas) uma África diferente da qual as crianças estavam acostumadas a conhecer.
- crianças ficam motivadas com o trabalho sobre a história da África.
- professora apresenta para os familiares outras imagens (positivas) sobre o continente africano.
- criar redes com diferentes pessoas ajuda a ampliar os conhecimentos tanto da professora quanto das crianças e facilita o trabalho em torno das relações raciais.
- a possibilidade de interagir com pessoas de outros países enriquece a aprendizagem das crianças.
- contato com diferentes pessoas agrega mais sentido à aprendizagem.
- o contexto diverso potencializa diferentes saberes.
- crianças aprendem sobre o continente africano e compartilham conhecimentos com seus familiares.
- trabalho desenvolvido pela professora em torno do continente africano ultrapassa a sala de aula.
- professora aponta que o trabalho com a música favorece o diálogo e a aprendizagem sobre as relações raciais.
- Tertúlia Literária Dialógica é uma potencialidade para o trabalho voltado à diversidade.
- Tertúlia Literária Dialógica possibilita a escuta e a fala sobre a temática.
- Tertúlia Literária Dialógica aparece como um bom instrumento para o trabalho em torno das relações raciais.
- professora avalia como positivo o trabalho baseado nas histórias, no diálogo e rodas de conversa.
- o fato de abordar o tema das relações raciais e o respeito às diferenças desperta nas crianças o senso crítico.
- o diálogo presente em sala de aula sobre o respeito às diferenças é um elemento transformador.
- professora aponta que o trabalho com base na tertúlia, nas histórias e nas músicas amplia a dimensão instrumental.
- professora acredita que o seu trabalho e de suas colegas não deixa de ser sistematizado.
- professora reflete que o trabalho desenvolvido em torno do tema racial é pouco, mas o considera importante.
- professora alerta que precisa cuidar da seleção de livros sobre contos africanos e outros referentes à África para que não passem uma única imagem do continente.
- é importante passar para as crianças que no continente africano há diferentes formas de ser e

<p>viver.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- momentos de troca de experiências ajudam as professoras a pensar e repensar suas práticas.</li> <li>- professora compartilha práticas que buscam valorizar a diversidade étnica e racial realizadas em outra escola.</li> <li>- professora destaca que o convívio com algumas pessoas ajuda a pensar o trabalho voltado ao tema da diversidade.</li> <li>- criar redes de apoio é importante para o trabalho docente.</li> <li>- formação se dá ao longo da vida com base em cursos, no contato com outras pessoas, com a própria temática e busca de material.</li> <li>- os cursos de formação são importantes para sensibilizar e mobilizar as pessoas para a educação das relações raciais.</li> <li>- professora destaca que atualmente temos mais facilidade para encontrar material voltado ao tema da diversidade racial.</li> <li>- o avanço da tecnologia e informática possibilita e facilita o acesso a material voltado à temática.</li> <li>- os cursos de formação deram base para o trabalho que hoje a professora desenvolve.</li> <li>- professora destaca que o conteúdo para a educação das relações raciais está pautado em lei.</li> <li>- professora destaca que os cursos de formação para a educação das relações raciais são importantes para embasamento teórico sobre o tema.</li> <li>- os cursos de formação para a educação das relações raciais ajudam a compreender conceitos básicos que perpassam as relações raciais.</li> <li>- pesquisa desenvolvida na escola ajuda a professora a pensar sua prática.</li> <li>- cursos ajudam a pensar a importância do trabalho voltado ao respeito às diferenças.</li> <li>- professora destaca que ter a “receita” é importante para o professorado desenvolver suas práticas.</li> <li>- visita ao museu amplia os conhecimentos das professoras.</li> </ul>	
63 elementos, 30 menções	22 elementos, 17 menções

Ao observamos o quadro XIII sobre as práticas docentes o número de elementos transformadores é quase o triplo do número de elementos excludentes. Mais uma vez o sujeito capaz de linguagem e ação atua no sistema de forma a encontrar caminhos para atuar a favor da mudança. Como indica Paulo Freire (2004) precisamos desenvolver em nós as manhas, ou seja, descobrir as possibilidades em meio às restrições. Nas palavras do autor, “as manhas são exatamente as táticas que a gente tem que usar quando a gente trabalha com o reconhecimento dos limites que a gente tem para enfrentar o tipo de restrições, que a gente tem de confrontar” (FREIRE, P., 2004, p.37).

Nesse sentido, com base nas falas das professoras o trabalho em torno das relações étnicas e raciais muitas vezes encontram obstáculo ao pensar o apoio da gestão

escolar e a continuidade do trabalho. Contudo, isso não é razão para que as professoras não desenvolvam práticas que favoreçam o fortalecimento da identidade negra, como aponta a professora Maria/negra.

Eu ia falar desse ano, eu acho que foi 2010, que o Cássio veio, que foi um ano que trabalhamos intensivamente, mas que são crianças que hoje..., algumas que foram minhas estão com a Luana, mas um pouco se perdeu porque elas estão no 4º ano, não é, elas trabalharam no primeiro. Eu lembro que elas falavam de Zumbi, falavam de África, falavam das músicas africanas, das bandeiras, dos países que falavam língua portuguesa (§38.GD4p1- Profa Maria-negra).

A partir da fala da Professora Maria/negra, percebemos o trabalho intenso que realizou com as crianças e quantos elementos para uma aula voltada para a valorização da história e cultura africana a professora ofereceu, desde histórias até o trabalho com músicas e mapas. Consideramos que esta prática desenvolvida pela professora favoreceu em muito a aprendizagem das crianças que puderam ressignificar a imagem que tinham sobre o continente africano, como vimos em relatos anteriores da professora sobre esta experiência.

Em relação aos elementos que excluem a possibilidade do fortalecimento da identidade negra, bem como da valorização da diversidade no contexto escolar. A professora aponta que não houve continuidade do trabalho, este é um elemento muito recorrente nas falas das professoras devido ao fato da escola agir como se não existissem as diferenças e reproduzir uma única história. Apesar deste fato às vezes desanimar as professoras, não as impedem de caminhar o seu caminho.

Eu lembro que o ano passado quando nós fizemos toda essa conversa, o Júlio, principalmente que é um menino negro ele chegou e falou: “ontem”, porque na época eu falei de zumbi, “professora aquela aula que você deu aqui, eu contei tudo para minha mãe”, eu fiquei espantada porque ele não..., ele não esperou, ele já queria contar que ele ouviu que existia um herói que não sei o que... e foi para casa dele, contou, e voltou muito animado, mas ele era um menino que nunca teve problema nenhum (§.39.GD4p1- Profa Alda-negra).

Como podemos observar na fala da professora Alda/negra para as crianças negras é muito importante ouvir histórias positivas sobre a população negra; quem foram seus heróis e identificar que há heróis negros, que podem se orgulhar de uma história que está além dos grilhões de um povo que foi escravizado, mesmo que seja uma criança que não tenha problemas com a sua negritude como expressa a professora.

As professoras Patrícia e Catarina também relatam atividades que avaliaram como positivas em torno da valorização da identidade negra e já fazem uma autoavaliação da atividade que propuseram.

§.46.GD4p2- Profa Patrícia-branca: teve uma atividade, era você que estava comigo Catarina? Foi uma atividade que gostei muito de fazer, mas eu não sei..., sempre fico com a sensação será que conseguimos fechar? (...)

GD4p2- Profa Catarina-branca: nós trabalhamos bastante com música.

GD4p2- Profa Patrícia-branca: trabalhamos “Sarárá Miolo”, “Olhos coloridos”. Trabalhamos com rodas de conversa pautadas na aprendizagem dialógica, conversamos, elas falaram, perguntamos. Eu lembro que cheguei a perguntar por que a pessoa careca, deficiente, negra não era bonita e como era difícil falar o porque..., eu acho que faltou depois..., caminhamos, trabalhamos as músicas, as rodas, os livros, mas faltou o desfecho que eu não soube dá, faltou um apoio mesmo. GD4p2- Profa Catarina-branca: mais foi uma atividade boa, boa mesmo.

GD4p2- Profa Patrícia-branca: foi boa porque deu para elas pensarem, eu percebia que elas ficaram pensando.

Apesar de sentirem que faltou algo para concluir a atividade, as professoras Patrícia e Catarina também oferecem para as crianças diversos elementos para compor um conhecimento positivo sobre a constituição da identidade negra. Com base nas falas das professoras elas buscaram estabelecer um diálogo com as crianças em torno dos padrões estéticos e do respeito às diferenças, e indicam que esta prática ajudou as crianças a refletirem sobre o assunto.

Destacamos a necessidade de apoio para o desenvolvimento da educação das relações étnicas e raciais que as professoras indicam não só aqui, mas em outros momentos; a falta deste apoio para elas caracteriza-se como um elemento excludente. Vale salientar que a falta de apoio que as professoras negras e brancas indicam se distanciam quando as primeiras buscam um apoio para o trabalho no sentido de que todo o grupo escolar esteja envolvido na temática e que a direção da escola apóie o trabalho ao se envolver efetivamente com o tema. Já as professoras Patrícia e Catarina (brancas), além deste desejo, também sentem falta de um apoio/assessoria que estivesse presente na escola para acompanhar e orientar o trabalho em torno da temática, pois não se sentem tão seguras para lidar com algumas situações, como já foi explicitado.

Em relação ao desenvolvimento das práticas voltadas às relações étnicas e raciais as professoras indicam como obstáculo a demanda que a rotina da escola exige e que às vezes não permite a efetivação do trabalho, pois ficam sobrecarregadas com outras prioridades.

Nós sabemos o que vamos fazer, nós temos as coisas para alfabetizar, para fazer esse trabalho e para trabalhar as questões da diversidade também, nós começamos muito bem com os livros indígenas, mas tem uma hora que a coisa afunila. É a primeira coisa que você larga, você nem lembra, você fala não, nem questiona, você só sabe falar daquela bendita criança que não avança que não entende, como é que ainda não aprendeu a seqüência, isso toma... Acho que é a função social da escola (§.48.GD4p1- Profa Alda-negra).

Com base na fala da Professora Alda/negra, destacamos que a falta de comprometimento da escola em relação ao trabalho das relações étnicas e raciais é um elemento excludente e que leva as professoras a deixar de lado o tema quando surgem outras exigências, pois como elas mesmas apontam este é um trabalho ainda considerado “livre” e por mais que vejam a importância dele, ao se sentirem pressionadas pelas demandas cotidianas da escola o “abandonam”.

Diante do meu questionamento de por que não conseguem dar andamento ao trabalho já que o consideram importante e que na minha compreensão seria introduzir na aula de história, português, educação artística, matemática e outras disciplinas elementos da história e cultura africana, o que não significa um trabalho fácil; as professoras refletem e buscam encontrar algumas respostas. Nesse sentido, a Professora Luana/negra traz alguns elementos para o grupo pensar:

Não briguem comigo, é uma dúvida, será que..., não é tanto porque nós hierarquizamos, porque somos cobradas, “quantos alfabéticos? quantos isso”? Tem coisa que temos que dar conta, será que não ficamos também um pouco..., “bom na hora que precisar eu sei intervir, não tem problema se eu deixar um pouco esse assunto porque eu preciso cumprir a meta ou porque vão me perguntar isso, na hora que precisar eu consigo puxar, não vou ficar desesperada porque eu sei como intervir ou como introduzir o assunto, não importa se é no começo do ano, no meio do ano, em algum momento eu sei que eu vou dar conta de introduzir, porque de repente, não sei, não confiamos muito também no que sabemos e acaba... Não sei, é uma dúvida... (§.52.GD4p1- Profa Luana-negra).

A Professora Dorotéia/negra comenta a respeito do que pontua a Professora Luana/negra:

Pode ser, mas eu acho que comigo, eu nunca pensei dessa forma não, eu acho que comigo ou eu começo e depois outras coisas começam a tomar conta de mim e eu depois..., depois eu faço e não faço, não retomo mais, ou não, semana que vem, semana que vem e chega o fim do ano e eu falo puxa, não fiz! (§.52.GD4p1. Professora Dorotéia-negra).

E a Professora Maria/negra conclui:

Por isso, que eu falei que é planejamento. (...) na instituição não tenho esse tempo, o HTPC não é usado para isso, tem o tempo do HTP livre, mas eu tenho um monte de coisas que eu trago para fazer em casa, as atividades de primeiro ano, não consigo levar uma coisa para as crianças se não tiver uma estética, não tiver uma atividade que tenha..., é tudo muito específico, com desenhos, não pegamos qualquer coisa, mesmo ao pegar uma atividade que está pronta, porque tem as professoras amigas que fazem os blogs, mas muitas vezes temos que recortar um desenho, transformar em outra atividade que depende da dificuldade da criança, ou seja, é um trabalho que demanda..., para ser bem feito demanda muito tempo e esse tempo de parar e

planejar esse ano para mim é um ano que tem acontecido pouco e que eu sinto muita falta... (§.53.GD4p1- Profa Maria-negra).

Ao pensarem sobre os motivos que as impedem de seguir com o trabalho ao longo do ano, as professoras buscam entre elas as razões e as soluções, pois mesmo diante das cobranças cotidianas da escola em relação ao domínio de outros conteúdos que as crianças precisam saber, principalmente sobre a alfabetização, elas se percebem como professoras experientes enquanto alfabetizadoras.

Sobre o que a Luana falou da questão do domínio, eu acho que nas atividades direcionadas para aprendizagem da língua materna, da alfabetização, nós temos dominado cada vez mais as intervenções se percebemos uma dificuldade, outra, qual o tipo de atividade que você terá que levar, o tipo de intervenção que você terá que fazer com aquela criança e que se dedicássemos um tempo para pensar nas outras questões daríamos conta, mas porque não fazemos essa escolha? (Comentário Professora Alda/negra: acho que até para o ano que vem nós tínhamos imaginado fazer um trabalho... nós temos a meta de elaborar o material agora, tentar não dividir mais, pensamos em tentar transformar..., mas ainda está no nível das ideias) (§.53.GD4p1- Profa Maria-negra).

Com base nas falas das professoras elas também enfrentam o obstáculo da continuidade da prática frente aos outros que fazeres da escola que não deveriam excluir o trabalho com a temática racial. O que indicam ao longo dos grupos de discussão que além do fato da escola demandar outras ações que lhes toma o tempo, lhes falta também planejamento, como comenta a Professora Alda/negra acima.

Ao retomarmos as falas sobre as práticas que buscam valorizar a constituição da identidade negra, a Professora Alda/negra sinaliza uma preocupação em torno dos resultados das atividades desenvolvidas não só por ela, mas também por suas colegas. A professora põe em questão até que ponto suas práticas ajudam as crianças negras a afirmarem sua identidade.

Eu acho que o trabalho que eu fiz mais detalhado de pensar um registro por parte das crianças que não foi só a roda de conversa..., o que eu fiz ou trouxe e eu achava que estava funcionando como atividades, mais que no fundo, não sei, a leitura que eu tenho é que não mudaram os valores das crianças porque foi só um elemento a mais que eu trouxe, mas que não serviu para mudar muita coisa. Eu lembro que eu percebi isso na visita de um professor americano que veio na minha sala, foi um ano que eu percebi que precisava sistematizar mais as práticas, que eram: fazer rodas de conversa, ler livrinhos e conversar, conversar (§2.GD5-Profa Alda/negra).

Nesta fala a Professora Alda/negra destaca a importância do registro das atividades desenvolvidas com as crianças, pois para ela apenas contar histórias e conversar

sobre os elementos contidos nessas histórias não contribui efetivamente para a afirmação da identidade negra ou ainda não dá subsídios suficientes para que a criança negra se fortaleça.

Eu acho que a dificuldade para esse tema é a questão mesmo das crianças entenderem que isso é algo para se aprender porque se torna roda de conversa e na roda de conversa tem coisas que ficam que elas lembram depois, mas para mim fica no ar que não é lição. Não é uma coisa que é aprendida, que não é uma coisa de escola, não é um trabalho de história e cultura afro-brasileira que é feito, me dá a impressão de que é como qualquer outro tema, “ah! hoje vamos fazer uma roda de conversa sobre quem tem animal de estimação”, eu sei que a Maria tem... quando eu precisar falar alguma coisa de animal de estimação posso lembrar do animal da Maria, da Catarina, do seu, mas não é um conteúdo (§17.GD5-Profª Alda/negra).

Esta preocupação da Professora Alda/negra nos levou a uma reflexão profunda acerca das atividades desenvolvidas por ela e por suas colegas, pois a professora expressava fortemente uma preocupação sobre o entendimento que as crianças têm sobre a temática e se percebem como um conteúdo a ser aprendido.

Mas, eu ainda acho que não é..., não fica..., não parece que eu estou trabalhando um conteúdo e eu acho que em alguns momentos na sala de aula eu vejo isso com as crianças, acontece com qualquer outro conteúdo, tem dia que elas falam: “nossa, hoje nós não fizemos lição”? Eu pergunto: “não e o que nós fizemos”? “Ah! nós fizemos tal coisa, tal coisa, tal coisa”, “mas, isso não é lição?”, “não, nós não pegamos o caderno”, eu consigo entender o que elas entendem o que é lição e que eu trabalho coisas de jeito diferente e que elas não entendem que é lição (§19.GD5-Profª Alda/negra).

Como podemos observar a Professora Alda/negra continua a demonstrar sua preocupação, mas destaca que para as crianças a questão não está propriamente no tema a ser trabalhado e sim na forma como é trabalhada, já que para elas lição precisa de registro no caderno. Nesse sentido, retomamos a discussão diante dos argumentos da professora e novos argumentos foram postos na tentativa de consensuarmos se de fato as atividades representavam algo positivo para as crianças negras e para o fortalecimento da sua identidade. A fala da Professora Maria/negra, sintetiza um pouco do que foi a reflexão sobre a preocupação da Professora Alda/negra.

Eu acho que quando fazemos a roda de conversa ou alguma conversa, por conhecer o nosso trabalho, de alguma forma sistematizamos um pouco, mesmo que seja na oralidade, não fica solto, como nós trabalhamos com o comezinho, eu acho que algumas crianças não..., podem ter passado por outros trabalhos durante a educação infantil, talvez para algumas crianças seja a primeira vez que esteja ouvindo..., diferente de outros conteúdos. Se há continuidade, o trabalho será visto lá na frente, por exemplo, aqui dentro da escola conseguiríamos ver no quinto ano, o que essas crianças aprenderam, sobre o que falam, entendem e compreendem, parece pouco o que fazemos, mais acho que ainda é importante (§24.GD5-Profª Maria/negra).

Como indica a Professora Maria/negra, ainda que o trabalho pareça pouco perto do almejado, é importante para as crianças terem o conhecimento, até como a própria professora salienta pode ser a primeira vez que elas tomam contato com outra realidade. Além disso, às crianças negras podem passar por tantos conflitos acerca da constituição positiva da sua identidade que para nós as atividades e ações relatadas neste trabalho representam a busca concreta pela valorização da afirmação positiva da identidade negra, assim como para a valorização da diversidade. Mas, sabemos que é preciso mais, como por exemplo, um trabalho conjunto com os familiares e ao considerar o contexto da escola, a continuidade do trabalho que representa um obstáculo presente na fala das professoras, uma vez que ele não existe. Diante da argumentação da Professora Maria/negra e de outras colocações que fizemos a Professora Alda/negra reflete e conclui:

Eu acho que eu radicalizei na fala, vocês falam, eu digo não, não é isso. Eu tenho relatos, por exemplo, teve um aluno meu, ex aluno, que está no segundo ano, o Júlio, ele é negro, eu lembro que na época de 20 de novembro, depois da nossa aula, ele chegou para mim e disse: “professora eu falei tudo da aula de ontem”, (...) “na minha casa, contei tudo para minha mãe, que tinha um herói, que ele chamava Zumbi e que ele era negro”, ele foi a única criança que chegou e falou isso, mas, quando ele disse isso eu falei: “pronto, estou com a vida ganha”, porque é uma criança negra que não sabia, não fazia ideia de que existia alguém que era um herói, que era considerado um herói e que era negro. Eu consigo ver pontos positivos em tudo, na questão do se pintar e outras coisas, mas acho que é um processo que eu estou passando de achar que é pouco, enquanto vocês falam... eu continuo o trabalho, quer dizer eu não parei de falar, de fazer, eu acredito também no trabalho, mas o que eu penso também será que ele construiu mesmo essa identidade? Quer dizer, será que se ele tiver que se desenhar para outra professora, dentro de outra sala de aula, dentro de outros referenciais ele vai ter... (§27.GD5-Profª Alda/negra).

Consideramos legítimas as preocupações da Professora Alda/negra, pois sua ânsia é que as crianças efetivamente tenham sua identidade afirmada no contexto escolar e que consigam expressar sua negritude não só enquanto forem suas alunas(os), mas também de outras professoras. As reflexões e preocupações da Professora Alda/negra são importantes para pensarmos uma educação antirracista e a constituição positiva da identidade negra.

Como argumentamos ao longo deste trabalho infelizmente as práticas em torno da temática aqui apresentada ainda acontecem de forma isolada e o que concluímos até o momento desta discussão é que o conversar sobre o tema, contar histórias, levar a criança a se perceber como ela de fato é fisicamente, discutir com a turma sobre negritude são ações importantes e que as crianças levam algo consigo e compartilham em casa ou em outros espaços, como as professoras já indicaram e que podemos perceber na fala da Professora Maria/negra ou mesmo da Professora Alda/negra acima.

As crianças me falavam: “professora, não tem como eu levar para minha mãe? Porque minha mãe não vai acreditar”, e depois eu trabalhei um pouco com as famílias na reunião, com familiares, com os lugares, com as imagens (§8.GD5-Profª Maria/negra).

A respeito da atividade que a professora faz menção sobre o entusiasmo das crianças na fala acima, ela explica melhor como elaborou um material para trabalhar sobre a história da África com as crianças e que também apresentou para os familiares:

Eu me lembro das meninas que falaram..., a Alda sabe, me lembro das meninas que falavam..., cada região da África tinha uma paisagem eu fui pesquisar sobre isso, (era isso que estava aqui, está sumindo, mas alguma hora vai aparecer), eu fiz uns slides para levar para as crianças, tem o mapa do continente e está pintado por região e de cada região eu selecionei alguns países e depois fiz uma série de slides com imagens de diferentes países e na época esse material foi legal para nós também porque aprendemos com ele, não foi Alda? Por exemplo, eu me lembro das cataratas, a Alda ficou chocada ao ver, (eu fiz assim olha, no de baixo tem a marcação, vamos ver se ele abre) A Líbia, o Egito, como são essas paisagens e tentei selecionar as paisagens que eu achava as mais bonitas, com pessoas, com lugares, com escola igual à de outro lugar que a gente ver (§7.GD5-Profª Maria/negra).

Como sinaliza a Professora Maria/negra a elaboração deste material não significou apenas aprendizagem para as crianças e seus familiares, mas para ela e para as suas colegas de trabalho.

A Professora Alda/negra também relata o desenvolvimento de uma atividade com as crianças a partir de um conto africano que lhes ajudou a romper alguns estereótipos reproduzidos nos contos de fadas.

Ano passado trabalhei com o livro “Uloma - A casa da beleza” de Sunny Ikeechi Nakalagu, eu pedi para as crianças, primeiro fazerem um retrato baseado na história que elas só ouviram, elas não viram as imagens, era a história de uma princesa que não conseguia ter um filho, toda uma história, todo um drama, pedi para elas desenharem e depois que desenharam, eu li novamente a história em outro dia e pedi para pegarem os desenhos, cada uma com o seu desenho e depois eu mostrei a ilustração e elas ficaram meio chocadas com o que viram porque não tinham imaginado e ao longo de cada passagem que eu fazia do livro elas relatavam os sentimentos, o que elas viam, o que não, e muita coisa que não agradava. Na verdade, nenhuma criança elogiou as imagens que vi e a partir desse momento fizemos algumas rodas de conversa, que eu usei como base, por exemplo, teve criança que falou que a princesa era pobre porque ela usava a mesma roupa no livro todo e eu perguntava da Cinderela, “a Cinderela tinha dois vestidos” e a “Branca de Neve”? “ah não, a Branca de Neve só tinha um”. E fazia comparações, eu acho que foi um trabalho que rendeu, que deu certo, a princípio elas ficaram chocadas, elas conseguiram perceber... no final do trabalho eu falei que elas não tinham gostado do livro porque a personagem era negra e que elas tinham que entender porque será que não tinham gostado e porque que não falaram isso para mim, porque nenhuma criança tocou na questão da cor, falaram de roupa, falaram do fato dela ser careca, o ambiente, a criança que estava brincando num balanço que era um balanço estranho, falavam de tudo menos da questão da cor da personagem, das personagens e depois elas fizeram, refizeram o desenho (§3.GD5-Profª Alda/negra).

Consideramos que a partir da comparação entre contos de fadas tradicionais e um conto africano a Professora Alda/negra conseguiu romper padrões e estereótipos que mentalmente já estão estabelecidos no pensamento das crianças e que esta foi uma confrontação concreta, pois a professora podia questionar e rebater as questões e apontamentos das crianças a partir de algo que está muito próximo delas que são os contos de fadas.

Outro elemento que vale destacar que a Professora Alda/negra menciona é sobre o silêncio que as crianças fizeram sobre as personagens negras, como salienta a professora as crianças comentam sobre tudo, ou melhor, quase tudo, pois não falaram sobre o ser negro. O silêncio em torno do sujeito negro já foi mencionado outras vezes e pode caracterizar-se com a naturalização das desigualdades raciais ou ainda para as crianças negras pode significar a fuga de constrangimentos e para as crianças brancas a desnaturalização de padrões e rompimento com a hierarquização das diferenças (NETOS; SANTOS, 2011). Em suma esta é uma conversa que pode ser difícil tanto para negros quanto para brancos, pois significa desvelar o perceptível silenciado, significa a confrontação de estereótipos e o reconhecimento de preconceitos, mesmo entre crianças tão pequenas.

Vale destacar que uma atividade que as professoras comentam bastante e acreditam na sua potencialidade para possibilitar o diálogo em torno das diferenças raciais entre as crianças sem causar constrangimento são as *Tertúlias Literárias Dialógicas*. Como já mencionado, as professoras participantes da pesquisa fizeram ou fazem parte de escolas que são Comunidades de Aprendizagem cuja proposta visa à máxima aprendizagem de todas e todos, e a convivência respeitosa. Um dos seus objetivos é aproximar escola e comunidade de entorno, e tem como base a aprendizagem dialógica e a gestão democrática.

Quanto às tertúlias literárias dialógicas dizem respeito a encontros semanais em torno da leitura de clássicos da literatura universal. Baseiam-se na leitura dialógica e implicam um processo de leitura e interpretação coletiva e dialógica de textos num contexto onde prevalece a validade dos argumentos e não as pretensões de poder. A partir deste procedimento dialógico cada pessoa e o grupo dão novo sentido à leitura dos clássicos e conseguem chegar a compreensões mais profundas e críticas que seriam impossíveis de serem alcançadas individualmente (CREA/UB)<sup>90</sup>. As professoras tomaram contato com a tertúlia literária dialógica a partir da proposta de Comunidades de Aprendizagem e infelizmente nem sempre conseguem desenvolvê-la devido à falta de livros clássicos nas escolas.

---

<sup>90</sup> Esta informação foi retirada do material elaborado pelo CREA/Universidade de Barcelona.

A respeito da tertúlia literária dialógica a Professora Catarina/branca comenta:

Eu acho que a Tertúlia Literária Dialógica é uma potencialidade, é possibilitar a escuta e a fala sobre o tema e o assunto, pelo menos..., porque quando você já, pelo menos toca no assunto, “opa que é isso mesmo” e porque até então as crianças não tinham ouvido ainda. (Profa Maria/negra: um disparador do diálogo na conversa) (§16.GD5-Profa Catarina/branca).

Com base nos comentários das professoras Catarina e Maria a tertúlia literária dialógica propicia dois elementos importantes para pensarmos o trabalho em torno das relações raciais: diálogo e escuta. Pois, nesta atividade as crianças precisam aprender o respeito de fala de cada pessoa inscrita, a destacar e comentar um trecho da obra, o diálogo se dá em torno da relação da obra com a própria vida e não sobre o que quis dizer o autor. Dessa forma, as crianças conseguem fazer relação do lido com suas vivências, dialogar e ser escutada de forma igualitária. A dinâmica da tertúlia literária dialógica encoraja as crianças a se colocarem, a compartilhar sentimentos e pensamentos, além de ampliar os conhecimentos instrumentais.

Nesta perspectiva a Professora Maria/negra ressalta que ao fazer uso de diferentes recursos se amplia o conhecimento das crianças.

Com certeza a partir da tertúlia, a partir de uma música, de uma história nós vamos para outras aprendizagens, por exemplo, eu lembro que a partir do livro “Menina bonita do laço de fita”, quando ela fala que o cabelo é parecido com o das princesas da África, a partir disso, fomos atrás do mapa e as crianças começaram a se aventurar pelo mapa, ver imagens da África. Quando teve a música do Zumbi, eu trouxe a biografia do Zumbi e estudamos sobre a sua história (§21.GD5-Profa Maria/negra).

Com base nas falas das professoras notamos que é possível desenvolver práticas voltadas para o fortalecimento da identidade negra, ainda que haja momentos de dificuldade na continuidade do trabalho, elas demonstram que há possibilidade e indicam que tais práticas se dão também na ação cotidiana, nas relações entre professora(or)/aluna(o) e entre os próprios estudantes, bem como demais pessoas que fazem parte do contexto escolar, pois como vimos a constituição do eu se dá na interação com os outros, dessa forma todos os agentes educativos têm significação na constituição positiva da identidade da criança negra.

Outro elemento que a Professora Maria/negra destaca e que avaliamos como importante é o contato com diferentes pessoas o que vale tanto para as crianças quanto para o professorado. A Professora Maria/negra indica que a partir da sua interação com amigas e pessoas conhecidas de suas amigas pode ampliar seus conhecimentos sobre o continente

africano e a visita de um jovem africano à sua turma possibilitou aprendizagens significativas para as crianças.

Você conhecer algumas pessoas faz a diferença, por exemplo, eu conheço a Professora Dorotéia/negra que é casada com o Domingos que é africano e tem alguns conhecimentos, além de outras pessoas, o Cássio amigo pessoal da Dorotéia, o Nilson que é de Cabo Verde (...) Se não tivesse essas pessoas talvez o trabalho fosse mais difícil, o que ajudou muito. O Cássio veio para conversar com as crianças, foi uma conversa super legal, o Cássio ensinou algumas palavras em Crioulo (...) estudamos também como era o país que ele morava, como era a bandeira, o registro que a Alda fala que faz a diferença, uma das atividades foi a listagem de todos os países africanos e lemos os nomes dos países, se alguém já tinha ouvido falar, quais países falam língua portuguesa (...) (§9.GD5-Profª Maria/negra).

Na perspectiva do que aponta a Professora Maria/negra ao relatar uma atividade que contou com a participação de uma pessoa de fora da escola, o diálogo sobre Brasil/África, jeitos de ser e estar no mundo, registro do que foi esse contato com o outro negro, africano, universitário e com diferentes saberes, acreditamos que possibilitou um novo olhar sobre a negritude para as crianças. Ao encontro do que relata a Professora Maria/negra consensuamos que para uma prática ser mais efetiva ao considerarmos a constituição positiva da identidade negra, além das atividades já desenvolvidas pelas professoras, tais atividades precisam ser complementadas. Com base nas falas das professoras e principalmente das preocupações da Professora Alda/negra chegamos ao consenso de que as práticas relatadas pelas professoras precisam ser complementadas pela presença de outras pessoas e pessoas negras, tanto da comunidade, quanto no caso da cidade de São Carlos que tem a presença dos estudantes africanos, tê-los junto para que as crianças conheçam e ouçam outras histórias e vivências. Também é importante ir além dos livros de histórias infantis que apresentam personagens negras, pensar mapas, pensar livros com diferentes imagens sobre os povos africanos, diferentes imagens sobre o próprio continente africano e o registro dessas aprendizagens contabilizam ações significativas para pensar uma educação antirracista. Assim, essas práticas precisam estar junto com esses outros elementos para se pensar o fortalecimento/afirmação da identidade negra. Dessa forma, **a prática docente voltada para o fortalecimento da identidade negra se caracteriza como um conjunto de ações que precisa ser sistematizada, planejada e contemplada com a presença de diferentes pessoas.**

Ao concluirmos esta idéia acerca das práticas docentes, a Professora Alda/negra comenta: “você poderia ter chegado com essa frase pronta, teria evitado todo o grupo...” (risos). O comentário da professora significou a saída para as suas angústias, a partir da síntese sobre os elementos que elas apontaram em torno de suas práticas e que estão

permeadas de elementos para a valorização da identidade negra conseguimos uma resposta para alguns anseios que apresentavam sobre a efetivação do trabalho voltado à valorização da identidade negra.

Em suma, pensar práticas positivas para a valorização e constituição positiva da identidade negra requer um conjunto de ações que implica trabalho contínuo, práticas que configurem este trabalho, presença de diferentes pessoas negras na sala de aula, material diversificado e estratégia que possibilite o fortalecimento da identidade negra e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como cursos de formação que deem embasamento teórico e prático em torno do tema das relações étnicas e raciais.

No que diz respeito aos cursos de formação continuada as professoras destacam como obstáculo a falta de apoio da escola para manter boas práticas no contexto escolar e a falta de interesse pela temática. Nesse sentido, a Professora Alda/negra comenta sobre o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado na escola que havia trabalhado, ressalta o quanto foi bom o trabalho, mas também como este se perdeu com a finalização da pesquisa.

Muita coisa que comecei a fazer foi por conta da aluna que foi para o “Cruz e Souza” trabalhar com o cantinho de africanidades na sala da Eliane. (Profª Maria-negra: a Valéria). Ela era orientanda da Priscila, depois eu fiquei pensando nisso, eu falei: “gente era um projeto montado”, ela deixou tudo organizado e que todo mundo podia ter acesso na escola, nós tentamos dar continuidade, mas também falta à pessoa para montar, aquele tempo que você não tem. Como ela organizava as coisas era muito mais fácil desenvolver as atividades e foi um trabalho muito bom, o resultado foi belíssimo com as crianças, foi feito ao longo do ano. Eu acho que ter contato com esse projeto, mestrado ou doutorado, não me lembro o que era, era mestrado, também foi importante, ajudou bastante em algumas questões (§48.GD5-Profª Alda/negra).

Em relação aos elementos transformadores as professoras destacam que os cursos de formação continuada são importantes porque dão embasamento teórico, ajudam na compreensão de conceitos como racismo, preconceito e discriminação, e mais mobilizam a elas pessoalmente e acreditam que as demais pessoas para a importância do desenvolvimento da temática. Como aponta a Professora Maria/negra.

Acho que os cursos que eu fiz e que tocaram nessa temática, formação, grupos de estudos, foram elementos importantes para me mobilizar para esse trabalho, apesar do trabalho ser um conteúdo obrigatório, uma lei, que todo mundo tem que se empenhar e se mobilizar para trabalhar, eu ainda acredito que não é fortemente..., seriamente trabalhado, uma das coisas que me mobiliza lógico são as formações pelas quais passei..., não me lembro das minhas..., mas uma formação forte que eu tenho é essa formação da troca mesmo com algumas pessoas (§47.GD5-Profª Maria/negra).

Vale destacar alguns elementos da fala da Professora Maria/negra ao comentar sobre os cursos de formação, primeiro ela chama a atenção para a lei 10.639/03, para a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e indígena. Segundo, a troca de experiências e a convivência com outras pessoas como fonte de aprendizagem. Em relação à lei 10.639/03, como já mencionamos, ela abriu caminhos para a possibilidade de ampliar o conceito de diversidade e o respeito às diferenças. Com base em Gomes e Jesus (2013) a lei 10.639/03, deu legitimidade ao trabalho que já era desenvolvido de forma isolada e antes mesmo da sanção da lei. Contudo, Gomes e Jesus (2013) alertam que ainda é possível encontrar professoras(es) que desconhecem o seu conteúdo e suas diretrizes ou mantêm apenas um conhecimento superficial, assim a lei 10.639/03, ainda não garante a efetivação do trabalho. Quanto às trocas de experiências também se caracteriza como um desafio a ser alcançado, pois boa parte das escolas ainda não prioriza espaços de formação como o HTPC para o diálogo sobre esta temática, assim como outras que o professorado considere importante.

As professoras também indicam que os cursos de formação continuada poderiam oferecer uma “receita”, pois consideram que ajudaria muito as pessoas que estão em início de carreira. A Professora Alda/negra ressalta que os cursos são importantes, ainda que não ofereçam a receita, pois ampliam as discussões em torno do tema e levam as pessoas a se posicionarem.

Eu também acho importante que tenham os cursos, mesmo que não ofereçam a receita, porque também é importante ter receita sim... para ampliar as discussões e para as pessoas perceberem o que elas pensam sobre o assunto, porque trabalhar e porque não trabalham. Eu acho que as pessoas que dão os cursos aqui, elas deixam muito claro porque você não está trabalhando com isso, a pessoa vai para casa sabendo por que ela não está trabalhando, não tem como ela esconder isso dela, eu acho que todos os cursos pelos quais eu participei foi muito bem demarcado (§48.GD5-Profª Alda/negra).

De modo geral, as professoras indicam os cursos de formação continuada como positivos, pois lhes ajudam a compreender as relações raciais no contexto brasileiro. Acreditam que também devem se voltar para a prática em sala de aula e oferecer instrumentos mais práticos para o professorado desenvolver o tema.

Procuramos, a seguir, apresentar um quadro geral da temática que se repete nos dois últimos grupos de discussão com o intuito de cruzarmos os dados apresentados a partir da fala das professoras. Vale destacar que a temática que se repete nos dois últimos grupos de discussão diz respeito à *Prática docente e formação continuada*, assim analisamos os

elementos que se aproximam e se distanciam ao pensarmos práticas docentes que favorecem a constituição positiva da identidade negra.

**Quadro XIV - Aspectos gerais da temática analisada no 4º e 5º grupo de discussão referente à Prática docente e formação continuada(b)**

Temática	4º Grupo de Discussão		5º Grupo de Discussão	
	El. Transf.	El. Exc.	El. Transf.	El. Exc.
<b>Prática docente e formação continuada</b>	<p>- contar histórias e dialogar sobre os heróis, princesas e cultura negra fortalece a identidade das crianças.</p> <p>- professoras refletem sobre atividades que desenvolvem e fazem uma autoavaliação.</p> <p>- professora questiona suas escolhas diante dos conteúdos priorizados.</p>	<p>- crianças expressam padrão de beleza produzido pela nossa sociedade.</p> <p>- outras demandas/pressões da escola dificultam manter o ensino de história e cultura africana e indígena.</p> <p>- estrutura escolar não favorece a prática em torno das relações raciais.</p>	<p>- professora apresenta para as crianças diversas histórias com personagens negras.</p> <p>- professora avalia que atividades voltadas à temática racial precisam ser sistematizadas.</p> <p>- professoras fazem uso da dinâmica da Tertúlia Literária Dialógica para potencializar o trabalho voltado às relações raciais.</p> <p>- contato com diferentes pessoas agrega mais sentido à aprendizagem.</p> <p>- criar redes de apoio é importante para o trabalho docente.</p> <p>- os cursos de formação são importantes para sensibilizar e mobilizar as pessoas para a educação das relações étnicas e raciais.</p> <p>- professora destaca que ter a “receita” é</p>	<p>- apenas atividades de roda de conversa e contação de histórias não são suficientes para que haja efetiva transformação das relações raciais na escola.</p> <p>- no imaginário brasileiro África ainda está muito relacionada à fome e pobreza.</p> <p>- dificuldade sobre o trabalho em torno das relações raciais e/ou história africana e afro-brasileira está no fato de que este ainda não se configura como um conteúdo escolar.</p> <p>- professora aponta que às vezes outras demandas da escola não permitem o desenvolvimento do trabalho em torno das relações raciais.</p> <p>- às vezes falta organização da escola para dar continuidade a boas práticas que potencializam a aprendizagem das/dos estudantes.</p>

			importante para o professorado desenvolver suas práticas.	
--	--	--	---	--

Ao cruzarmos os dados obtidos a partir das falas das professoras, buscamos destacar alguns pontos que se aproximam (destacados em negrito) ou se distanciam ao pensarmos uma prática que favoreça a formação positiva da constituição da identidade negra. Dentre os elementos destacados como transformadores na temática *Prática docente e formação continuada(b)* aparecem como possibilidade de fortalecimento da identidade negra a divulgação da história positiva dos feitos da população negra africana e brasileira e o acesso a uma diversidade de livros de histórias infantis com personagens negras não estereotipadas o que comunga com os ditames da lei 10.639/03.

Além disso, podemos destacar a autoavaliação que as professoras fazem em torno da sua prática e questionamentos em relação as suas escolhas acerca da priorização do conteúdo. Vale lembrar que em nenhum momento as professoras deixam de realizar alguma prática em torno da valorização da identidade negra, seus questionamentos estão voltados para o fato de que há um momento que interrompem o trabalho voltado para a temática e priorizam outros conteúdos e por que fazem isso? Com isso, não descartamos a importância da alfabetização para as crianças, pois este é um dos instrumentos fundamentais para qualquer pessoa se mover no mundo e precisa ser priorizado, a questão está em por que o conteúdo sobre o ensino de história e cultura africana e indígena não é considerado e valorizado no contexto escolar, uma vez que é significativa no processo de constituição da identidade na criança negra.

Nesse sentido, Paulo Freire indica que “o problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que (FREIRE, P., 1992, p.110).

Como já sinalizamos em outros momentos, a escola funciona também como sistema e mundo da vida, assim tal qual a sociedade enquanto ordem institucional pertencente ao domínio da esfera pública, ela cumpre três funções fundamentais: transmissão da cultura (função fundamental), integração social (das e dos estudantes da comunidade a que pertencem, através do conjunto de normas e regras que regem) e socialização (também é responsável pela formação da personalidade das(os) estudantes) (FERRADA, 2001). Assim,

ela não é neutra e está permeada tanto por ideologias, como pela cultura. Ideologia que tem relação com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para encobrir a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, Wtaker (2003) explica que o conceito de ideologia trata de opressão e dominação, assim precisam ser desmascaradas. Enquanto a cultura diz respeito a um processo de humanização que ajuda a entender o outro em sua forma de ser. Ainda pautada na autora, a cultura faz parte da sociedade que integra e a ideologia faz parte da sociedade que domina; dessa forma, a ideologia não pode fazer parte da cultura. Porém, ela faz uso dos valores culturais como instrumentos de dominação; assim não podemos desconsiderar a sua presença no contexto escolar, pois ela penetra na cultura de forma a confundir o que é cultura e o que é ideologia ao mascarar relações de poder e de desigualdades.

Dessa forma, ao priorizar alguns conteúdos em detrimento de outros as professoras têm consciência de que tomam uma posição que também é política e não coerente com o discurso que fazem. Por isso, refletem sobre suas práticas e buscam caminhos para se fortalecerem e manter sua opção de fazer diferente sem se deixar “engolir” pelo excesso de demandas da escola ou por uma opção que não corresponde à igualdade de diferenças.

O que nós já tínhamos conversado, eu não sei se você estava presente, a nossa tentativa, pelo menos se tudo der certo para o ano que vem, é inverter a ordem das coisas, utilizar os livros e tudo relacionado a essa temática para alfabetizar e não deixar um tempo em que primeiro alfabetizamos e depois tratamos as outras questões. Vamos usar lenda, vai ser alguma das atividades, vai ser gibi, o que for, de tentar trazer..., é o que a Maria falou: é planejar. Acho que teve uma época que reclamávamos de material, pode ser que ainda não seja o ideal... Eu acho que não dá para reclamar de material. Acho que é tempo, até tempo para sentar e conseguir enxergar essas coisas junto com as outras turmas, do que foi feito, o que as crianças conseguiram levar, ter um retorno das outras turmas do que foi feito (§40.GD5-Profª Alda/negra).

A partir da fala da Professora Alda/negra notamos não só um entusiasmo em relação ao trabalho voltado para a educação das relações étnicas e raciais, mas também a reflexão e indicação do que precisam fazer diante da constatação de alguns obstáculos para o desenvolvimento contínuo do trabalho. Nesse sentido, destacamos que as professoras têm consciência da importância do seu trabalho, mas em alguns momentos se deixam imobilizar pelo desejo de que toda a escola esteja voltada para uma educação mais democrática e participativa de fato.

Com base em Paulo Freire (2004) “a escola não é boa e nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende” (FREIRE, P., 2004, p.38) Nesta perspectiva, Paulo Freire indica que é possível fazer uso dos espaços que a gente dispõe para contradizer a ideologia dominante, pois como vimos não existe estrutura sem sujeito e sujeito sem estrutura, assim o sujeito é capaz de atuar em sua realidade, mas nunca sozinho e sim com o outro (FREIRE, P., 2004, 1992).

Ao encontro dos apontamentos de Paulo Freire, outro elemento importante que a Professora Maria/negra indica para o desenvolvimento do trabalho em torno da constituição positiva da identidade negra e valorização da diversidade seria criar redes de solidariedade e trabalho. Para a professora ter o apoio de outras pessoas, ainda que não seja seus pares de trabalho é importante para suas aprendizagens e fortalecimento.

Acho que ainda estamos em uma época de se apoiar nos pares amigos, não sei como a literatura chama, porque tem um trabalho com os pares, no mestrado eu lembro que eu conversei um pouco sobre isso, que esses pares, nem sempre são os pares que a instituição oferece ou que meu ano dá, ou que a diretora separa no dia do HTPC, é uma questão de confiança, para você compartilhar um trabalho precisa de confiança, como a Anastácia ela está na escola “Lélia Gonzalez”, mais a Anastácia é nossa grande mestra, em alguns momentos organiza o trabalho. Você, você não está aqui na escola, mas a partir desse momento, desses encontros, você pode virar também uma..., porque aqui nos apegamos, Dorotéia e Alda, acho que se fortalecer nessas... (§41.GD5-Profª Maria/negra).

Nesta perspectiva, a Professora Maria/negra destaca a importância de estar com outras pessoas e trocar experiências. Além disso, ela ressalta a confiança como um elemento importante para estar junto e compartilhar o trabalho. Nesse sentido, destacamos a confiança estabelecida nos grupos de discussão quando indica que as outras professoras podem contar com elas para a partilha de experiências e trabalho. Em relação ao trabalho entre pares que a Professora Maria/negra destaca, Ribeiro (2012) refere que a prática docente tem como alicerce o conhecimento dos docentes como uma entidade coletiva alimentada pelo diálogo, pela partilha e pela definição de objetivos comuns. Como já apresentamos com base nos estudos de Aubert et al. (2008) e Elboj et al. (2009) o trabalho docente no atual contexto não pode ser um trabalho solitário é preciso criar redes de solidariedade pautadas no diálogo igualitário e que se estenda a uma participação conjunta de toda a comunidade para alcançar uma educação igualitária para todas e todos.

Nesta perspectiva, Elboj (2001) argumenta que as sociedades buscam cada vez mais o diálogo como fonte de entendimento e ao mesmo tempo as opções disponíveis às pessoas se multiplicam. Assim, os atores sociais adquirem um papel ativo para escolher o tipo

de educação que querem para suas filhas(os). Neste sentido, a educação também se configura mais dialógica, e não pode depender das decisões de um professorado monocultural, mas do diálogo entre os diferentes agentes sociais e culturais e das decisões consensuadas desde uma perspectiva intercultural sobre o tipo de escola que querem para todas e todos. Como já indicamos pensar uma educação antirracista implica interações diversas entre professorado, alunado, gestão, coordenação, familiares e comunidade de entorno.

Vale destacar também a aprendizagem dialógica como caminho encontrado pelas professoras para estabelecer um diálogo igualitário com as crianças sobre temas que perpassam o respeito às diferenças. Nesta concepção a aprendizagem se dá por meio de interações entre iguais e com base no respeito às diferenças. Conforme Elboj et al. (2009) a aprendizagem dialógica pode ser definida como:

O que resulta das interações que se produzem no diálogo igualitário, ou seja, um diálogo em que diferentes pessoas aportam argumentos em condições de igualdade, para chegar ao consenso, partindo de que queremos nos entender falando com base em pretensões de validade (ELBOJ et al., 2009, p.92 - tradução nossa)

Com base em Braga, Gabassa e Mello (2010) a aprendizagem dialógica é compatível com a ideia de que a aprendizagem depende de todas as interações que realizam as(os) estudantes dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, é preciso superar os moldes de sala de aula tradicional da sociedade industrial e abri-la a outros agentes educativos. Conforme as autoras esses elementos compõem a chave para se enfrentarem questões como o fracasso escolar e os problemas de convivência, o que resulta também no fortalecimento da constituição da identidade negra, uma vez que possibilita a reflexão sobre novas compreensões de vida e o respeito aos diferentes modos de viver.

Quanto aos cursos de formação continuada, ao nos aprofundarmos um pouco mais as professoras destacam como importantes para compreensão da temática e para sensibilizar o professorado em torno das desigualdades raciais e destacam a importância da *receita*, principalmente para a(o) professa(or) iniciante.

Eu sei que a formação não dá conta de tudo, essa é uma discussão que sempre temos, mas acho que nos sensibilizamos para algumas coisas, conseguimos entender a importância..., vemos como faz falta a *receita*, faz falta. Eu penso nas professoras em início de carreira, como foi importante para mim no início de carreira os HTP's que tinham aqueles PCN's em ação, (...) você voltar e conversar..., para outros conteúdos também, que você faça um curso, se sensibilize, veja que é importante trabalhar ou porque você não trabalha, que você se conscientize, mais que você pense em uma atividade, que você desenvolva, que você volte para conversar que dê uma... (50.GD5-Profa Maria/negra).

Nesta perspectiva, Gomes e Silva (2002) indicam que a formação de professoras (es) não comporta um conceito unívoco e que a partir do ano de 2002, constatam que há uma crescente incorporação da diversidade no campo da formação de professoras(es) ou ao menos a existência de um movimento em sua direção. Conforme as autoras,

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes” (GOMES; SILVA, 2002, p.19).

Dessa forma, pensar os cursos de formação de professoras(es) para a diversidade significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, consideradas como fatores enriquecedores da cidadania (CANEN; XAVIER, 2011). Como já mencionamos anteriormente, pautadas em Canen e Xavier (2011) a formação de professoras(es) se constitui com um lugar privilegiado para pensar propostas em torno da diversidade cultural no contexto escolar.

Nesta perspectiva, Gomes e Silva (2002) destacam que a educação entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, precisa estar associada aos processos culturais, à constituição das identidades de gênero, de raça, de idade e de escolha sexual. Assim, a escola como lugar da presença da diversidade e reconhecimento das diferenças precisa olhar para estas especificidades e propiciar espaço de formação para que o professorado possa dialogar, trocar experiências e adquirir novas aprendizagens. Para as autoras:

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnicos, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com história de vida, representações, experiências, identidade, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade. Por isso, ao planejar, desencadear e avaliar processos educativos e formadores, não podemos considerar a diferença como um estigma. Ela é, sim, mais um constituinte do nosso processo de humanização. Por meio dela, nós nos tornamos partícipes do complexo processo da formação humana (GOMES; SILVA, 2002, p.23).

Dessa forma, ao pensarmos o professorado como o agente educativo que está mais diretamente com a representatividade da diversidade humana, ele não pode desconsiderar o seu papel frente à valorização das diferentes identidades no contexto escolar. Portanto, os cursos de formação precisam desvelar o preconceito e as desigualdades raciais existentes em

nosso país e possibilitar momentos de diálogo, troca de experiências, reflexões sobre a própria prática e proposições para superar uma educação desigual e homogênea, a favor de uma educação que enxerga a diversidade, dialoga com ela e busca a igualdade de diferenças.

Como aponta Paulo Freire (2005a), uma das tarefas mais importantes dos cursos de formação permanente do professorado deveria ser convidá-lo a pensar criticamente sobre o que fazem. “Quanto mais criticamente claros nos tornamos em face de, a favor de que e de quem, contra que, e contra quem somos educadoras e educadores, tanto melhor percebemos que a eficácia de nossa prática exige de nós competência científica, técnica, e política” (FREIRE, P., 2004, p.161).

Nesta perspectiva, Gomes e Silva (2002) explicam que a diversidade é fruto dos sujeitos no interior da sociedade e nos movimentos sociais; e resulta da luta desses sujeitos pela construção de espaços públicos e pelo tratamento democrático e igualitário às diferenças. Segundo as autoras, pensar a diversidade étnica e racial na formação de professoras(es) compreende dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e sócio-culturais que acontecem dentro e fora da escola.

Portanto, reconhecer a diversidade significa “assumir uma nova relação com os processos de construção do conhecimento, dos valores e das identidades. É assumir uma nova postura profissional” (GOMES; SILVA, 2002, p.27) Significa uma re-educação frente às relações raciais e as suas desigualdades, significa um repensar o mundo e estar no mundo com os outros em igualdade. Assim, Silva (2011) indica que pensar uma educação das relações étnicas e raciais requer o envolvimento de todos os agentes educativos (professorado, alunado, funcionárias (os), gestão, coordenação e familiares), ou seja, mais do que disciplinas curriculares, exige programa institucional que envolva a formação do professorado, da(os) funcionárias(os), das famílias e das(os) estudantes. Conforme a autora, “há preconceitos e conceitos, valores, atitudes, posturas e conhecimentos a desconstruir e a edificar. Também nós professores precisamos nos educar” (SILVA, 2011, p.167).

Em suma, pensar a superação das desigualdades raciais e práticas mais igualitárias no contexto escolar exige uma tomada de posição como já explicitamos tantas vezes, mas também necessita da inclusão de políticas públicas que favoreçam a presença da diversidade. Como indicam Gomes e Silva (2002) é preciso que os centros de formação e as secretarias de educação levem mais a sério professoras(es) e escolas que desenvolvem projetos em prol da diversidade. Conforme as autoras, ao invés dos centros de formação e das secretarias de educação proporem currículos multiculturais de cima para baixo, poderiam ouvir e dialogar

com estas pessoas que já assumiram o desafio de uma educação para a diversidade e pensar uma proposta coletiva.

Em acordo com as autoras, acreditamos que uma proposta de trabalho mais dialógica entre professorado e secretarias de educação poderia viabilizar práticas mais efetivas em torno da educação das relações étnicas e raciais. Nesse sentido, consideramos que a escola também poderia dar mais atenção às professoras que desenvolvem práticas que valorizam a diversidade, acreditamos que esta ação por parte da gestão escolar poderia potencializar o trabalho não só das professoras que já desenvolvem práticas voltadas à valorização da diversidade, mas também daria a possibilidade do grupo conhecer o que acontece na escola, os trabalhos já existentes e assim motivar outras pessoas ao trabalho, sem esquecer que há uma lei voltada para o ensino de história e cultura africana e indígena, portanto, a escola tem como obrigação favorecer o trabalho nesta perspectiva.

Em relação aos obstáculos estes coincidem quando pensamos os padrões estabelecidos em nossa sociedade e como afetam a vida das pessoas, principalmente negras. Como já foi apresentado, no imaginário brasileiro o negro é visto muitas vezes como inferiores, o passado de escravidão delimita socialmente um lugar para negros e brancos, há uma linha tênue entre eles demarcada pela perversidade do racismo silenciado que impede aos negros muitas vezes de se posicionar frente algumas práticas racistas já que “não há” o racismo declarado e se naturaliza algumas ações. Assim, ainda é possível encontrarmos a imagem do negro associada apenas a trabalhos subalternos, ao esporte e ao samba, como se não soubessem e não pudessem estar em outras posições.

Nesta perspectiva, a Professora Patrícia/branca faz uma comparação sobre as condições de vida às quais negros e imigrantes foram submetidos durante o período da escravatura e pós-abolição, nas palavras da professora:

Eu já ouvi gente falar: “para com isso se formos falar só do negro, vamos falar do japonês, do alemão...”, mas a relação não foi a mesma, não é? (comentário: relação de escravidão), outro dia eu fui para a fazenda e a pessoa mostrou onde ficavam... e já era aberto e eu falei para o meu marido: “olha que engraçado na época em que havia os escravos era tudo fechado”. Depois vieram os italianos o negócio mudou, cada um já tinha sua casa, cada um tinha sua janela, a família não era separada. Uma vez eu fiz uma pesquisa, eles (italianos) falam que também foram escravizados, mas a relação não era a mesma, ainda que tenham sido enganados, iludidos, mas não é o mesmo... (comentário: a sociedade os valoriza) (§.11.GD4p2- Profa Patrícia-branca).

Com base no que apresenta a Professora Patrícia/branca estamos de acordo que os imigrantes também foram submetidos a péssimas condições de vida e trabalho ao chegarem ao Brasil, contudo, como ela aponta a relação estabelecida com eles foi e é outra. A população

negra ainda precisa enfrentar muitas batalhas para ser respeitado, visto como sujeito dotado de saberes, portador de beleza e inteligência sem que isto cause alguma admiração.

Outro elemento que se põe como excludente ao pensarmos a valorização da identidade negra, bem como o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira está na ignorância da escola frente a este conteúdo. Como indicam os elementos excludentes com base nas falas das professoras à escola não trata a educação das relações étnicas e raciais como algo que deva fazer parte do cotidiano escolar. Tampouco o ensino de história e cultura africana e indígena é tomado como um conteúdo a ser trabalhado cotidianamente, assim como qualquer outro conteúdo.

Diante disso, a escola nega a diversidade presente em seu contexto e muitas vezes reproduz as desigualdades que estão postas em nossa sociedade. Assim, é preciso repensar a escola e as relações em seu interior. Estamos de acordo que já alcançamos muitos avanços em relação a políticas públicas, mas infelizmente a escola ainda se porta em alguns momentos como isenta de uma ação que promova a igualdade racial e fica na superficialidade de algumas ações isoladas.

Nesse sentido, Silva (2011) aponta que todos – docentes, técnicos administrativos, estudantes e comunidade de entorno – precisam se dispor a aprender uns com os outros, a visão de mundo própria aos pertencimentos étnicos e raciais. Conforme a autora,

Todos precisamos estar disponíveis para projetar atividades, estudos, convivência que promovam conhecimento e reconhecimento das diferentes raízes dos brasileiros, sem que nenhuma seja apontada como a superior. Temos de nos tornar habilitados e competentes para exigir direitos devidos a cada um, de modo especial o de ser diferente do que tem sido julgado o “normal”, o mais perfeito (SILVA, 2011, p.164).

Nessa perspectiva, a tarefa da(o) educadora(or) é decifrar o mundo opressor para o oprimido; por isso que esse trabalho é político. [...] “Agora, sempre *com* eles, nunca só *para* eles” (FREIRE, P., 2004, p.47). Assim, como já mencionamos a escola não é neutra e precisa olhar para a diversidade que a compõe e pensar práticas que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças de forma contínua. Como aponta Paulo Freire (2005a) “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, P., 2005a, p.44-5).

Enfim, em acordo com Paulo Freire (2005a) sabemos que “a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós por sua força a serviço de nossos sonhos” (FREIRE, P., 2005a, p.126). Nesta perspectiva,

acreditamos que é difícil, mas não impossível uma educação mais igualitária e que na paciência impaciente é possível a superação das desigualdades raciais ou a sua minimização no contexto escolar.

Como discorreremos ao longo desta seção a possibilidade está presente, ainda que em pequenas ações e na busca por saber mais ou por desbravar a complexidade por trás de relações tão desiguais entre negros, indígenas e brancos.

Nesse sentido, destacamos algumas contribuições dos grupos de discussão que a nosso ver se configurou como uma ação de fortalecimento da prática docente para as professoras participantes da pesquisa. Como destaca a Professora Patrícia/branca os encontros a ajudaram a se fortalecer, não deixar a temática adormecer e pensar possibilidades a partir do diálogo com as colegas.

Para mim é o cutucar mesmo, mostrar que precisa trabalhar, mesmo que seja sozinha, levanta e vamos continuar. É legal porque eu aprendo muito com as meninas, principalmente nos primeiros grupos e você vê que dá para fazer muitas coisas que você nem imaginava e não se sentir sozinha brigando por uma causa, pois há interesse comum. Para mim é bom, acho que esse fortalecimento mesmo. O pensar..., vou voltar, vou pensar naquilo que fizemos. Como no último grupo que fizemos com a Catarina que conversávamos será que foi bom, não foi..., você viu que nós já falávamos e pensávamos o que poderia ter... Mas, principalmente para não deixar apagar o fogo, porque às vezes fica adormecida, então é para você acordar e não deixar morrer, nem dormir e tem que continuar. Também anima, você não se sente mais sozinha, você viu o que a Catarina falava, não podemos parar, precisamos continuar a conversa, nós apoiamos. (Profa Patrícia/branca – retorno dos dados).

Para a Professora Alda/negra, o último grupo de discussão foi muito significativo para a reflexão em torno de sua prática e para ajudá-la a entender algumas questões frente às atividades que desenvolvia e que sentia que faltava a sistematização e a partir da discussão conseguiu perceber o que de fato faltava na concretude da prática docente voltada ao fortalecimento da identidade negra e que era a sua preocupação como apontamos aqui em outro momento.

Eu acho que principalmente no último grupo foi super importante de refletir, de tentar enxergar o que eu fazia, de fechar algumas coisas. Eu não me lembro mais direitinho da discussão, mas eu lembro que teve um momento que eu disse: nossa que bom! Ao conversar com vocês eu consegui enxergar o que era o X da questão. Para mim foi importante todos os grupos, mas esse foi mais importante porque foi uma reflexão pessoal. Porque eu estava em crise com a questão da sistematização das atividades se tem ou não tem um efeito verdadeiro, por exemplo, no ano seguinte os alunos continuam a falar lápis cor da pele apesar de tudo. E ao discutir com a Fran e com a Maria, houve um momento que eu tive um estalo de qual era o X da questão, de sair dessa crise pessoal e vê qual era o caminho do trabalho, o que pegava naquele momento e eu não conseguia organizar na minha cabeça.

(Pesquisadora: nesse encontro consensuamos que pensar a prática para o fortalecimento da identidade negra é o conjunto do que vocês já fazem, mais a presença de outras pessoas negras no contexto escolar) Era a coisa do concreto, quando os meninos vieram, de ter o retorno, a conversa, a atividade com o Cássio que é o mais que sai da história, da roda de conversa, não desmerecendo a leitura e a roda de conversa, mas o estar com o outro, conversar... (Profa Alda/negra – retorno dos dados).

Já a Professora Maria/negra destacou a importância dos encontros como a possibilidade de um espaço/tempo para conversar sobre a temática. Além disso, percebemos em sua fala que as discussões em torno da constituição da identidade negra lhe ajudaram a compreender não só a complexidade em torno do conceito de identidade, mas também a entender o seu eu que está além da pigmentação da sua pele. A Professora Maria/negra também expressa o desejo de manter a discussão, realizar um grupo de estudos, no qual familiares também possam participar e tornar o tema mais visível.

Eu não tenho dúvidas que foi importante, tanto que desdobrávamos para participar, não era um curso de trinta horas, é vontade de estar em um espaço e tempo para conversar sobre esta temática que nem sempre temos a possibilidade de compartilhar as ideias. Eu tenho a sorte de ter as minhas pares amigas profissionais e familiares para conversar sobre isso, se não eu poderia... e uma das coisas é a questão de definir uma identidade (silêncio) que foi importante e ser aceita pelo grupo (risos). Eu não esqueço o dia que a Dorotéia, porque elas sempre brincaram comigo de você é branca, olha a sua pele... no dia que a Dorotéia falou: “mas, eu nunca te vi como branca por você estar..., defender a temática sempre te vi como negra”, para mim foi uma aceitação. E para o trabalho quando começamos a ter várias ideias e de colocar agora como desafio de levar o trabalho para frente e de mostrar o trabalho, muitas vezes falamos muito, mas precisamos mostrar trabalho para as outras pessoas se encantar e sensibilizar. E um dos meus sonhos é ter um grupo mesmo e que seja presencial e ao pensar alguns familiares que estão se aproximando da escola que seja um grupo aberto com pessoas que querem levar a frente este trabalho, foi um sonho da escola há oito anos, que fosse um encontro quinzenal com horário estabelecido... eu acho que a continuidade do grupo seria interessante (Profa Maria/negra – retorno dos dados).

Para a Professora Dorotéia/negra os grupos de discussão a ajudaram a perceber que não está sozinha e que juntas podem desenvolver um trabalho consistente em torno da temática racial.

O grupo foi importante para perceber que cada uma aqui tem muitas coisas para pontuar ou contribuir, conhece muita coisa, sabe muita coisa, seja no referencial teórico ou na questão de pensar em práticas, ao mesmo tempo sabemos que nos perdemos nesse caminho porque outras coisas atropelam não vira prioridade. Mas, perceber que não estamos tão sozinhas como parecia, é um grupo pequeno, mas que tem condições de bancar algumas coisas e de construir práticas, sistematizar, elaborar algumas coisas e pensar de como dá continuidade e de que não pare em um único ano/série e de repente trazer outras pessoas. Para mim o que ficou do grupo foi muito isso (Profa Dorotéia/negra – retorno dos dados).

Ao encontro do que aponta a Professora Dorotéia/negra, a Professora Luana/negra também indica que os grupos foram bons para perceber que não estão sozinhas e que compartilham das mesmas angústias e desejos de ver o trabalho acontecer. Destaca a importância do espaço para conversar e refletir sobre a temática e a falta de apoio da escola em relação a isso.

Eu acho que o grupo foi muito bom porque nós vemos as angústias, as expectativas, nós não estamos sozinhas, pensamos que estamos sozinhas, mas compartilhamos de muitas coisas, vemos a falta de tempo para conversar, ou é só um problema do professor que tem que tratar, não é um problema da escola, a escola não se envolve. Concordo com a Dorotéia nós temos um grupo que tem condições de fazer coisas e até em uma continuidade. Eu fiquei muito tentada em pensarmos na feira do ano que vem eu já até conversei com as meninas, como a Maria tinha sugerido uma feira de ciências voltada para a diversidade racial, uma feira do conhecimento, eu achei muito legal a sugestão da Maria. E vê que não estamos sozinhas nas angústias, o que eu vejo é o que todo mundo está vendo e colou é a falta mesmo de uma oportunidade dentro de uma escola para conversarmos, não só a gente porque acho que as outras escolas não são diferentes, mas acho que se nos organizarmos damos conta de fazer algumas coisas... (Profa Luana/negra – retorno dos dados).

Para a Professora Catarina/branca os grupos foram importantes na sua vida pessoal para entender seus preconceitos e no profissional para pensar suas práticas em sala de aula.

Eu gostei bastante, achei fundamental para mim enquanto pessoa e enquanto professora. Enquanto pessoa para melhorar... para entender os meus preconceitos que sei que tenho e enquanto professora melhorar as práticas na sala, é fundamental continuar (Profa Catarina/branca – retorno dos dados) (silêncio e risos).

Em suma, na nossa análise os grupos de discussão foram momentos de denúncia e de profundas reflexões em torno da própria prática, além disso, também foram momentos de anúncio como percebemos nas últimas falas das professoras, assim como ao longo do trabalho. As falas das professoras trazem elementos transformadores para as suas práticas em sala de aula o que a nosso ver irão contribuir diretamente na aprendizagem das crianças e no fortalecimento da identidade da criança negra e valorização da diversidade. Um elemento presente em quase todas as falas é a necessidade de não parar o diálogo sobre a temática e seguir com ele em 2014.

Assim, o estar com o outro, compartilhar experiências, dialogar em posição de igualdade abriu caminhos para uma ação-reflexão do anúncio, da possibilidade, de sujeitos capazes de linguagem e ação, por isso, portadores de escolha, de posição no mundo e com os outros. Com base em Paulo Freire (2005b) “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial

intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta” (FREIRE, P., 2005b, p.16) Dessa forma, o diálogo igualitário potencializa as aprendizagens entre os diferentes e a partir de um objetivo comum é possível pensar possibilidades e transformar sua realidade. Assim, “a práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, P., 2005b, p.106).

Dessa forma, no encontro entre diferentes *eus*, composto por mulheres negras e brancas e em diálogo, foi possível um olhar para si e para o outro que resultou em novas formas de ser e estar no mundo e com os outros, mais esperançosas e com o entendimento de que é *difícil*, mas *não impossível* fazer diferente. Nesta perspectiva, “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir dele novo *pronunciar*” (FREIRE, 2005b, p.90 – grifos do autor). Assim, fica a escolha de ser sujeito da transformação ou da manutenção.

Passamos agora para algumas considerações deste trabalho, o que não significa um ponto final no debate acerca da valorização da identidade negra e das relações raciais no contexto escolar, pois o diálogo não se esgota aqui. Ainda há muitos desafios postos ao pensarmos a constituição positiva da identidade da criança negra no contexto escolar, este foi só a ponta de um novelo emaranhado de relações desiguais entre negros, indígenas e brancos na sociedade brasileira que se arriscou a puxar algumas reflexões e possibilidades.



## 7. UM ENCONTRO COM A DIVERSIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

*Es posible plantear un marco donde las diferencias sean complementarias y convivan en términos de igualdad [...] (BOTTON; PUIGVERT; TALEB, 2008).*

Na perspectiva do que anuncia a epígrafe, acreditamos que a escola possa ser o lugar das diferenças, onde elas sejam vistas, dialogadas e respeitadas. A diversidade não pode ser considerada um problema, pois é uma fonte de riqueza humana na qual a interação do eu com os outros se constitui na potencialidade da aprendizagem e do convívio respeitoso entre todas e todos. Assim, a igualdade de diferenças se torna possível baseada no diálogo aberto às necessidades específicas e experiências transformadoras, mas também no contato entre as diferentes culturas, o que torna possível o reconhecimento de cada uma (BOTTON; PUIGVERT; TALEB, 2008).

Nesta perspectiva, a partir dos dados analisados, compreendemos que a prática docente envolve a necessidade de ação pedagógica que implica interação, respeito ao outro e posição política. Os dados demonstram que a prática docente em sala de aula pode favorecer o fortalecimento da identidade das crianças negras, assim como das demais crianças, se consciente e intencionada. Além disso, a partir do diálogo entre as professoras negras e brancas, dispostas ao encontro e a assumirem seu papel transformador frente ao racismo, foi possível perceber que o fortalecimento da identidade das crianças negras, assim como a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, pode ocorrer em uma relação intencionalmente igualitária, na qual o diálogo e a escuta se fazem presentes.

De acordo com os dados, a prática docente pode ter relação direta com a constituição positiva da identidade negra, bem como o respeito às diferenças. Contudo, isso não significa que cabe somente ao professorado o compromisso de olhar para as diferenças, enxergar as possibilidades e trabalhar de forma positiva para que todas as identidades sejam valorizadas. É preciso que todo o corpo escolar se volte, intencionalmente e de maneira compromissada, para a valorização da diversidade presente no contexto escolar. Além disso, os dados também apontam que a presença de diferentes pessoas (negras, indígenas, ciganas, nordestinas, de outras nacionalidades) na escola, se tratada com diálogo e explicitamente, pode favorecer a valorização da diversidade e a superação de estereótipos aprendidos.

No caso específico das crianças negras, o contato com mulheres e homens negros de diferentes níveis acadêmicos, funções de trabalho, estilos de vida, potencializam a afirmação da sua identidade que passa a ver no *outro* possibilidades positivas que às vezes lhes são negadas no contexto social e também escolar. E nesta relação com o diferente, não só as crianças negras constituem o seu eu de forma positiva, mas também as crianças brancas que aprendem com e na diversidade a respeitar de forma igualitária diferentes maneiras de ser e estar no mundo que não são superiores nem inferiores, apenas diferentes. Nesse sentido, consideramos o diálogo igualitário como base para que as crianças negras e brancas constituam suas identidades de maneira igualitária.

Ao encontro do que argumentamos, pautadas na perspectiva do diálogo igualitário, as professoras negras e brancas apontam caminhos para a superação das desigualdades raciais no contexto escolar. Ainda que indiquem falta de apoio por parte da gestão escolar e Secretaria de Educação, elas seguem com o trabalho que possibilita às crianças negras e brancas a romperem estereótipos, refletirem sobre o seu eu e o outro, e a igualdade de diferenças.

Ao analisar os dados, as professoras negras e brancas demonstram diferentes saberes para lidar com as situações discriminatórias em sala de aula, as professoras negras sempre enfáticas quanto à ação imediata; as professoras brancas ainda que inseguras na certeza de que não podem silenciar e nesta trama das desigualdades frente às relações raciais no contexto escolar, professoras negras e brancas se disponibilizam a aprender mais para constituir novos conhecimentos em torno da valorização da diversidade e do fortalecimento da identidade negra.

Consideramos que o princípio de igualdade de diferenças se faz necessário frente a uma proposta de educação antirracista, o que implica um novo jeito de ser escola e exige um reeducar-se por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, uma vez que significa estabelecer relações mais igualitárias entre todas e todos, bem como respeitar as diferentes formas de ser e estar no mundo. Em suma, significa a criação de um projeto conjunto entre todas as pessoas participantes no processo educativo, que respeite o mesmo direito de manifestação de diferenças, como por exemplo, a história africana, e que resulte no caráter igualitário do coletivo (BOTTON; PUIGVERT; TALEB, 2008).

Dessa forma, sujeito e sistema se configuram na relação tanto de transformação quanto da permanência e nesta relação a escola enquanto instituição não está fora do que é o sistema e o mundo da vida. Portanto, ao considerar o sistema e o mundo da vida como panos de fundo que condicionam as ações e as relações humanas tanto dentro quanto fora do

contexto escolar, podemos compreender melhor como os sujeitos são capazes de modificar a sua realidade, pois o sistema pode criar obstáculos que dificultam as ações dos sujeitos, mas não impedir as transformações no mundo da vida.

Nesta perspectiva, apresentamos o quadro XV, no qual buscamos sintetizar as análises apresentadas anteriormente, ou seja, um quadro que apresenta todos os elementos relacionados à constituição da identidade negra na escola em relação à prática docente, temas diretamente relacionados à questão apresentada nesta investigação, distribuídos em elementos transformadores e elementos excludentes, dentro das categorias sistema e mundo da vida.

**Quadro XV - A constituição positiva da identidade negra no contexto escolar e as contribuições da prática docente a partir das categorias sistema e mundo da vida**

	SISTEMA	MUNDO DA VIDA
<b>F</b>	- Curso de aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola é avaliado como positivo na formação continuada.	- os grupos de discussão ajudam a pensar sobre o tema discutido (constituição da identidade negra).
<b>A</b>		- ainda que não saiba muito bem como agir diante da questão do “lápiz cor da pele e pele de quem”? A professora faz questionamentos aos seus estudantes e encontra outras possibilidades para lidar com a situação.
<b>T</b>	- os cursos de formação são importantes para sensibilizar e mobilizar as pessoas para a educação das relações raciais.	- professora apresenta uma preocupação em relação à sua prática frente à temática racial, a constituição do sujeito negro.
<b>O</b>	- atualmente temos mais facilidade para encontrar material voltado ao tema da diversidade racial.	- diálogo se faz importante frente à problemática do “lápiz cor da pele e pele de quem?” para romper estereótipos e padrões.
<b>R</b>	- o avanço da tecnologia e informática possibilita e facilita o acesso a material voltado à temática.	- professora pensou atividade com a tertúlia de artes a partir do trabalho com autorretrato para a superação “do lápis cor da pele”.
<b>E</b>	- os cursos de formação deram base para o trabalho que hoje as professoras desenvolvem.	- professoras apresentam diferentes estratégias de práticas frente à representação da cor da pele dos diferentes sujeitos.
<b>S</b>	- o conteúdo para a educação das relações étnicas e raciais está pautado em lei.	- crianças se autoidentificam como são em relação à cor da pele e a percepção das professoras é que está mais frequente.
<b>T</b>	- os cursos de formação para a educação das relações raciais são importantes para embasamento teórico sobre o tema, pois ajudam a compreender conceitos básicos que perpassam as relações raciais.	- “lápiz de cor” é um elemento que ajuda na autoidentificação das crianças e é um marcador da identidade racial na escola.
<b>R</b>	- pesquisa desenvolvida na escola ajuda a professora a pensar sua prática.	- crianças brancas se dão conta da diversidade e que existem outros jeitos de ser gente.
<b>A</b>	- cursos ajudam a pensar a importância do trabalho voltado ao respeito às diferenças.	- não basta a autoidentificação da cor da pele é preciso conhecer a história e a origem do povo negro, desafio às práticas das professoras.
<b>N</b>	- professora destaca que ter a “receita” é importante para o professorado desenvolver suas práticas.	- professora começa a trazer a história da população negra independente do livro didático.
<b>S</b>	- visita ao museu Afro amplia os conhecimentos das professoras.	- professora trabalha história da África a partir de histórias e músicas com base na aprendizagem dialógica o que potencializa a valorização e afirmação da identidade negra.
<b>F</b>		- professora fez uso do espaço de reunião escolar para sensibilizar familiares em relação à lei 10.639/03.
<b>O</b>		- presença de negros africanos na sala de aula

	<p>também é uma forma positiva de valorizar a identidade e a história negra.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- professora busca ficar atenta a questões de desrespeito e discriminação racial na sua sala.</li> <li>- professora faz uso de material que fortalece a identidade da criança negra.</li> <li>- práticas que valorizam a história e imagem do negro encorajam a criança negra a se colocar e afirmar sua identidade.</li> <li>- presença de professoras negras na escola é uma referência para as crianças negras.</li> <li>- criança negra se enxerga no espaço da escola quando tem sua história e imagem valorizadas.</li> <li>- professora lida com naturalidade o fato de ser branco ou negro.</li> <li>- professoras avaliam atividade que desenvolveram sobre diversidade como positiva, pois ao final ajudou às crianças a refletirem sobre o que consideram como belo.</li> <li>- professoras analisam que têm conhecimento para o trabalho sobre diversidade.</li> <li>- professoras refletem sobre a dificuldade para a sistematização do trabalho sobre o conteúdo de história e cultura africana.</li> <li>- professora questiona suas escolhas diante dos conteúdos priorizados.</li> <li>- professoras trazem experiências positivas de colegas em outras instituições de ensino.</li> <li>- professora faz uso de diversos recursos para trabalhar com o tema da diversidade e apresenta diversas histórias com personagens negras.</li> <li>- professora avalia que atividades voltadas à temática racial precisam ser sistematizadas.</li> <li>- professora estabelece um diálogo igualitário com as crianças sobre negritude.</li> <li>- deixar ao alcance das crianças livros diversos com outros referenciais (negros e indígenas) aproxima as crianças de outros modelos.</li> <li>- professora instiga as crianças a refletirem sobre os padrões/imagens apresentados nas histórias infantis como “Cinderela” e “Branca de Neve”.</li> <li>- professoras apresentam outros referenciais para as crianças.</li> <li>- por meio da tarefa de casa professora busca envolvimento da família e investiga os conhecimentos que as crianças e seus familiares têm sobre África.</li> <li>- professora procura desmistificar visões estereotipadas sobre o continente.</li> <li>- a partir do diálogo com colegas, professora se sente motivada a pesquisar sobre o continente africano e desenvolve atividade com as crianças.</li> <li>- ao preparar material para trabalhar com as crianças sobre o continente africano, professoras e crianças adquiriram novos conhecimentos sobre a história da África.</li> <li>- professora apresenta por meio de imagens (positivas) uma África diferente para as crianças e seus familiares.</li> <li>- crianças ficam motivadas com o trabalho sobre a</li> </ul>
--	--

		<p>história da África.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- criar redes com diferentes pessoas ajuda a ampliar os conhecimentos tanto da professora quanto das crianças.</li> <li>- a possibilidade de interagir com pessoas de outros países enriquece a aprendizagem das crianças.</li> <li>- o contexto diverso potencializa diferentes saberes.</li> <li>- crianças aprendem sobre o continente africano e compartilham conhecimentos com seus familiares.</li> <li>- professora aponta que o trabalho com a música favorece o diálogo e a aprendizagem sobre as relações raciais.</li> <li>- Tertúlia Literária Dialógica é uma potencialidade para o trabalho voltado à diversidade.</li> <li>- o fato de abordar o tema das relações raciais e o respeito às diferenças desperta nas crianças o senso crítico.</li> <li>- o diálogo presente em sala de aula sobre o respeito às diferenças é um elemento transformador.</li> <li>- professora aponta que o trabalho com base na tertúlia, nas histórias e nas músicas amplia a dimensão instrumental.</li> <li>- professora acredita que o seu trabalho e de suas colegas não deixa de ser sistematizado.</li> <li>- professora reflete que o trabalho desenvolvido em torno do tema racial ainda é pouco, mas o considera importante.</li> <li>- é preciso cuidar da seleção de livros sobre contos africanos e outros referentes à África para que não passem uma única imagem do continente.</li> <li>- momentos de troca de experiências ajudam as professoras a pensar e repensar suas práticas.</li> <li>- criar redes de apoio é importante para o trabalho docente.</li> <li>- formação se dá ao longo da vida com base em cursos, no contato com outras pessoas, com a própria temática e busca de material.</li> <li>- professora pede ajuda para lidar com situações de discriminação racial em sua sala de aula.</li> <li>- a “bronca” não resolve situações de discriminação racial em sala de aula.</li> <li>- em situações de racismo em sala de aula é preciso uma resposta imediata e desenvolver um trabalho/projeto ao longo do ano sobre o tema “respeito às diferenças”.</li> <li>- professora salienta que o primeiro trabalho frente a uma situação de discriminação racial é a conversa e precisa ser problematizada junto às crianças.</li> <li>- é importante problematizar situações racistas às quais as crianças não veem como ofensa e estabelecer regras na sala para evitar algumas situações de preconceito.</li> <li>- professora parte da sua negritude para problematizar situações de discriminação racial entre as crianças.</li> <li>- professora reforça a ideia de que as professoras negras ao se autodeclararem negras levam as crianças a refletirem sobre o preconceito racial.</li> <li>- a palavra negro ao longo do tempo foi ressignificada de forma positiva e as crianças</li> </ul>
--	--	---

		<p>precisam ter clareza disso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qualquer intervenção junto às crianças precisa ser problematizada para ter sentido para elas.</li> <li>- as crianças precisam ter momentos para falar o porquê de algumas atitudes.</li> <li>- é preciso tomar o cuidado de não expor a criança que sofre racismo ou qualquer tipo de discriminação.</li> <li>- é preciso ter sensibilidade para tratar de situações de discriminação racial e pontuar ao menos com as crianças envolvidas na situação.</li> <li>- diálogo ajuda professoras brancas a pensar outras formas de lidar com os conflitos raciais em sala de aula.</li> <li>- professora mudou sua postura em relação aos conflitos raciais e faz a intervenção com as crianças na hora.</li> <li>- no caso de pessoas voluntárias em sala de aula é importante uma apresentação prévia para que as crianças conheçam a pessoa e seria importante que ela/e tivesse um momento para conversar com as crianças sobre suas origens e história vida.</li> <li>- em caso de discriminação racial em relação a um voluntário na sala de aula, professoras apontam que deve haver a conversa com as crianças.</li> <li>- a partir da comparação entre os contos de fadas tradicionais e um conto africano professora leva as crianças a refletirem sobre o que é considerado belo.</li> <li>- indiretamente professora “rompe” diversos padrões estabelecidos como “naturais” ao confrontar contos de fadas com conto africano.</li> </ul>
<b>F</b> <b>A</b> <b>T</b> <b>O</b> <b>R</b> <b>E</b> <b>S</b>  <b>E</b> <b>X</b> <b>C</b> <b>L</b> <b>U</b> <b>D</b> <b>E</b>  <b>N</b> <b>T</b> <b>E</b> <b>S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- há pouco interesse dos demais agentes educativos frente à temática racial.</li> <li>- a universidade é um espaço em que o negro às vezes não se enxerga.</li> <li>- pessoas negras não se enxergam em alguns lugares.</li> <li>- professora é constrangida em curso de formação ao expressar desconhecimento sobre história da África.</li> <li>- algumas crianças se sentem constrangidas ao falar sobre o negro em sala de aula.</li> <li>- planejamento das aulas não contempla devidamente o conteúdo de história e cultura africana e indígena.</li> <li>- professoras indicam que o primeiro ano de atuação em um ano/série dificulta o trabalho com o conteúdo de história e cultura africana.</li> <li>- outras demandas/pressões da escola dificultam manter o ensino de história e cultura africana e indígena.</li> <li>- estrutura escolar não favorece a prática em torno das relações raciais.</li> <li>- escola não proporciona momentos para planejar as aulas.</li> <li>- HTPC não é um tempo utilizado para trocas e planejamento de aulas.</li> <li>- apenas atividades de roda de conversa e contação de histórias não são suficientes para que haja efetiva transformação das relações raciais na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o “lápiz cor da pele” aparece como um elemento de discriminação e um desafio a ser resolvido pelas crianças.</li> <li>- apontar as diferenças pode causar constrangimento e não ser positivo ao pensar a identidade negra.</li> <li>- crianças reproduzem padrão social (branco) o qual exclui idosos, negros e deficientes.</li> <li>- o trabalho em relação ao tema racial se perde, se não há sistematização.</li> <li>- questão racial ainda causa tensão.</li> <li>- relações raciais ainda não estão bem resolvidas.</li> <li>- crianças silenciam diante de personagens negras presentes nas histórias, não fazem esse destaque, tampouco comentários.</li> <li>- aos serem questionadas sobre o continente africano, crianças expressam somente a pobreza o que está presente no imaginário brasileiro.</li> <li>- professora aponta que a sua dificuldade hoje para pensar a sua prática está na organização do seu tempo e planejamento.</li> <li>- os xingamentos é a forma mais explícita de discriminação racial entre as crianças.</li> <li>- imagem do negro é associada à imagem de um animal/macaco como forma de torná-lo menos.</li> <li>- ações racistas são entendidas pelas crianças como uma forma de brincadeira.</li> <li>- desde muito pequenas as crianças estão imersas em uma ideologia preconceituosa.</li> <li>- as crianças sabem que o xingamento é uma forma</li> </ul>

<p>escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a falta de livros clássicos nas escolas dificulta o trabalho com a tertúlia literária dialógica.</li> <li>- dificuldade sobre o trabalho em torno das relações raciais e/ou história africana e afro-brasileira está no fato de que este ainda não se configura como um conteúdo escolar.</li> <li>- professora tem a sensação que às vezes algumas atividades (história e roda de conversa) não causam mudanças de atitude nas crianças.</li> <li>- professora considera que às vezes as crianças não veem atividades diferenciadas como algo a ser aprendido.</li> <li>- às vezes outras demandas da escola não permitem o desenvolvimento do trabalho em torno das relações raciais.</li> <li>- o conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como indígena ainda não é um conteúdo igualmente trabalhado e valorizado na escola.</li> <li>- “escola” frente ao conteúdo de história e cultura africana e indígena ainda tem um comportamento de datas cívicas.</li> <li>- falta organização da escola para dar continuidade a boas práticas que potencializam a aprendizagem das(dos) estudantes.</li> <li>- situações de discriminação racial acontecem dentro da sala de aula.</li> <li>- o racismo na escola não afeta apenas as crianças.</li> <li>- o preconceito e o racismo estão presentes em sala de aula.</li> <li>- direção da escola ignora situação de discriminação racial na escola.</li> </ul>	<p>de ofender e diminuir o outro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a palavra negra(o) ainda não é entendida por algumas pessoas como afirmação da identidade do sujeito negro.</li> <li>- para algumas crianças falar sobre negritude não é natural e soa como desrespeito.</li> <li>- ideologia do embranquecimento está presente nas falas das crianças.</li> <li>- “músicas e brincadeiras” com teor racista não são entendidas como uma ação discriminatória.</li> <li>- passado histórico de escravidão e desumanização do negro reflete de forma negativa até os nossos dias.</li> <li>- o ser chamada(o) negra(o) ainda é entendido como um xingamento por algumas crianças.</li> <li>- a discriminação racial causa sofrimento para as crianças e deixa marcas em suas vidas.</li> <li>- professoras brancas se sentem mais inseguras ou receosas em intervir diante de algumas situações de conflito racial entre as crianças.</li> </ul>
---	--

Ao observarmos o quadro XV, veremos que os elementos transformadores relacionados ao sistema em sua maioria dizem respeito à formação do professorado. Nesse sentido, percebemos que há um movimento por parte do sistema em atuar frente à valorização da diversidade ao buscar formar a(o) docente nesta área. Como já indicamos anteriormente, algumas conquistas significativas foram alcançadas em prol da população negra ao longo dos anos, como por exemplo, a lei 10.639/03, que acaba por normatizar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, mas também fomentar o debate da necessidade desse conteúdo no contexto escolar.

Contudo, sabemos que apesar dos avanços ainda precisamos de muitas ações e diálogo acerca da valorização da identidade negra, pois ao olharmos os elementos excludentes relacionados ao sistema percebemos que mesmo com os cursos de formação sobre respeito às diferenças e diversidade racial, o desinteresse pelo tema se faz presente ou ainda o pensamento de que no contexto escolar tal temática não é tão importante, uma vez que é apontado por algumas professoras como algo que irá despertar o racismo já que o argumento é de que as crianças não são racistas e, dessa forma, professoras e professores desconsideram

que elas aprendem a ser racistas e que reproduzem tais ações na escola seja na educação infantil ou no ensino fundamental<sup>91</sup>. Além disso, a própria forma de organização dos conteúdos a serem trabalhados no contexto escolar não favorecem o trabalho em torno da temática, como vimos nas falas das professoras e como aparecem nos elementos que se colocam como obstáculo para uma educação voltada à diversidade.

Em relação à categoria mundo da vida, podemos observar um grande número de elementos transformadores o que só comprova nossa argumentação nas seções anteriores de análise dos dados de como as pessoas podem atuar no sistema de forma a transformar as dificuldades em possibilidades. Mesmo diante das dificuldades apontadas pelas professoras em relação à falta de apoio por parte da direção da escola e às vezes da Secretaria de Educação ou ainda diante da dificuldade que é própria da ideologia dominante (ideal branco), ao longo da análise dos dados as professoras indicam como atuam muitas vezes fora do que é posto pelo sistema e buscam caminhos mais igualitários para valorizar a diversidade presente no contexto escolar. Nesse sentido, destacamos a própria busca por saber mais e ter outras possibilidades para se fortalecerem e encontrar caminhos para um trabalho voltado à valorização da diversidade.

Quanto aos elementos excludentes eles estão praticamente voltados à ideologia do embranquecimento e ao mito da democracia racial. Estes elementos aparecem fortemente na fala das crianças quando as professoras reproduzem algum acontecimento em sala de aula, como por exemplo, os xingamentos. Além disso, tanto as crianças negras quanto as brancas expressam muitas vezes um único modelo de beleza (branco) como o desejável e o mais belo.

Em suma, ao compararmos sistema e mundo da vida, percebemos que os elementos transformadores no mundo da vida se multiplicam em relação ao número de elementos relacionados ao sistema e frente aos elementos excludentes ocorre justamente o contrário, o sistema apresenta o maior número de obstáculos à transformação, como podemos observar no quadro XVI.

**Quadro XVI - Síntese sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar e as contribuições da prática docente a partir das categorias sistema e mundo da vida**

	SISTEMA	MUNDO DA VIDA	TOTAL
<b>Fatores Transformadores</b>	11	70	81
<b>Fatores Excludentes</b>	24	22	46

<sup>91</sup> Tais argumentos aparecem algumas vezes em cursos de formação, oficinas ou ACIEPE nos quais a pesquisadora participou e fez alguma fala em relação à valorização da identidade negra especificamente. Quando o tema da diversidade é tocado de forma mais generalizada é aceito mais facilmente do que ao falar especificamente sobre a diversidade racial.

A partir do quadro XVI- síntese sobre a temática constituição da identidade negra no contexto escolar e as contribuições da prática docente, considerando-se as categorias sistema e mundo da vida, podemos observar o que os quadros anteriores já demonstravam: que os elementos transformadores, ou seja, que aproximam as professoras e a escola de uma prática positiva frente à constituição da identidade negra, dizem respeito praticamente ao mundo da vida, ou seja, às ações cotidianas das pessoas que fazem parte da estrutura escolar e que ao longo da vida constroem suas concepções de mundo e, a partir de suas vivências, buscam caminhos para uma educação mais igualitária.

Com base na categorização exposta acima, a nossa análise, ao compararmos sistema e mundo da vida, é que o sistema ainda deixa muito a desejar quando pensamos a igualdade de diferenças no contexto escolar; ao observarmos os números de elementos transformadores, podemos constatar apenas onze elementos na categoria sistema enquanto no mundo da vida saltam dos dados setenta elementos transformadores. Nesse sentido, a ação efetiva do sistema é quase inexistente e ao considerarmos a promoção da igualdade racial, às vezes se coloca como um obstáculo para a efetivação de ações mais igualitárias entre negros e brancos, pois ainda age como se estas ações não fossem tão importantes quanto outras ações relacionadas à formação da cidadã(o).

Quanto aos elementos que se colocam como excludentes, apesar de uma pequena diferença aos olharmos para os números de elementos entre sistema (vinte e quatro) e mundo da vida (vinte e dois), percebemos que os elementos direcionados ao sistema estão bem mais restritos às ações cotidianas da escola enquanto no mundo da vida os elementos excludentes aparecem de forma mais ampla relacionados a uma construção social e histórica. Assim, a escola enquanto estrutura se apresenta ao mesmo tempo como possibilidade de transformação, mas também como grande obstáculo para pensarmos uma educação antirracista, pois muitas das suas ações cotidianas não favorecem a valorização da identidade negra, tampouco da diversidade.

Nesse sentido, os dados apontam que a escola, configurada como parte do sistema, muitas vezes exerce uma função discriminadora frente às relações raciais, pois como já comentamos não se atenta para a diversidade étnica e racial presente no contexto escolar, tampouco favorece ações para a sua superação. Assim ao atuar ou se omitir, a escola acaba por reproduzir uma esfera maior de estrutura que nega as diferenças. De outro lado, os dados também evidenciam ações igualitárias que buscam o respeito às diferenças e a valorização da diversidade no espaço escolar por professoras que, sujeitos de escolha, atuam para mudar o

estado das coisas – certamente as crianças e familiares também o fazem, mas como tais agentes não estão articulados entre si, com objetivo consensuado, as ações têm menos força de transformação. Tais ações são apresentadas em um mundo da vida onde os sujeitos interagem e atuam como forma de luta e resistência na busca por igualdade de diferenças.

Assim, “o universo do mundo da vida, enquanto horizonte a partir do qual os agentes comunicativos se movem fica, em partes, delimitado pelas mudanças da estrutura da sociedade, mas também se transforma à medida que se produzem essas mudanças” (GABASSA, 2009, p.220). Nessa perspectiva, Paulo Freire (2004) ajuda a compreender a ação do sujeito frente às limitações da estrutura social.

Em acordo com Paulo Freire, acreditamos na possibilidade da prática docente como instrumento de superação das desigualdades raciais e sociais.

*A diretividade da prática educativa é a qualidade que tem ela de transcender a si mesma, de direcionar-se até um sonho por que o educador se bate e a cuja realização se entrega. Quando me reconheço diretivo afirmo a não-neutralidade da prática educativa e não meu autoritarismo. Diretivo, sou profundamente democrático, nem autoritário, nem licencioso. O meu sonho por que tenho brigado a vida toda é o de, juntando o meu ao esforço de tantos, contribuir para a invenção de um mundo menos feio e em que amar seja menos difícil (FREIRE, P., 2004, p.195-6 – grifos do autor).*

Consideramos que a escola pode ser um lugar que favoreça o fortalecimento da identidade negra, bem como a valorização da diversidade a partir do diálogo e de objetivos comuns. Como indica o autor ao juntar esforços é possível pensar a transformação e contribuir para a invenção de um mundo menos feio e mais igualitário, onde crianças negras, indígenas, ciganas, marroquinas e africanas poderão conviver livremente no encontro entre os diferentes *eus* que cada um carrega consigo e que possibilita a descoberta do próprio *eu* na relação com o *outro*.

Dessa forma, os desafios postos a cada uma das partes (gestão, professorado, familiares e comunidade) envolvidas no processo educativo e de formação positiva da identidade negra consiste nos seguintes aspectos: primeiro enxergar o racismo e as desigualdades raciais existentes em nossa sociedade; segundo o fortalecimento, por meio do diálogo na busca por entendimento em torno de um objetivo comum que vise à igualdade de diferenças; terceiro, a reivindicação junto ao sistema para que esse cumpra a sua parte no que diz respeito à valorização da diversidade no contexto escolar e o respeito às diferenças, em destaque o cumprimento à lei 10.639/03.

Nesse sentido, elencamos uma lista de recomendações que compreende o compromisso e as exigências da metodologia adotada nesta investigação. Assim, a partir das falas das professoras negras e brancas, apresentamos as recomendações e indicações de melhoria e superação das desigualdades que permeiam a temática estudada. As recomendações e indicações partem da análise dos elementos que aparecem como excludentes a partir das falas das professoras negras e brancas e que precisam ser superados para uma educação mais igualitária. Elas estão direcionadas ao governo, à Universidade, à gestão e equipe de coordenação escolar, ao professorado e aos familiares.

*Ao governo do município, extensivo a outros governos:*

- Elaboração e sistematização de políticas que garantam igualdade de oportunidades para a população negra e indígena;
- Ter apoio na escola de uma(um) “especialista” em temas como diversidade, relações étnicas e raciais, respeito às diferenças que ajude a(o) professora(or) de forma prática e teórica.
- A Secretaria de Educação deve oferecer cursos que ajudem a pensar a interdisciplinaridade dos conteúdos que favoreça o ensino de história e cultura africana e indígena em todas as áreas de ensino, como a etnomatemática, por exemplo;
- A Secretaria de Educação precisa garantir no HTPC momento de trocas de experiências e diálogo entre as professoras(es);
- A Secretaria de Educação precisa desenvolver um trabalho com todos os agentes educativos voltado ao tema das relações raciais e o respeito às diferenças, bem como garantir apoio ao professorado;
- Poderia haver um meio virtual de formação sobre o tema da diversidade e respeito às diferenças;

*À Universidade:*

- A formação inicial precisa contemplar o ensino de história e cultura africana e indígena.

*À equipe de direção e coordenação da escola:*

- A escola tem papel importante no processo de constituição da identidade da criança negra, bem como das demais;
- A escola deve ensinar a história e a cultura africana e indígena;
- Precisa superar ações de preconceito e discriminação;
- A lei 10.639/03 deve ser cumprida e precisa existir um trabalho coletivo dentro da escola;
- Precisa romper o silêncio sobre o negro na escola e abrir espaço para o diálogo sobre diversidade e respeito às diferenças entre estudantes, familiares e professorado;
- O trabalho na escola deve ser mais coletivo;
- A escola precisa estar aberta a participação dos familiares;
- O planejamento de aulas deve contemplar o conteúdo de história e cultura africana e indígena;
- O HTPC precisa ser planejado com tempo para estudos, formação e trabalho coletivo que vise planejamento e trocas de experiência;
- Envolvimento dos familiares e de outras pessoas no contexto escolar e em atividades escolares enriquece as aprendizagens das crianças;
- Para combater o racismo na escola é preciso um trabalho contínuo e de todo o grupo;
- O trabalho em torno do respeito às diferenças implica mudança de postura de todos os agentes educativos e das(os) estudantes;
- Diante de situações discriminatórias no contexto escolar a intervenção precisa ser imediata e depois dar sequência a um trabalho voltado ao respeito às diferenças e convívio respeitoso;
- A presença de pessoas negras, indígenas e de outros grupos no contexto escolar potencializa a aprendizagem das crianças e o respeito às diferenças;

*As(os) docentes da escola:*

- Pensar formas de superação do preconceito e discriminação racial;
- Ouvir mais as crianças e familiares;
- O trabalho sobre as relações étnicas e raciais precisa ser contínuo;
- As práticas docentes precisam ser coerentes e sistematizadas;
- O conteúdo de história e cultura africana e indígena deve ser trabalhado da mesma forma que os demais conteúdos;

- A prática do professorado voltada ao respeito às diferenças e a diversidade étnica e racial não pode ficar restrita à contação de histórias;
- O trabalho sobre história e cultura africana e indígena implica estudo por parte do professorado;
- As crianças que sofrem discriminação racial ou qualquer outro tipo de discriminação e preconceito precisam de apoio imediato da(o) professora(or);
- A(o) Professora(or) precisa estar atenta(o) a situações de discriminação racial e outras formas de preconceito presentes em sala de aula e sempre problematizá-las junto às crianças, assim como cuidar no momento das suas intervenções para não contranger a criança.
- Momentos de fala e escuta são importantes para a criança;
- Professora(or) precisa estar atento às imagens estereotipadas vinculadas a população negra e indígena que aparecem nos livros didáticos e de histórias infanto-juvenil.

*Aos familiares:*

- A família é importante no processo da constituição da identidade das crianças e precisa estar sempre em contato com a escola;
- A família precisa conhecer os direitos das crianças e apoiá-las na afirmação de suas identidades.

Diante das recomendações e indicações apontadas como formas de melhoria em relação ao trabalho docente frente à constituição positiva da identidade negra, assim como a superação de ações racistas no contexto escolar aparecem como desafios a serem superados no dia a dia e na relação com o outro: o respeito às diferenças, o cumprimento da lei 10.639/03, o educar-se para as relações étnicas e raciais, a mudança de postura e principalmente o posicionamento político de cada agente educativo.

Conforme Gomes e Silva (2002), a nós, educadoras(es), não basta considerar os elementos citados acima apenas como mais um desafio, pois a nossa responsabilidade social como cidadãs e cidadãos exige mais de cada um de nós. Para as autoras,

[...] exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático (GOMES; SILVA, 2002, p.31).

Nesta perspectiva, destacamos alguns elementos que resultam desta investigação e que versam mais diretamente sobre a importância da tomada de posição do professorado em relação à uma educação democrática e antirracista. A nosso ver, o primeiro elemento tem implicação direta com o conhecimento acadêmico, pois os dados demonstram que este se faz importante para a tomada de consciência e prática do professorado frente à temática da valorização da diversidade étnica e racial, assim como na compreensão de que vivemos em uma sociedade racista e desigual, cujos fatores históricos, sociais e políticos têm grande influência.

Segundo, a formação de professoras(es) é um elemento relevante para uma educação antirracista, por isso não pode se caracterizar apenas como transmissível ou reflexiva, pois consideramos que esta forma não oferece elementos suficientes para que o professorado tome consciência da complexidade que está por trás das desigualdades raciais e do racismo e preconceito em relação a população negra. Assim, é preciso focar em formações *reflexivas dialógicas*, ou seja, aquelas em que, na interação entre diferentes pessoas, sejam contempladas outras lógicas e casos reais de convívio. Dessa forma, o professorado branco terá mais elementos para compreender a complexidade que permeia a constituição da identidade negra, bem como as relações raciais, como demonstraram as professoras brancas participantes na investigação.

O terceiro elemento diz respeito à Universidade e à escola, ambas instituições precisam estar pautadas na discussão em torno do racismo institucional. Como apresentamos anteriormente, instituições públicas e privadas, assim como lojas, bancos, supermercados e empresas dispõem de mecanismos e estratégias que tornam o racismo presente em seu interior e muitas vezes a discriminação sistêmica se configura em ações naturalizadas por discursos de que se vive em um país miscigenado (SANTOS, 2012). Dessa forma, Universidade e escola precisam dar-se conta a favor de quem e contra quem se faz educação, pois precisam considerar os ditames prescritos tanto na Constituição Federal do Brasil de 1988, quanto na LDB 9.394/96, direcionados à educação e, assim, por meio normativo regram àquelas pessoas que são beneficiadas pelo sistema e não atuam para a igualdade de diferenças, bem como criar meios para apoiar àquelas que visam uma educação antirracista.

Em suma, consideramos que uma educação pautada em ações antirracistas exige das pessoas envolvidas nesse processo um educar-se constante para uma relação comunicativa dialógica e não comunicativa de poder. Como já mencionamos, os atos comunicativos dizem respeito à expressão verbal e não-verbal. Tal conceito permite explicar melhor, por exemplo, a exclusão que sofrem as crianças negras no contexto escolar por meio do silêncio e da

invisibilidade da sua negritude, além de outras ações segregacionistas promovidas pelo sistema (OLIVER; GATT, 2010).

A partir de Oliver e Gatt (2010) compreendemos que os atos comunicativos dialógicos se configuram em interações dialógicas e de altas expectativas. Já os atos comunicativos de poder não-verbais têm efeitos negativos nos resultados acadêmicos das crianças. Assim, estes atos podem ser facilmente identificados nas relações entre negros e brancos no interior da escola: como as crianças negras estão submetidas aos atos comunicativos de poder não-verbais, como demonstram algumas das falas das professoras. Portanto, o que favorece o fortalecimento da identidade negra, como argumentamos ao longo deste trabalho são os atos comunicativos dialógicos que devem fazer parte das interações entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo democrático e antirracista.

Enfim, consideramos que este trabalho representa a continuidade da pesquisa de mestrado que indicou ser possível o fortalecimento da identidade negra a partir da perspectiva dialógica e que ao final a questão posta por professora e coordenadoras brancas era o “como fazer” para potencializar a identidade negra no contexto escolar. Nesse sentido, angústias, inquietações, sonhos e desejos de ver relações mais igualitárias na escola se entrecruzaram e na busca de um *que fazer* diante do desafio do respeito às diferenças, da igualdade racial e da superação de um passado histórico e desumano, procuramos aqui indicar caminhos de possibilidades, de sonhos comuns, de desejos que nenhuma criança precise sentir-se envergonhada ao falar do seu eu, tampouco sentir-se invisível diante dos outros.



## 8. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS PARA A IGUALDADE DE DIFERENÇAS NA ESCOLA.

*Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, P., 1996).*

Na presente tese procuramos contribuir para o diálogo em torno de um *eu* que se constitui *negro* e carrega consigo marcas históricas e sociais de um passado de negação, mas também de muita luta e resistência, que permanecem vivas até hoje. Junto a isso, buscamos articular as possibilidades que a escola, como o *lócus* da diversidade, pode fomentar para superar e, ou, minimizar as desigualdades raciais e sociais, por meio do exercício do direito de todas as pessoas terem a sua identidade étnica e racial respeitada.

Assim, chegamos ao fim da tese, mas não do diálogo. Como já explicitamos anteriormente, ele não se esgota aqui, pois a luta e a resistência em busca de mais igualdade de condições e respeito para todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica e racial, permanecem. Nesse sentido, tecemos nossas considerações finais no que diz respeito à questão de pesquisa que nos propusemos a investigar.

Os dados obtidos a partir das falas das professoras participantes na investigação nos ajudaram a encontrar possíveis caminhos para responder à questão de pesquisa, à qual retomamos aqui, com o intuito de indicar possibilidades para uma prática que está além de desenvolver uma atividade específica em sala de aula, mas que diz respeito às relações cotidianas realizadas na escola, embasadas na alta expectativa, no respeito ao outro e às suas diferenças, e na busca diária pela igualdade de diferenças com base no diálogo igualitário.

A questão de pesquisa que orientou este trabalho foi: a partir do diálogo entre professoras negras e brancas, que conhecimentos podem ser identificados e criados sobre formas de fortalecimento da identidade das crianças negras nas escolas?

Tal questão foi guiada pelos seguintes objetivos: consensuar com as professoras participantes da investigação um conceito de identidade que possibilitasse a valorização das identidades, mais especificamente da identidade negra; analisar junto com as professoras materiais, práticas e/ou cursos de formação que considerassem significativos para pensarmos o fortalecimento da identidade negra; elaborar sugestões de práticas que também fossem possibilidades para o fortalecimento da identidade negra e indicar caminhos para relações raciais mais igualitárias no contexto escolar.

Diante desses objetivos e da questão de pesquisa apresentada, buscamos primeiramente justificar nosso estudo em relação à valorização da identidade negra e respeito às diferenças. Para tanto, recorreremos às bases de dados SciELO e ao GT21 da ANPED, bases consideradas referências na área da educação no Brasil. A partir desse estudo inicial, vimos a relevância de trabalhos voltados para a temática das relações étnicas e raciais, bem como do fortalecimento da identidade negra e valorização da sua história e cultura, pois ao olharmos para o contexto escolar percebemos que ele ainda carece de atenção, uma vez que a maioria das produções acadêmicas estão mais centradas em outros focos, como o negro na Universidade, por exemplo. Isso não significa ausência de trabalhos relacionados à escola, consideramos apenas que ainda se faz necessário nos voltarmos para as relações raciais no contexto escolar e a valorização da identidade negra, uma vez que as crianças ainda são vítimas de preconceito e discriminação racial.

Nesse sentido, pensar identidade negra na sociedade brasileira, bem como a igualdade de diferenças é de suma importância para estabelecermos relações raciais e sociais mais igualitárias. Igualitárias no sentido de que todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades na vida social, política, econômica, cultural e educacional. Como podemos observar, os dados do IBGE demonstram o fosso existente entre brancos e negros. Mesmo com o crescimento da população negra em relação à branca, os negros ainda permanecem com altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional, assim como têm os menores salários, em sua maioria ocupam as posições mais baixas no campo do trabalho e também estão em boa parte na linha de pobreza.

Ao considerarmos a sociedade no contexto atual, com base em autores como Giddens (2002, 2004), Castells (1999), Beck (1997), dentre outros citados ao longo desse trabalho, a sociedade configurada hoje como sociedade da informação, do risco, da globalização e do conhecimento, ao mesmo tempo em que proporciona novos riscos e desigualdades a toda à população indistintamente, proporciona também aos diferentes sujeitos refletir sobre a própria vida e nela atuar mais livremente. O que queremos dizer é que nesse novo contexto, de informação e comunicação, as pessoas estão mais livres para lutar por seus direitos, a expor as desigualdades de gênero, raça e classe social e para exigir mais equidade entre todas e todos.

Atualmente, não se pode mais negar a diversidade existente em nossa sociedade, bem como as conquistas até aqui alcançadas. Nas últimas décadas, quando olhamos para a luta do movimento negro e suas reivindicações, verificamos que muitas conquistas foram alcançadas ao pensarmos em políticas públicas e as ações afirmativas que beneficiam a

população negra, mas ainda há um longo caminho a percorrer em relação às oportunidades com igualdade a todas(os), pois ao considerarmos o montante da população brasileira e compararmos ao montante de brancos e negros, sem nos esquecermos dos indígenas, a distância ainda é muito grande quanto à garantia de direitos. Tal distância é ainda maior quando tomamos o respeito às diferenças, pois ainda que estejamos em uma sociedade plural, o direito de ser diferente e ter suas diferenças e escolhas respeitadas, também é uma luta diária a ser conquistada por quem não é o hegemônico.

Assim, ao olharmos para o passado até chegarmos ao presente, podemos considerar um avanço nas ações em prol das populações negra e indígenas, mas consideramos que é o começo para uma sociedade mais justa e que ainda temos muito por fazer até chegarmos à igualdade de diferenças e de oportunidades; portanto, o descanso não está dado, e denúncias e anúncios precisam ser feitos para a superação de todo tipo de desigualdade racial, de gênero e social.

Em relação à constituição da identidade, com base em Giddens (2002) e demais teóricas e teóricos citadas(os) na tese, vimos que é um processo complexo, fortemente influenciado pelo contexto no qual estamos inseridos. Dessa forma, ao pensarmos a constituição das identidades, não podemos ignorar as interações sociais, o contexto e a história de cada pessoa, pois, como apresentado, somos formados por uma multiplicidade de elementos psíquicos, culturais, históricos e sociais e que é na relação com o outro e intersubjetivamente que nos formamos. E no caso específico do negro, como vimos, é um processo que muitas vezes implica rejeição/aceitação/ressignificação do seu próprio eu, pois o sujeito negro se depara com uma sociedade que criou uma imagem negativa sobre a sua humanidade e a sua ancestralidade.

Assim, Gomes (2008), bem como demais autoras e autores frente à complexidade que é pensar a constituição positiva da identidade negra, indica a escola como espaço de encontro da diversidade, assim como do reconhecimento das diferenças, o que nem sempre é positivo, principalmente no caso de negros e indígenas, que na maioria das vezes são considerados fora do padrão ideal (branco) de ser gente. Nesse sentido, tanto a autora como as(os) demais que apresentamos ao longo do trabalho argumentam que a escola tem um papel importante na formação dos sujeitos e, ao pensarmos a constituição positiva da identidade negra, ela se apresenta como possibilidade. Como vimos, a escola não é neutra e está permeada de ideologias. Ela também se move contrariamente a perspectiva racista e excludente, uma vez que dela fazem parte pessoas que são capazes de atuar na sua realidade de forma a modificá-la.

Como indicam os dados desta pesquisa, as pessoas que fazem parte da estrutura escolar podem fazer diferente, ainda que existam as dificuldades, também há as possibilidades e, nesse sentido, as professoras participantes nessa investigação indicam vários caminhos e possibilidades para se movimentar em busca de uma educação mais igualitária, que valorize a diversidade e busque o respeito às diferenças com base no diálogo igualitário.

Nossa tentativa foi alcançar algumas respostas por meio do diálogo entre as professoras negras e brancas de como podemos fazer uma educação menos sofrida, de qualidade e mais igualitária. Consideramos que concomitantemente ao pensarmos as respostas para e com o professorado diretamente respondemos às crianças, pois como vimos o mundo da vida é dinâmico e as ações ocorrem no cotidiano e nas interações.

Como indicamos no início deste trabalho a sua concretude não se deu por meio de duas mãos, mas com a colaboração de muitas mãos que andaram e que andam juntas no sonho de uma educação mais igualitária para todas as pessoas independentemente de suas origens étnicas e raciais. A elaboração deste trabalho ecoa muitas vozes, vozes de mulheres negras personificadas nas pessoas das professoras Luana, Maria, Dorotéia e Alda que um dia foram crianças e que também ecoam uma infância negra, às vezes marcada por processos difíceis de aceitação e afirmação da sua identidade negra, negada no contexto escolar e social. Mulheres que marcam a luta e a resistência contínua de tantas mulheres e homens negros, que diariamente combatem situações racistas e lutam por uma sociedade menos cruel, mais justa, respeitosa e amorosa.

Nesse sentido, ao considerarmos a diversidade e o diálogo entre os diferentes como fonte de aprendizagens; as vozes das professoras Patrícia e Catarina, mulheres brancas estão presentes neste trabalho e também ecoam uma infância no contexto escolar que se mostra desigual quando se está fora do padrão desejado. Nesta perspectiva, as dores e sofrimentos são outras, contudo, apontam para uma escola que não reconhece a diversidade e não vive o respeito às diferenças. Assim, essas mulheres, professoras, negras e brancas, compuseram as vozes que ecoam neste trabalho perspectivas de sonhos e possibilidades para uma educação mais igualitária e antirracista.

Como anunciamos, o diálogo não se esgota aqui, ainda temos muito por fazer para alcançarmos uma educação antirracista e intercultural. Os caminhos são vários, mas o fundante está na escolha de cada agente educativo. Como explica Paulo Freire (2008), a educação é uma prática política e o docente, como qualquer outro cidadão, deve fazer sua escolha e começar a construir sua coerência de forma a diminuir a distância entre seu discurso e sua ação. Conforme, o autor, “temos que andar, e andar significa, neste caso, ainda que

estejamos sentados, estar abertos às mudanças e às diferenças. Não posso falar aos alunos e alunas de uma pedagogia da palavra que os silencie” (FREIRE, P., 2008, p.41)

Nesta perspectiva, como indicaram as professoras participantes desta pesquisa, uma prática que vise à valorização da identidade negra, assim como da diversidade, precisa se voltar para um conjunto de ações que diz respeito a estar com outro, se dispor a aprender e principalmente enxergar as diferenças. Tratam-se de ações intencionais, compromissadas, assumidas pelas professoras e professores, diretoras e diretores, coordenadoras e coordenadores, gestores, políticos formadoras e formadores. Intencionalidade e conhecimento são, assim, a base para a ação transformadora da escola (MELLO, 1998).

O estudo não termina aqui, as ações tampouco, pois crianças negras, indígenas, ciganas e de outras minorias ainda se deparam com ações racistas e preconceituosas, seja no Brasil ou nos outros lugares do mundo, o racismo, os estereótipos, o preconceito estão presentes e precisamos buscar formas de superar, ou ao menos minimizar, práticas que não contribuem para a valorização da diversidade. Intencionalidade e conhecimento científico são aqui fortes aliados. Neste sentido, apontamos as Comunidades de Aprendizagem e as atuações educativas de êxito como caminhos traçados a partir destes dois elementos, para a constituição de uma escola mais igualitária e humanizada.

As Comunidades de Aprendizagem pressupõem a entrada da comunidade de entorno, que é diversa, nos processos decisórios e pedagógicos da escola. Conforme apontam Gutiérrez e Niemela (2010), as diferentes formas de participação da família e da comunidade têm contribuído de forma positiva para o êxito acadêmico do alunado. Com base nestas autoras, há quatro formas de participação dos familiares e da comunidade de entorno que favorecem o êxito educativo das(os) estudantes: formação de familiares e outras pessoas da comunidade dentro da escola; participação na tomada de decisões em relação a questões da escola; implicação no desenvolvimento do currículo e avaliação e participação dentro dos espaços de aprendizagem, como, por exemplo, a sala de aula.

Segundo as autoras, o rendimento das(os) estudantes é influenciado pelas interações com os diferentes agentes sociais (professorado, familiares, pessoas da comunidade, grupo de iguais e outros) que se envolvem na sua educação. Nesta perspectiva, a participação dos familiares e da comunidade resulta em melhoras tanto no rendimento acadêmico do alunado, como também em outros aspectos relacionados ao cotidiano escolar, como por exemplo, a relação família e escola.

Nesse sentido, destacamos algumas atuações educativas de êxito que compõem Comunidades de Aprendizagem e que contam com a participação dos familiares e pessoas da comunidade<sup>92</sup>.

- *Grupos interativos*: uma forma de organização diferenciada em sala de aula que conta com a participação de diferentes pessoas, além da(o) professora(or) responsável pela turma. Resulta na melhora da aprendizagem e da convivência e quanto mais diverso e heterogêneo o grupo maior será as aprendizagens<sup>93</sup>.
- *Tertúlias dialógicas*: trata-se da construção coletiva de significado e conhecimento com base no diálogo com todo o alunado participante na tertúlia. Sua dinâmica está pautada nos princípios da aprendizagem dialógica e desenvolvem-se a partir de clássicos da literatura, da arte ou da música. As tertúlias dialógicas podem ser: literárias, musicais, de arte, de matemática e de ciências. Vale destacar que uma tertúlia dialógica se configura por meio dos clássicos e da aprendizagem dialógica, e que leva suas(eus) participantes a aproximação com a cultura clássica universal e ao conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo<sup>94</sup>.
- *Formação de familiares*: trata-se da oferta formativa das escolas para os familiares. Nessa perspectiva, a formação baseia-se na formação em práticas de êxito e responde aos interesses e às necessidades das famílias. Uma observação importante a ser feita sobre a formação dos familiares é

---

<sup>92</sup> As atuações educativas de êxito foram identificadas e analisadas durante o projeto INCLUD-ED: Estrategia para a inclusão e a coesão social através da educação na Europa (2006-2011). O CREA foi um dos grupos de investigação que fez parte desta investigação. Tomamos como base o material elaborado pelo CREA para discorrermos sobre as atuações educativas de êxito. Para saber mais sobre o INCLUD-ED e as atuações educativas de êxito buscar em: [www.includ-ed.eu](http://www.includ-ed.eu).

<sup>93</sup> Para saber mais consultar: De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos em las aulas organizadas en grupos interactivos. Oliver Ester; Gatt Suzanne. Revista Signos, número Especial Monográfico nº2, 279-294, 2010.

<sup>94</sup> Para saber mais consultar: La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. Pulido Cristina; Zepa Brigita. Revista Signos, número Especial Monográfico nº2, p.295-309, 2010.

que as crianças se motivam e aprendem mais quando veem pessoas da sua família em processo formativo<sup>95</sup>.

- *Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos*: fundamenta-se no diálogo como ferramenta que permite superar as desigualdades. Diante do conflito, visa o consenso entre todas as partes envolvidas, principalmente do alunado, sobre as normas de convivência a partir do diálogo compartilhado por toda a comunidade. Este tipo de modelo permite uma melhora qualitativa da convivência tanto nas escolas como em toda a comunidade, pois propicia espaços de diálogo e previne os conflitos<sup>96</sup>.

Enfim, estas são práticas que têm sua fundamentação pautada na perspectiva dialógica e que acreditamos que contribuem para a superação do racismo em nosso contexto, assim como a valorização de todas as identidades. Como este ainda não é o trabalho de uma vida, concluimos nossas considerações com base nas falas das professoras de que é possível a escola favorecer boas práticas e práticas exitosas que valorizem a diversidade e que atuem de forma positiva para a constituição da identidade negra. A partir deste estudo é possível a continuidade do diálogo em torno da valorização da identidade negra no contexto escolar, pois ainda se faz necessários estudos futuros que se proponham analisar as relações raciais no interior das escolas, o papel da gestão e coordenação escolar frente à temática do respeito às diferenças e valorização da diversidade, um grande estudo com foco em todo o contexto escolar onde crianças, familiares, gestão, coordenação e governo municipal pudessem falar sobre suas percepções acerca das relações raciais no contexto social e escolar.

Em suma, este foi um estudo que me proporcionou muitas aprendizagens tanto na vida pessoal quanto acadêmica e profissional: estar com as professoras em cada encontro, possibilitou à mulher negra também olhar para o seu eu; para a pesquisadora, ao buscar elementos na compreensão do tema investigado, de forma a ajudar as professoras a compreenderem a sua realidade possibilitou aprofundar conhecimentos de pesquisa comunicativa e dialógica; como professora, aprendi muito com mulheres experientes na

---

<sup>95</sup> Para saber mais consultar: Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. Beatriz Gutiérrez; Reko Niemela. Revista Educación y Pedagogía, vol.22, núm.56, enero-abril, p.69-77, 2010.

<sup>96</sup> Para saber mais consultar: Socialización preventiva de la violencia de género. Flecha Ainhoa; Puigvert Lúcia; Redondo Gisela. Feminismo/s, 6, diciembre 2005, pp.107-120.

docência que indicaram muitos caminhos a uma jovem professora iniciante, a pensar práticas mais igualitárias que valorizam a diversidade. Como o eu se faz e refaz, a cada interação, acredito que todas nós nos refizemos para uma educação mais igualitária e esperançosa no decorrer dos encontros proporcionados pela pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio M. **Os clubes negros e o seu papel na constituição da identidade e movimento negro**: a história do Grêmio Recreativo e Familiar Flor de Maio em São Carlos – SP. *InterAções - Cultura e Comunidade*. 2007, v.2, n.2/p.91-105.

ALGARVE, Valéria A. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCa, 2005, cap. 2.

ASSIS, Marta D. P.; CANEN Ana. **Identidade negra e espaço educacional**: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p.709-724, set/dez.2004.

AUBERT, Adriana et al. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. Barcelona: Hipatia Editorial. 2008. 258p.

BARREIROS, Cláudia H. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: **Cultura(s) e educação** – entre o crítico e o pós-crítico. Vera Candou (org.); Carmen Teresa Gabriel... [et al.] – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony.; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. Tradução de Magda Lopes. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. – (Biblioteca Básica). 264p.

BOTTON, Lena de; PUIGVERT, Lidia; TALEB, Fatima. **El velo elegido**. El Roure Editorial, S.A. Barcelona. Primeira edición: 2004, segunda edición: 2008. 158p.

BRAGA, Fabiana M. **Comunidades de Aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2008, p.25-76.

BRAGA, Fabiana M.; GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli R. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito**/Fabiana Marini Braga, Vanessa Gabassa, Roseli Rodrigues de Mello. – São Carlos: EdUFSCar, 2010. 83p. – (Coleção UAB-UFSCar).

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)] **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96) e legislação correlata** / Coordenação André Arruda. – Rio de Janeiro: Roma Victor, 2004.

\_\_\_\_\_. Estudos e Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica - 11. **Síntese de indicadores sociais - 2002**. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinte\\_seindicsociais2002/indic\\_sociais2002.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinte_seindicsociais2002/indic_sociais2002.pdf)

\_\_\_\_\_. Estudos e Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica - 23. **Síntese de indicadores sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira - 2008**.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta 28/08/09. [http://www.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20%20RJ/sintese\\_indic/indic\\_sociais2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20%20RJ/sintese_indic/indic_sociais2008.pdf)

\_\_\_\_\_. Estudos e Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica - 27. **Síntese de indicadores sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira - 2009.** IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta 01/11/12. [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic\\_sociais2009/indic\\_sociais2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic_sociais2009/indic_sociais2009.pdf)

\_\_\_\_\_. Estudos e Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica - 27. **Síntese de indicadores sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira - 2010.** IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta 01/11/12. [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic\\_sociais2010/indic\\_sociais2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic_sociais2010/indic_sociais2010.pdf)

\_\_\_\_\_. Estudos e Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica - 29. **Síntese de indicadores sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira - 2012.** IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta 20/12/13. [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic\\_sociais2012/indic\\_sociais2012.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic_sociais2012/indic_sociais2012.pdf)

\_\_\_\_\_. Estudos e Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica - 32. **Síntese de indicadores sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira - 2009.** IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta 04/01/14. [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic\\_sociais2013/indic\\_sociais2013.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic_sociais2013/indic_sociais2013.pdf)

\_\_\_\_\_. **Retrato das desigualdades de gênero e raça** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada... [et al.] - 4ª Ed. - Brasília: Ipea, 2011, 39p. : il. Consulta: 20/12/2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>

CANDOU, Vera M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.37, p.45-55, jan/abr.2008.

CANEN, Ana; XAVIER Giseli P. de M. Revista Brasileira de Educação. v.16, nº48, set/dez. 2011. p.641-813.

CARVALHO, Marília P. de. **O fracasso escolar de meninos e meninas:** articulações entre gênero e cor/raça. Cadernos Pagu, v.s/n, n.22, p.247-290, jan/jun. 2004 (a)

\_\_\_\_\_. **Quem são os meninos negros que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, v.34, n.121, p.11-40, jan/abr. 2004 (b).

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** - (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2) Trad. Klaus Brandini Gerhardt. 6ª ed. - São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999. Introdução, cap.1

CAVALLEIRO, Eliane S. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**/Eliane Cavalleiro (Organizadora). São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141-160.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

CENTRO ESPECIAL DE INVESTIGAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA/UB). **Habilidades Comunicativas**. Material elaborado pelo CREA/Espanha, 1995-1998.

\_\_\_\_\_. **Metodologia Comunicativo-crítica de la investigación em ciencias sociales**. Metodologia Comunicativa de la investigación social. Material elaborado pelo CREA/Espanha, 2004.

\_\_\_\_\_. **Comunidades de Aprendizagem** – escolas como Comunidades de Aprendizagem. CREA/Universidade de Barcelona. [2012?] data provável.

CHERFEM, Carolina O. **Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária: aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2009, cap. Metodológico.

COELHO, Marciele N. **Educação e diversidade étnico-cultural: a inserção de crianças negras brasileiras e crianças angolanas na escola/Hortolândia-SP**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. **Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidades étnica e racial**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2008, cap.I e V.

CONSTANTINO, Francisca L. **Uma busca na compreensão dos conceitos de identidade e de diversidade em periódicos e leis educacionais brasileiros, no período de 2004 a 2006**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Plena em Pedagogia. UFSCar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Comunidades de Aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2010. 238f.

CUCHE, Denys. Cultura e identidade. In: **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad: Viviane Ribeiro. EDUSC, 1988, p.175-202.

CUNHA JR, Henrique. **Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico, nº 89, outubro de 2008. <http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação. v.13, n.39, set/dez. p.517-596, 2008.

\_\_\_\_\_. **O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v.39, nº138, p.963-994, set/dez. 2009.

ELBOJ, Carmen S. **Comunidades de Aprendizaje** – um modelo de educación antirracista en la sociedad de la información. Tese de Doutorado em Sociologia. Barcelona. Universidade de Barcelona. 2001.

ELBOJ, Carmen S. et al. **Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación**. De esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. C/ Francesc Tàrraga, 32-34.08027 Barcelona, 1ª edición: noviembre 2002, 7ª reimpresión: marzo de 2009.

FERRADA, Donatila. **Currículum crítico comunicativo**. Edita: El Roure Editorial, S. A. 2001.

FERNANDES, Florestan. Os movimentos sociais no “meio negro”. In: \_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes – no limiar de uma nova era**. São Paulo. Dominus Editora S.A. 1965, v.2, p.1-70.

\_\_\_\_\_. Heteronomia Racial na Sociedade de Classes. In: \_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes** – 3ª ed. - São Paulo: Ática, 1978, v.1, p. 246-266.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras**. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós. (1997). 157p.

\_\_\_\_\_. Investigar desde la igualdad de las diferencias. In: **Conocimiento y identidad** – voces de grupos culturales en la investigación social. Touraine, Alain; Wieviorka, Michel, Flecha Ramón y otras colaboraciones. El Roure Editorial, S.A. Primera edición: 2004. p.137.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ Jesús. **Racismo no gracias: Ni moderno, ni postmoderno**. Edita: El Roure Editorial, S. A. Lluís Mollet, 63. Espugles de Llobregat 08950 Barcelona. 1995.

FLECHA, Ramón.; GÓMEZ, Jesús.; PUIGVERT, Lídia. **Teoría sociológica contemporánea**. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1ª ed, julio 2001. 4ª impressió, junio 2010.

FLEURI, Reinaldo M. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, s/v., n.23, p.16-35, maio/jun/jul/ago. 2003.

FRANCISCO JR. Wilmo E. **Educação Anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores**. Ciência e Educação, v.14, n.3, p.397-416, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977. 93p. (O Mundo, Hoje, v.24).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. – notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos/ Paulo Freire** – São Paulo. Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância.** Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2004. 329p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005 (a).

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade.** São Paulo. Cortez Editora, 6ª Ed, 2005 (b). 144p.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** 8ª edição – revisada e ampliada. Indaiatuba, SP – Villa das Letras, 2007 (Coleção Dizer a Palavra). 121p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Compromisso:** América Latina e educação popular. Organização, notas e supervisão das traduções Ana Maria Araújo Freire; tradutoras Lílian Contreira e Miriam Xavier de Oliveira. – 1.ed. – Indaiatuba, SP: Vila das Letras, 2008. 144p.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira.** Ed. Olho d'Água. 8ª Ed., 2010.

GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula.** Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Tradução – Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2002. 233 p.

\_\_\_\_\_. **Sociologia.** Tradução de Alexandra Figueiredo; Ana Patrícia Duarte Baltazar; Catarina Lorga da Silva; Patrícia Matos e Vasco Gil. Coordenação e revisão científica de José Manuel Sobral. Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian. 4ª Edição, 2004. 725p. Cap.1-7; 9-11; 15-18.

\_\_\_\_\_. **A constituição da sociedade.** Tradução Álvaro Cabral. – 3ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 458p. Cap.1.

GOMES, Nilma L. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. Nº 21, p.40-51, Set/Out/Nov/Dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação. Nº 23, p.75-85, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003 (a).

\_\_\_\_\_. **Educação, identidade negra e formação de profisses/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, Jan/Jun. 2003 (b).

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** 2ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.376.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: **Negritude: usos e sentidos.** Kabengele Munanga – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOMES Nilma L.; JESUS Rodrigo E.. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política**

educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha Beatriz G. O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Organização por Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 160p.

GÓMEZ, Jesús et al. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona, El Roure, 2006.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Preconceitos; v.6).

GUSMÃO, Neusa M. M. de. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro**. Cadernos de Pesquisa, nº107, p.41-78, julho/1999.

\_\_\_\_\_. **Desafios da diversidade na escola**. Revista Mediações, Londrina, v.5, n.2, p.9-28, jul./dez.2000.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid. Taurus, 1987 (a).

\_\_\_\_\_. **Teoria de la Acción Comunicativa, II. Crítica da razão funcionalista**. Madrid. Taurus, 1987 (b).

\_\_\_\_\_. **A inclusão do outro**. Tradução: George Sperber; Paulo Astor Soethe [UFPR]; Milton Camargo Mota. – 2ª ed. – Edições Loyola, São Paulo, 2004. 404p.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90** – Rio de Janeiro, julho de 2001. Consultado em: 19/12/2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>

HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, Lucia M.; GONÇALVES e SILVA Petronilha B.; SILVÉRIO Valter R. **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e ralações étnico-raciais no Brasil**. – São Carlos : EDUFSCAR, 2003. p.51-68.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.19, 121-128, mar. 2008.

MACIEL, Cleber S. **Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1926) alguns aspectos**. Dissertação de Mestrado. Departamento de História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UNICAMP, 1985.

MACLAREN, Peter. Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico. In: McLaren, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1999. Cap.3.

MARQUES, Eugenia P. de S.; BOLSON, Hildete da S. P.; MORAES, Wanilda C. S. **Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores: as experiências de**

intervenção no Mato Grosso. 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas/PE. Outubro de 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>

MARTÍNEZ, Beatriz G.; NIEMELA Reko. **Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo**. Revista Educación y Pedagogía, vol.22, num.56, enero-abril, 2010.

MEAD, George H. **Espírito, persona y sociedad** – desde el punto de vista del conductivismo social. Paidós. España. 4ª impressão, diciembre de 2010.

MELLO, Roseli R. de. **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso múltiplos de tipo etnográfico**, 1998, p.17-57, Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos.

\_\_\_\_\_. **Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos**. 2006, disponível em: In: <http://www.anped.org.br/29/trabalhos/roselirodriguesdemell.rtf>

\_\_\_\_\_. **Sobre investigación y extensión universitaria: relación entre concepciones y metodologías**. Revista REXE, vol.(8), nº15, Primeiro Semestre, 2009, p.87-102.

MELLO, Roseli R.; BRAGA, Fabiana M.; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem – outra escola é possível**. – São Carlos: EDUFSCar, 2012. 176 p.

MUNANGA, Kabenguele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em: [www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br)

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. – 2ª ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Nilma Lino Gomes. 2ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.376.

\_\_\_\_\_. **Negritude: usos e sentidos**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabenguele; GOMES Nilma L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. - (Coleção para entender).

OLIVER, Esther; GATT, Suzanne. **De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos em lãs aulas organizadas em grupos interactivos**. Revista Signos. 2010/43. Número Especial, Monográfico nº2, p.279-294.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 35, nº. 124, p. 43-55. jan./abr. 2005.

RIBEIRO, Fernanda M. P. **Supervisão entre pares: contributos para a melhoria das práticas de ensino**. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Universidade Portucalense. 2012. Cap.2.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Consciência em debate / coordenada por Vera Lúcia Benedito).

SANTOS, Ivair A. A. dos. Direitos Humanos e as práticas de racismo. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012. Cap.1.

SANTOS, Jorge L. R. dos. **Vultos negros, heróis da abolição**. 2010.  
Disponível em: educarparaigualdadeetnicoracial.ning.com

SANTOS, Marzo V. dos; NETO, Vicente M. **Aprendendo a ser negro**: a perspectiva dos estudantes. Cadernos de Pesquisa, v.41, n.143, maio/ago.2011, p. 516-537

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola/Eliane Cavalleiro (Organizadora). São Paulo: Selo Negro, 2001, p.65-82.

SILVA, Maria Beatriz G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lucia. M. et al. **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. – São Carlos : EDUFSCAR, 2003. p.181-197.

\_\_\_\_\_. **Entre Brasil e África**: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, 176p.

SILVA, Maria P. Identidade Racial Brasileira. In: SANTOS, Gevanilda. G.; SILVA, Maria. P. **Racismo no Brasil – Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. Editora: Fundação Perseu Abramo em coedição com a Fundação alemã Rosa Luxemburg Stiftung. 2005.

SILVA, Tatiana D. População negra e educação: um panorama da última década (1999-2009). In: **Situação social brasileira**: monitoramento das condições de vida 2 / organizadores: Jorge Abrahão de Castro, Herton Ellery Araújo. Brasília: Ipea, 2012. 168p. : gráfs., tabs.

SILVÉRIO, Valter R. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, nº 117, p.219-246, novembro/ 2002.

TRUZZI, Oswaldo; ZUCCOLOTTO, Eder C.; FOLLIS, Fransergio. **Migrações na formação inicial no oeste paulista**: uma aproximação por meio de registros paroquiais de casamento no pré-abolição em São Carlos, SP. XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Águas de Lindóia. 19-23 de novembro de 2012. Acesso dia 07/01/14.

Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/ST6\[241\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/ST6[241]ABEP2012.pdf)

TRUZZI, Oswaldo. **Café e indústria**. São Carlos: 1850-1950. São Carlos: EdUFSCar, 2000. 181p. Cap. 1-2.

WHITAKER, Dulce C. A. Ideologia x Cultura: como harmonizar esses conceitos tão antagônicos? In: Souza, E. M. de M.; Chaquime, L. P.; Lima, O. G. R. (orgs), **Teoria e prática nas Ciências Sociais**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003, p. 13-35.

APÊNDICE

## APÊNDICE A – TEMAS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

### 1º GRUPO DE DISCUSSAO

**Contexto:** o primeiro grupo de discussão foi realizado no dia 31 de maio de 2012, das 18h15 às 20h na EMEB “Carolina de Jesus”. Nesse primeiro grupo de discussão conversei com as professoras sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo o mesmo entregue em duas cópias e retomei rapidamente como havíamos pensado os grupos de discussão, frequência, temas e também fixamos às terças-feiras como melhor dia para acontecer diante da disponibilidade de cada uma, horário e local com possibilidade de alteração conforme a necessidade do grupo. Fixamos a escola “Carolina de Jesus” como local para acontecer os grupos de discussão que ocorriam na sala das professoras(es). Apresentei às professoras uma síntese da minha pesquisa de mestrado – intitulada: “*Comunidades de Aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva da identidade das crianças negras na escola*”, sua fundamentação teórica; metodologia; participantes da pesquisa e resultados. Logo em seguida, abri o espaço para que as professoras relatassem suas experiências frente à temática racial na escola. Vale ressaltar que procuramos estabelecer um tema para cada grupo de discussão, sendo o total de 5 grupos. Destaco também que durante o desenvolvimento dos grupos ocorreram algumas modificações diante das necessidades que foram surgindo, sempre em consenso entre todas. Ressaltamos também que os temas discutidos nos grupos anteriores sempre eram retomados com intuito que as professoras pudessem dar suas contribuições.

**Tema (1º Grupo de discussão):** experiências sobre as relações raciais durante o tempo em que foi estudante e agora como docentes. Vale destacar que aqui já entramos no tema da constituição da identidade negra.

**Tema (2º Grupo de discussão):** Identidade. Aqui discutimos também a relação da escola/prática docente frente à criança negra e situações racistas na escola.

**Tema (3º Grupo de discussão):** Identidade. Também retomamos temas do grupo anterior.

**Tema (4º Grupo de discussão – parte 1 e parte 2):** definição de identidade negra e discussão sobre casos de racismo na escola.

#### Constituição positiva da identidade negra

Giddens (2004), Mead (2010), Freire (2004) e outros teóricos indicam que o ser humano se constitui enquanto sujeito na relação com o outro. É na interação com o outro e com o mundo que nos constituímos enquanto pessoas de uma dada sociedade. Com base nos autores, somos seres sociais e históricos, dessa forma, constituídos pelo meio social, cultural e

histórico, mas como aponta Giddens (2004) também por nossas escolhas pessoais, uma vez que nessa perspectiva compreende-se que os sujeitos não são seres de adaptação, mas sim de transformação, ou ainda, como o autor explica somos agência humana.

Assim, mulheres e homens constituem suas identidades a partir da sua relação com os outros, com e no mundo, cada sujeito carrega consigo marcas históricas, culturais e sociais que diz quem é esse sujeito, seu pertencimento social, sua origem, seu jeito de ser e agir. A todo o momento estamos nos formamos e nos constituímos enquanto sujeitos de um determinado tempo e história. A cada interação e relação com o outro diferente do eu me constituo enquanto pessoa em uma relação constante entre o eu e o outro. Tanto estes autores como Castells (1999), Cuche (1998), Gomes (2008), indicam que a identidade não é algo estático, ou seja, ela é móvel, estamos nos constituímos a cada interação e em diferentes espaços. Cada um dos autores ou autora citada tem uma definição para o conceito de identidade, mas todos convergem no sentido de que a identidade do ser humano é formada na sua relação com o outro e com o mundo em que vive.

Dessa forma, com base nos estudos destes autores e autora consideramos que pensar a identidade negra e de outras minorias de forma positiva significa considerar a constituição do sujeito na relação e interação com diferentes sujeitos do seu grupo de origem, mas, isso não é suficiente, pois também é necessário perpassar por sua história, cultura e ancestralidade.

No caso da população negra, especificamente no Brasil, como aponta Gomes (2008) não podemos desconsiderar o mito da democracia racial e o racismo que existe na sociedade brasileira, dessa forma, entendemos que a constituição de uma identidade negra positiva é um processo histórico e social que implica tensão, conflito e diálogo, além disso, significa ter a história, a cultura e a ancestralidade africana valorizada, bem como do negro brasileiro. Significa ter referenciais positivos na literatura, na arte, na música, na cultura, na história e na ciência, ou seja, é preciso trazer para o contexto social e escolar os reis, rainhas, princesas, heróis, escritores, arquitetos, artistas e cientistas negros que realizaram grandes feitos na história da África e do povo brasileiro. Pensar a constituição positiva da identidade do sujeito negro, assim como de outros grupos minoritários requer interação com o outro e com o mundo, que os diferentes saberes e histórias sejam igualmente compartilhados, respeito à diversidade, diálogo e valorização positiva de cada história de origem étnica e racial.

**- Caso de preconceito racial relatado e sofrido pelas crianças na escola, quais seriam as possíveis soluções para a superação do racismo no espaço escolar e de sala de aula? O**

**que você faria enquanto professora? Se fosse a sua criança qual seria a sua atitude enquanto mãe, tia ou parente responsável pela criança?**

**Caso 1 – Valéria: menina negra, 8 anos, frequenta uma escola pública de maioria negra, cursa o 3º ano do Ensino Fundamental.**

Colegas relatam que durante o intervalo Valéria é xingada de macaca preta por outras crianças e levam o acontecido até a professora, o que você faria frente a esta situação? Qual seria o seu posicionamento?

**Caso 2 – Joana: menina negra, 8 anos, frequenta uma escola pública de maioria negra, cursa o 3º ano do Ensino Fundamental.**

Joana relata em entrevista que quando estava no 2º ano do ensino fundamental havia duas meninas da sua turma que não gostavam dela e que na fila não queriam ficar perto dela devido a sua cor de pele. A menina relata que levou o caso para a professora, se você fosse a professora de Joana ao ouvir seu relato o que faria? Qual seria seu procedimento frente a esta situação?

**Caso 3 – Fanny: mulher negra e voluntária em grupos interativos**

Fanny foi auxiliar no grupo interativo junto com outras voluntárias, quando ela e as demais voluntárias se dirigiram aos grupos, um grupo ficou exaltado, cochichando e a professora percebeu que eles não a queriam lá...., ela não percebeu, você como professora dessa turma o que faria?

**Caso 4 – reflexão diário de campo (pesquisa mestrado 2010)**

Tento entender o silêncio das crianças em relação às características físicas das personagens, esta é a segunda vez que as crianças ouvem história com personagens negros e nenhuma criança faz este destaque. Questiono-me se isto acontece porque a maioria das crianças é negra e para elas a cor da personagem não é importante, ou se este é geralmente um fato que não lhes chamam a atenção e, se isto não acontece, por que não? Questiono também meu domínio ao questionar as crianças, tenho a sensação de uma tensão ao falar sobre a cor, tom da pele; fico imaginando como seria desde o início do ano trabalhar em uma sala de aula com a diversidade em todos os conteúdos, e com africanidades desde o início do ano, trabalhar com diversas culturas no cotidiano escolar, acho que haveria menos silêncio na escola e mais diálogo sobre as diferenças. (Diário de campo – 30/10/08)

**Tema (5º grupo de discussão):** Práticas, cursos e/ou materiais que ajudam na valorização da identidade da criança negra.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Comitê de ética

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

### PROJETO DE PESQUISA

**Título:** Diálogos e tensões: o olhar de professoras brancas e negras sobre a constituição da identidade negra e das relações étnico-raciais no contexto da sala de aula

**Pesquisador:** Francisca de Lima Constantino

**Versão:** 1

**Instituição:** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

**CAAE:** 00859712.9.0000.5504

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Número do Parecer:** 19227

**Data da Relatoria:** 13/03/2012

#### Apresentação do Projeto:

Este trabalho tem por objetivo investigar como professoras brancas e negras compreendem a diversidade no contexto escolar, bem como lidam com a questão racial em sala de aula, quais práticas e quais as implicações do seu engajamento na constituição da identidade da criança negra na sala de aula. Também se pretende identificar e analisar as atuais políticas públicas que tratam sobre relações étnico-raciais, bem como, analisar as concepções sobre o multiculturalismo e a interculturalidade presentes nos atuais debates educacionais. Por fim, objetivamos elaborar junto com as professoras práticas que favoreçam o fortalecimento da identidade negra, bem como o respeito às diferenças, potencializando novas formas para uma educação anti-racista. Com a intenção de alcançar tais objetivos, está previsto para essa pesquisa um estudo teórico e um estudo de campo. No primeiro, procura-se contemplar leituras que envolvam políticas públicas, a questão das relações étnico-raciais no contexto brasileiro; as abordagens sobre multiculturalismo e interculturalidade, os conceitos de identidade, de identidade negra e de diversidade, bem como respeito às diferenças; igualdade de diferenças e sua relação com uma educação anti-racista e dialógica, uma vez que compreendemos que tais conceitos não estão descolados das relações étnico-raciais, portanto, faz-se relevante o estudo sobre os conceitos citados. O estudo de campo irá caracterizar-se pelo acompanhamento de duas salas de aula de uma professora branca e de uma professora negra. Além disso, será realizado grupo de discussão comunicativo com professoras brancas e negras. Para a realização deste trabalho será utilizada a metodologia comunicativa-crítica, que visa construir a partir do diálogo igualitário, junto com as participantes as interpretações e análise dos dados de forma a identificar os fatores que se colocam como obstáculo e os fatores que se apresentam como transformadores permitindo identificar os elementos que impedem a transformação da sala de aula em um espaço efetivamente aberto ao respeito às diferenças e ao diálogo entre todos/as. Ao mesmo tempo buscará elencar os elementos transformadores de tal realidade, considerando a afirmação e valorização da identidade das crianças negras, bem como o respeito às diferenças, visando uma educação anti-racista que respeite a diversidade presente na escola. Vale destacar que o desenvolvimento desta pesquisa se dará junto a um grupo de professoras que pertençam a escolas de Ensino Fundamental, da cidade de São Carlos, uma vez que consideramos o espaço da sala de aula como um dos lócus das relações étnico-raciais e o professorado agente formador do ser homem e ser mulher na atual sociedade.

A pesquisa é de caráter qualitativo e adota a Metodologia Comunicativa Crítica, como caminho teórico-metodológico, tem como base a Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas e a Dialogicidade de Paulo Freire. É uma metodologia baseada na racionalidade comunicativa, ou seja, implica um diálogo intersubjetivo entre iguais e procura mostrar a reflexão dos próprios atores, suas motivações e suas interpretações.

#### Objetivo da Pesquisa:

Descrever e analisar práticas ocorridas na sala de aula de duas professoras (uma branca e uma negra), buscando identificar a presença de processos que potencializam o fortalecimento da identidade negra e a valorização da diversidade presente no contexto escolar; Identificar e descrever junto com as professoras brancas e negras em interlocução as angústias, aprendizagens, criações e demandas postas em sala de aula frente à diversidade racial; Identificar e analisar os conhecimentos que as professoras brancas e negras possuem sobre conceitos, teorias e práticas que ajudam na construção de outras práticas que favoreçam a formação da identidade negra na sala de aula e potencializa o processo de ensinoaprendizagem para uma educação das relações étnicas e raciais; Elaborar junto com

as professoras, sugestões de práticas que favoreçam o fortalecimento da identidade negra, bem como, o respeito às diferenças, potencializando novas formas para a educação das relações étnica e racial.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Para a realização deste projeto de pesquisa, destaco que os riscos de participação de cada sujeito poderá ser: cansaço em função das situações de conversa individual e grupos de discussão comunicativo e das situações de observação e de filmagens/fotos.

**Benefícios:**

Como benefícios, pode ser mencionada a abertura de espaço para as professoras expressarem suas necessidades de ensino e de aprendizagem frente à temática étnico-racial, assim como de vida na escola, e para pensar uma educação escolar que seja melhor e maior para todas e todos e que respeite as diferenças presentes na escola. Ademais, revela-se a possibilidade de incluir a escuta das professoras sobre suas preocupações quanto à escolaridade das crianças, colaborando para que haja melhoria do convívio na escola e de aprendizagem por todos e todas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é de relevante cunho científico e social. Não há impedimento para aprovação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em ordem.

**Recomendações:**

Nada a recomendar.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

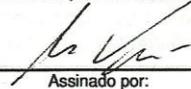
**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado.

SAO CARLOS, 08 de Maio de 2012



Assinado por:

Daniel Vendruscolo

## ANEXO B – Parecer Relatório de Estágio Doutorado Sanduíche



**Dra. Maria Padrós Cuxart** con DNI 43437533D, investigadora del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades Sociales CREA de la Universidad de Barcelona, profesora del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona y tutora de la estancia de Francisca de Lima Constantino

### HAGO CONSTAR

Que Francisca de Lima Constantino, ha realizado una estancia de investigación en CREA del 14 de Enero al 6 de Julio de 2013. Francisca de Lima ha profundizado en bases teóricas y metodológicas para el desarrollo de su tesis doctoral “Diálogos e tensões: o olhar de professoras brancas e negras sobre a constituição da identidade negra e das relações étnicas e raciais no contexto da sala de aula”. La doctoranda ha mantenido una presencia diaria en el centro de investigación, realizando lecturas de obras teóricas, artículos científicos e informes de investigación. Así mismo, ha colaborado en tareas vinculadas a las investigaciones del centro: revisión de documentación, apoyo a la difusión de resultados de investigación, apoyo en tareas puntuales de búsqueda de información. También ha mantenido reuniones y discusiones sobre algunas de las temáticas de su tesis doctoral conmigo misma como tutora de la investigación y con otras investigadoras e investigadores del centro CREA. Ha participado en el seminario Jesús Gómez, en el que durante estos meses se han discutido las obras de Amartya Sen, John Dewey y Antonio Gramsci. También ha participado en jornadas y conferencias organizadas por el CREA o en colaboración con otras entidades. Finalmente, Francisca de Lima ha participado como voluntaria en Grupos Interactivos en la Comunidad de Aprendizaje Mare de Déu de Montserrat y en la Escuela de personas adultes La Verneda – Sant Martí.

Durante su estancia, Francisca de Lima ha mostrado tanto su interés como capacidad intelectual, vinculando las aportaciones teóricas y científicas con las prácticas educativas. Para nosotros ha sido un placer contar con la doctoranda durante este tiempo.

Y para que así conste y tenga los efectos que correspondan firmo este documento,

Barcelona, 13 de Julio de 2013

  
 Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats  
 Universitat de Barcelona

Dra. Maria Padrós  
 Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades Sociales  
 Universidad de Barcelona

## ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “*Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra e das relações étnico-raciais no contexto escolar*”, desenvolvida pela doutoranda Francisca de Lima Constantino, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, docente do referido programa e instituição. Tal projeto está em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e pelo corpo docente e administrativo das EMEBs “Carolina de Jesus” e “Solano Trindade”. A pesquisa tem financiamento do CNPq.
2. Você foi selecionada por ser professora do Ensino Fundamental, demonstrar interesse na temática abordada nesta pesquisa, possuir algum conhecimento sobre a aprendizagem dialógica e por demonstrar interesse em participar da pesquisa, no momento que esta foi apresentada. Sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. A pesquisa pretende ***construir um conhecimento em conjunto como as participantes que favoreça as relações étnico-raciais e o respeito às diferenças presentes na escola, de forma a valorizar as identidades, em especial a identidade negra e a diversidade existente.*** A pesquisa envolverá grupos de discussão comunicativos e observação comunicativa em sala de aula; com anotações em diário de campo e filmagem/fotografias de situações de aula. Tem como objetivos:
  - a. Descrever e analisar práticas ocorridas na sala de aula de duas professoras (uma branca e uma negra), buscando identificar a presença de processos que potencializam o fortalecimento da identidade negra e a valorização da diversidade presente no contexto escolar;
  - b. Identificar e descrever junto com as professoras brancas e negras em interlocução as angústias, aprendizagens, criações e demandas postas em sala de aula frente à diversidade racial;
  - c. Identificar e analisar os conhecimentos que as professoras brancas e negras possuem sobre conceitos, teorias e práticas que ajudam na construção de outras práticas que favoreçam a formação da identidade negra na sala de aula e potencializa o processo de ensino-aprendizagem para uma educação das relações étnicas e raciais;
  - d. Elaborar junto com as professoras, sugestões de práticas que favoreçam o fortalecimento da identidade negra, bem como, o respeito às diferenças, potencializando novas formas para a educação das relações étnica e racial.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em discutir questões/temas nos grupos de discussão comunicativo e participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora.

7. Os riscos relacionados com sua participação são: cansaço em função das situações de relato comunicativo individual e das situações de observação e de filmagens/fotos.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expor as preocupações quanto à escolaridade das crianças; espaço para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, considerando as relações étnico-raciais e poder colaborar para pensar e elaborar práticas docentes que favoreça tais relações, considerando a valorização das identidades, destacando a identidade negra e a diversidade presente na escola, buscando o respeito às diferenças, a melhoria do convívio entre todos/as e as melhorias no processo de ensino e de aprendizagem para todas as crianças dentro do contexto escolar.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (você mesmo poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Francisca de Lima Constantino

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)**

**Local e data**

São Carlos, \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)