



**UFRRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**EDUCAÇÃO VEM DE CASA (?): um ensaio sobre relações raciais, família  
e educação**

**CÍNTIA MARIANE DA SILVA**

Sob a Orientação do Professor

**José Valter Pereira (Valter Filé)**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), Área de Concentração em Educação.

**Seropédica, RJ  
Fevereiro de 2017**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S581 e Silva, Cíntia Mariane da, 1985-  
Educação vem de casa (?): um ensaio sobre relações  
raciais, família e educação. / Cíntia Mariane da Silva.  
2017.  
92 f. : il.

Orientador: José Valter Pereira .  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares  
, 2017.

1. Relações raciais. 2. Família. 3. Educação. 4.  
Narrativas. 5. Experiência. I. Pereira, José Valter  
, 1955-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.  
Título.



**UFRRJ** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares (PPGEduc)

**CINTIA MARIANE DA SILVA**

**“EDUCAÇÃO VEM DE CASA (?): um ensaio sobre  
relações raciais, família e educação”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 14/02/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. José Valter Pereira - UFRRJ - Orientador(a)

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira - UFRRJ

Prof(a). Dr(a) Anelice Astrid Ribetto - UERJ

Seropédica (RJ)  
Fevereiro/2017

À minha mãe (Em memória).

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luiz Miguel (Lula) e Margarida (em memória), pelos ensinamentos sempre tão valiosos, desde os pequenos gestos.

Às minhas irmãs Vanuza, Tatiane, Luciana e Ingrid com quem aprendi a dividir a vida e a multiplicar o amor através dos meus sobrinhos Jardel, Jadson, Gilzinho, João e Pablo.

Ao Filé pela confiança, generosidade e provocações.

Aos integrantes e amigos do Laboratório de Estudos e Apontos Multimídia (Leam) Tais Agbara, Adilson Santos, Tarciso Manfrenatti, Gustavo Pinto, Fábio Antônio, Grazi Lira, Roberta Sandim, Luana Sandes pelas relevantes contribuições dadas a este trabalho

À professora Anelice Ribetto e ao Professor Luiz Fernandes por apontarem direções que me ajudaram a caminhar no processo de feitura desta dissertação.

Às Luluzinhas Fabiana, Carla, Paula e Tati por me fazerem rir há mais de uma década, ininterruptamente.

Elisângela e Juliana por me inspirarem com a grandeza de seus corações e profissionalismo.

Ao Douglas por ser amigo e ponto.

Aos amigos de Brasília Flávio, Roseliza, Mirlla, Suzana, Leila, Clara, Deusa que me acolheram e me ajudaram a não surtar.

A todos os professores e estudantes do PPGEduc 2015.1 que me acompanharam ao longo desta caminhada e contribuíram com seus olhares e dizeres para a realização dessa pesquisa.

## RESUMO

SILVA, Cíntia Mariane. **Educação vem de casa (?): Um ensaio sobre relações raciais, família e educação.** 92p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

A pesquisa Educação vem de casa (?): um ensaio sobre relações raciais, família e educação representa uma tentativa de pensar a educação das relações étnico-raciais a partir dos processos educativos cotidianos. Essa escolha se deu por vários fatores, dentre eles, a emergência de um episódio aparentemente comum, narrado em um dos encontros do Laboratório de estudos e aprontos multimídia (Leam). Uma história que eu já havia narrado outras vezes, em outros espaços, para outras pessoas, mas que naquele momento fez surgir o ponto de virada deste trabalho: a aparição de uma fotografia de família há muito tempo esquecida que arrastou com ela outras tantas histórias de silenciamento e negação do racismo que acabaram me lançando para fora do seu enquadramento original. O objetivo deste estudo é refletir sobre como vamos nos formando – para as relações raciais – em meio a práticas e discursos familiares (que também alimentam e são alimentados por outras agências educativas) que parecem transcender os contextos particulares e de um suposto senso comum. Em que medida as histórias de família oferecem elementos para pensarmos a sociedade em que vivemos? No cotidiano das famílias, o que nos ensinam e o que aprendemos sobre nós mesmos e sobre os outros? Se encaramos a educação enquanto um processo social mais amplo, qual seria a relação entre a aprendizagem de preconceitos, atitudes discriminatórias e a educação que vem de casa? Com a ajuda do “Apanhador de desperdícios”, personagem que tomei de empréstimo na poesia de Manoel de Barros (2010), fui buscar nas narrativas de vida e formação de estudantes do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) pequenos desperdícios que pudessem oferecer elementos para entender como as relações familiares impactam na forma como encaramos as relações raciais na sociedade e, conseqüentemente, apoiam a nossa atuação como professores(as). Este trabalho dialoga com os estudos do cotidiano (CERTEAU, 1994; FERRAÇO, 2002, ALVES, 2001) e com a ideia de biografema (COSTA, 2010; MACHADO; ALMEIDA, 2016) enquanto possibilidade de pensar desde a experiência (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2015) as marcas da colonialidade (QUIJANO, 2005) na vida dos sujeitos, ensaiando outras maneiras de enfrentar alguns desafios da educação para as relações étnico-raciais (GOMES, 1996; 2005).

**Palavras-chave:** Relações raciais, família, educação, narrativas, experiência.

## ABSTRACT

SILVA, Cíntia Mariane. **Does education come from home: an essay on racial relations, family and education.** 92p Dissertation (Masters in Education) Education Institute/Multidisciplinary Institute. Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

The research project Does education come from home: an essay on racial relations, family and education is an attempt to think about the education of racial-ethnic relations based on day to day learning processes. The choice to do so comes from a variety of factors, among them, an siemeling common episode told in a meeting of the Laboratory of Studies and Multimedia Primes (LEAM). The story, that I have told before many times, in other places, to other people, became, in that moment, a turning point in this work: the discovery of an old family photograph, long forgotten, brought with it many other stories of silencing and denying racism that ended up throwing me out of it's framing. The objective of this study is to think about how we form ourselves - in racial relations - among family practices and discourses (that feed and are also fed by other educational agencies) that seem to transcend personal context and a supposed common sense. To what measure family stories offer elements to think about the society we live in? In their daily lives, what do families teach us and what do we learn about ourselves and others? If we consider education as broader social process, what would be the relation between the learning of prejudice, discriminating behaviour and the education that is received at home? With the help of the "Wastage Catcher", a character borrowed from the poems of Manuel de Barros (2010), I started a searching, in the narratives about the lives and formation of students of Pedagogy in the Multidisciplinary Institute of Rural University of Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), small wastefulness that could offer elements do understand how family relations impact the way we view social relations in society, and, therefore, support our work as teachers. This work converses with the studies of daily life (CERTEAU, 1994; FERRAÇO, 2002, ALVES, 2001) and with the idea of biographemes (COSTA, 2010; MACHADO; ALMEIDA, 2016) as a way to think, based on experience, the marks of coloniality (QUIJANO, 2005) in the lives of people, preparing other ways to face some challenges in education about racial-ethnic relations. (GOMES, 1996; 2005).

**Keywords:** Racial relations, family, education, narrative, experience.

## SUMÁRIO

1 PRIMEIRO ESTE RECANTO	8
1.1 O retrato	11
1.2 Fora do quadro ou a difícil tarefa de fotografar o silêncio	15
2 SEM LEMBRANÇAS DO MUNDO, SEM COMEÇO	19
2.1 Raça, racismo e colonialidade	25
2.2 Os outros quase todos pretos	29
2.3 A educação escolar	33
2.4 A Educação que vem de casa	38
3 DESVIOS E DESVERES	42
3.1 Chegadas e partidas	45
3.2 Pensando com outros - sobre o comum das nossas histórias	49
4. O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS	54
4.1 Alguns desperdícios	59
5 COM PEDAÇOS DE MIM (QUE SÃO DE OUTROS) EU MONTO UM SER ATÔNITO	78
6 SÓ SE CHEGA NO FIM QUANDO O FIM CHEGA	86
7 REFERÊNCIAS	88



## 1 PRIMEIRO ESTE RECANTO<sup>1</sup>

*A expressão reta não sonha...  
Manoel de Barros*

... por isso percorro estas linhas tal como um labirinto de múltiplas entradas e saídas. Cruzo de um ponto ao outro, adentrando cada vez mais profundo em seus corredores. Inicialmente o medo me lança na busca da resposta à pergunta mais óbvia: Como hei de escapar? No entanto, na medida em que caminho, percebo que esse território de complexa arquitetura em que me perco, também me permite rotas e itinerários alternativos que renovam a esperança e o desejo de continuar explorando.

Meus fazeres labirínticos no mestrado expressam a impossibilidade do caminhar linear, constante e seguro nesta tentativa de pensar-pesquisar-pensar-escrever em educação, estando disponível aos acontecimentos que chegam sem aviso, ou seja, nesta tentativa de fazer da pesquisa-escrita um exercício de alteridade. (LARROSA, 2015; CALLAI; RIBETTO, 2016). Contudo, já não me preocupa mais saída óbvia, mas as possibilidades dos caminhos, os musgos das paredes, as histórias que se escondem debaixo das pedras, esquecidas em um recanto qualquer, ou nas marcas dos rostos e dos corpos de tantos outros que, mesmo sem saber, caminham ao meu lado por estas galerias.

Se antes esta pesquisa pretendia analisar a inclusão da educação em direitos humanos no currículo de uma escola de educação básica, agora ela busca nas potências dispersivas das histórias dos sujeitos da educação um jeito ético, estético e político de enfrentar alguns desafios do campo da formação de professores, em especial da educação para as relações étnico-raciais.

O objetivo deste estudo é refletir sobre como vamos nos formando – para as relações raciais – em meio a práticas e discursos familiares (que também alimentam e são alimentados por outras agências educativas) que parecem transcender os contextos particulares e de um suposto senso comum. Em que medida as histórias de família oferecem elementos para pensarmos a sociedade em que vivemos? No cotidiano das famílias, o que nos ensinam e o que aprendemos sobre nós mesmos e sobre os outros? Se encaramos a educação enquanto um

---

<sup>1</sup>Referência ao poema “Nos primórdios” (BARROS, 2010, p.209)

processo social mais amplo, qual seria a relação entre a aprendizagem de preconceitos, atitudes discriminatórias e a educação que vem de casa?

Para privilegiar as artes do fazer (CERTEAU, 1994), sem com isso desconsiderar a importância das propostas oficiais, o estudo de narrativas foi o modo escolhido para estabelecer as conexões necessárias (e possíveis) para pensar, dentre outras coisas: Como as relações familiares impactam na forma como encaramos as relações raciais na sociedade e, conseqüentemente, apóiam a nossa atuação como professores(as)? Pergunta que considera a existência de uma rede produtora de diferentes saberes-fazer, articulada em contextos culturais, políticos, sociais, econômicos, religiosos, familiares, vividos pelos sujeitos cotidianos (FERRAÇO, 2007).

Como se processaram essas mudanças? Eu pretendo chegar aí. Falar sobre os *desvios e os desveres* que se sucederam ao longo do mestrado. Dos encontros que provocaram interrupções, perturbações e conflitos (SKLIAR, 2010). Encontros com outros sujeitos, outros lugares, outras pesquisas, a partir dos quais passei a nutrir o desejo de confrontar os códigos educacionais legais – como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos<sup>2</sup> e a lei que determina a obrigatoriedade do Ensino História e Cultura Afro-Brasileira<sup>3</sup> - com as experiências vividas por professores, estudantes e todos aqueles que praticam o cotidiano da escola (FERRAÇO, 2002; 2007; ALVES, 2001).

Para Machado e Almeida (2016, p.85) os “Encontros com o/no mundo fazem ressoar no corpo/pesquisador a afirmação de uma batalha!”. Nunca sabemos de antemão os resultados desses combates. Aqueles que fui travando nas orientações coletivas do Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídias (Leam), por exemplo, foram os que primeiros me expuseram ao abandono, às incertezas, à vulnerabilidade e ao risco. Vejam só! Mas não deveria ser justamente o contrário? A orientação no mestrado não deveria me indicar o sentido, a direção do caminho a percorrer? Talvez se aquele espaço não se estabelecesse a partir da problematização de processos cotidianos que tem por primazia desencaminhar as nossas lógicas (CERTEAU, 1994).

A primeira vez que fui questionada pelo meu orientador, Valter Filé<sup>4</sup>, sobre as minhas implicações com o projeto que trouxe no início do mestrado, confesso que demorei a entender

---

2 RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 (\*) Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

3 LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

4 José Valter Pereira (Valter Filé) <http://lattes.cnpq.br/7309500118972901>

a pergunta. Há quase 10 anos eu atuava como professora de escolas públicas na Baixada Fluminense, região periférica do estado do Rio de Janeiro. Será que isso não bastava para justificar meu interesse em pesquisar a Educação em Direitos Humanos nos currículos escolares? Não que eu acreditasse na neutralidade do pesquisador, mas também não suspeitava que o mestrado pudesse envolver dimensões que fossem além dos campos profissionais e acadêmicos. A grande ironia foi ver essa pesquisa caminhando no sentido daquilo que para mim sempre foi mais íntimo e particular, isto é, na direção da minha família.

A escolha de considerar as interseções entre a educação, relações raciais e família, se deu por vários fatores, dentre eles a emergência de um episódio aparentemente comum que narrei em um dos encontros do Leam. Uma história que eu já havia narrado outras vezes, em outros espaços, para outras pessoas, mas que naquele momento ressurgiu como o ponto de virada para esta pesquisa. No cinema (definido pelo roteiro), o ponto de virada é um incidente que modifica o curso da ação dramática e faz surgir novos obstáculos para o protagonista. Foi essa história o acontecimento disparador que desde então tem me exigido uma intensa elaboração e reelaboração de sentidos.

Antes de retomar esse episódio, preciso dizer que a trajetória desta pesquisa foi se construindo com a ajuda do “Apanhador de desperdícios”, personagem do poema de Manoel de Barros, com quem tenho aprendido a fazer nascimentos desses (des) encontros. Aprendido também sobre o cotidiano... a ver no ínfimo, no comum e no desprezado, possibilidade de sentir, pensar, dizer, criar. Junto com o ele, fui buscar nas histórias de vida e formação de estudantes do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) pequenos desperdícios que pudessem me ajudar a entender como o racismo, o preconceito e a discriminação racial se (re) produzem nas relações familiares, e suas repercussões na maneira como lidamos com as relações raciais na educação.

O meu primeiro contato com essas narrativas se deu através do *Projeto Relações Raciais nas Escolas e Formação de Professores*<sup>5</sup>, que passei a integrar a equipe logo que ingressei no Leam. Mas foi só através da ideia de biografema (COSTA, 2010; MACHADO; ALMEIDA, 2016) que encontrei um meio de falar sobre aquilo que foi me atraindo nessas histórias, ou seja, “o ordinário, o sutil da existência, do que é discreto, mas que vibra, pulsa”

---

5 O Projeto Relações raciais e Formações de Professores “tem como proposta investigar as dificuldades da consideração das relações étnico-raciais nas escolas, desde a formação dos professores. Pretende-se estudar nas narrativas de alunos do curso de Pedagogia os processos de escolarização no Brasil a partir da massificação da entrada de negros e pobres (e outros que não se encaixam no padrão, na normalidade de um sujeito possível) nos sistemas de ensino” (FILÉ, 2012).

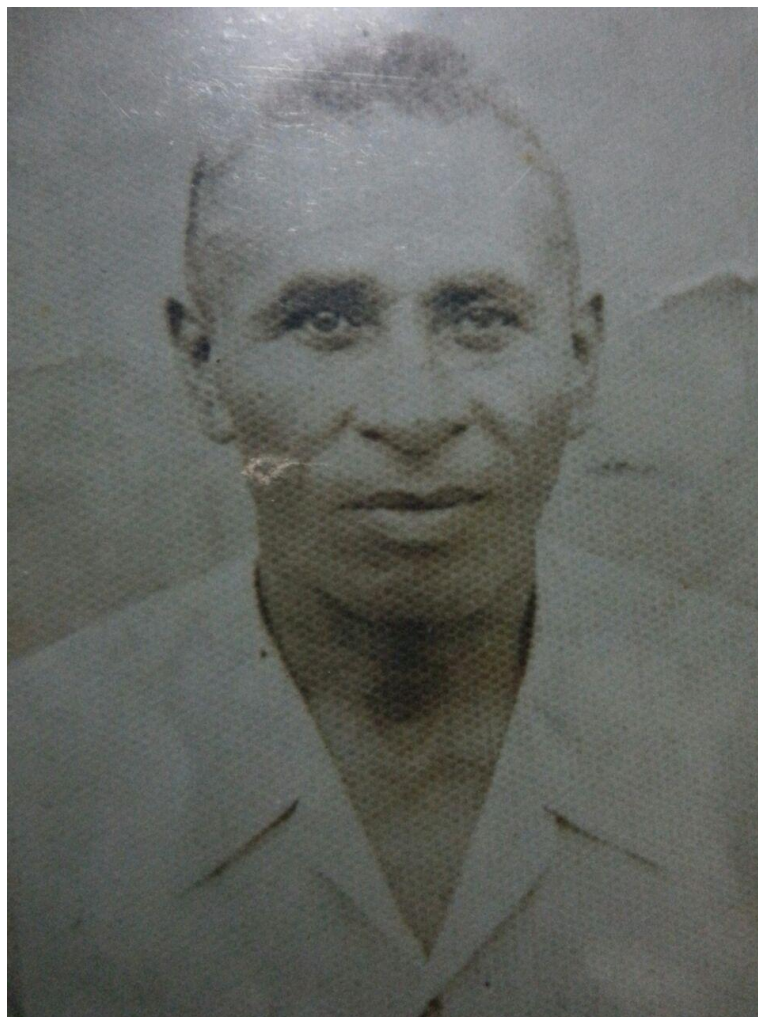
(MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 93), os desperdícios que eram postos em palavras. Para Almeida e Machado (2016, p.94),

Biografemar é fazer do encontro, do percurso da pesquisa, outra coisa que não uma entrevista, o registro neutro de um relato, o dizer de uma vida que transborda um dado, uma estatística, uma teoria. É trazer a pesquisa para um campo de imanência onde os conceitos se fazem, se forjam, junto à vida. Não para dizer dela ou sobre ela, eles dizem junto a ela, em meio a ela.

Com isso também quero dizer que estou ensaiando essa escrita-pesquisa e, como ensaio, ela está sujeita ao erro, aberta ao que chega. O que a torna algo que antes não poderia supor, ou seja, um acontecimento, produzido em meio às respostas que vou tentando dar àquilo que surge, como no caso do ponto de virada de que falava anteriormente. O episódio relatado na orientação coletiva, um desperdício que apanhei em um dos recantos da minha casa: uma fotografia de família há muito esquecida.

## 1.1 O retrato

*O retrato não me responde.  
ele me fita e se contempla  
nos meus olhos empoeirados.  
Carlos Drummond de Andrade*



*Acervo Pessoal*

Diz o provérbio popular que “é preciso ver para crer”. Para Von Forester (1996), no entanto, a visão é algo que vai além da nossa capacidade sensorial. “Não vemos com os olhos, mas através deles” diz o autor (*apud* FILÉ, 2016, p.219 ). Em outras palavras, vemos aquilo que podemos ver, ou ainda, vemos aquilo que a nossa subjetividade nos permite ver. Na medida em que carregamos com nossa visão um conjunto de crenças, valores, gostos e preferências, algumas vezes é necessário inverter a sentença e considerar que “é preciso crer pra ver”.

De acordo com essa perspectiva, ver/perceber representa uma operação de conexões complexas que “alimenta o nosso imaginário, confirmando, ampliando ou modificando os nossos sentimentos, movimentando, acionando valores e contaminando aquilo que supomos incontaminável que é a nossa razão”(FILÉ, *op. cit.*, p.14).

Essa reflexão tem me ajudado a ressignificar um acontecimento que há algum tempo fez os meus sentidos vacilarem, colocando sob suspeita algo que estava bem ali, diante dos meus olhos. Hoje, esse mesmo acontecimento põe sob suspeita um sistema de relações e práticas sociais até então insuspeitáveis, dando outros sentidos ao meu esforço de produzir conhecimento em educação.

Tudo começou quando vi esse rosto (da fotografia acima) pela primeira vez. Falo do rosto de Severino Ramos, meu avô materno. Não cheguei a conhecê-lo em vida. Partiu quando minha mãe ainda era adolescente, no interior da Paraíba, em uma região que até mais ou menos uma década não havia luz elétrica. Talvez seja desnecessário dizer que o acesso a câmeras ou quaisquer aparatos de produção de imagens, nesse contexto, era limitado, mas ainda assim considero importante dar a dimensão do quão raro foi o meu contato com fotografias que me contassem sobre a história dos meus avós ou mesmo sobre a infância de meus pais.

Gagnebin (2006, p. 97), no livro *Lembrar, escrever, esquecer*, diz que a fotografia é uma das muitas “estratégias de conservação e mecanismos de lembrança” que inventamos por não estarmos mais inseridos em uma tradição de memória viva, oral, comunitária e coletiva. Assim, em alguma medida, preservamos o passado e cuidamos para que não caia no esquecimento.

Isso me faz pensar sobre a dificuldade que tenho encontrado em lembrar do meu avô. Na minha casa, entre gestos, afetos e carinhos sempre vastos, recorro de poucos momentos em que compartilhássemos as histórias de vida dos familiares, mesmo dos mais velhos ou daqueles já falecidos. Antes que faltassem os *mecanismos de lembranças*, faltaram-me as palavras, ou talvez, tenha me faltado disponibilidade para ouvi-las e/ou buscá-las. Contudo, por mais que hoje pareça ser cada vez mais difícil reconstruir certos acontecimentos, especialmente após o falecimento de minha mãe, tem se tornado imperativo para mim compreender algumas “ressurgências do passado” (GAGNEBIN, op. cit., p.55) no meu processo de pesquisa-escrita.

Nas raras conversas que tivemos sobre meu avô, minha mãe deixava transparecer a relação de profundo afeto que havia entre os dois. Sempre chorava sua orfandade para nós, dizendo: “Essa é uma dor que o tempo não apaga”. As suas palavras nunca fizeram tanto sentido como hoje. Era como se encontrasse nele o aconchego que faltava em minha avó, Rita Maria, sempre mais sisuda. A conheci em vida e pude guardar na lembrança a imagem de uma mulher forte, ainda que fragilizada pela idade. O seu cheiro era mistura de desodorante

“Alma de Flores” com fumo de rolo. Lembro dela sentada no quintal, tomando banho de sol e eu, de pé, ao seu lado, brincando de tentar encontrar um só cabelo escuro dentre os fios brancos de sua cabeça.

Vó Rita faleceu aqui no Rio de Janeiro, no mesmo dia em que eu completei 10 anos. Algo difícil de esquecer. Esse retrato, no entanto, foi o responsável por inaugurar uma relação até então inexistente entre eu e meu avô, aprofundada em muitos aspectos com o meu ingresso no mestrado.

Os meus “olhos empoeirados” vieram contemplar esse rosto somente depois de adulta, quando de uma de suas viagens ao Nordeste minha mãe retornou contente com essa preciosa fotografia. Não pude disfarçar a admiração a primeira vez que a tomei em minhas mãos. Ainda que fosse incapaz de prever a dimensão que este episódio assumiria em minha vida, naquele momento, olhando para este pequeno pedaço de papel eu descobria algo que por tanto tempo minha mãe havia escondido por detrás de suas bochechas rosadas: meu avô era um homem negro.

Como era esperado, logo a questioneei: Por que não havia nos contado antes? Talvez tivesse esquecido, pensava comigo, ou quem sabe considerasse que aquele era um detalhe sem importância. Acho que o mais surpreendente do que descobrir que meu avô Severino era negro, foi a resposta que recebi de minha mãe. Segundo ela, não havia o que falar, porque *“meu avô não era negro, mas sim moreno”*. Cheguei a duvidar por um momento do que havia visto... Olhei novamente a fotografia para me certificar, mas parecia que confrontávamos duas imagens completamente diferentes.

A mesma resposta foi dada às minhas irmãs, que esboçaram reações muito semelhantes às minhas. De início até retrucamos, tentamos conversar, mas percebendo uma leve indisposição de minha mãe para o diálogo, acabamos nos calando. Pelo menos na sua frente. Volta e meia esse episódio vinha à tona, fosse entre nós ou nas conversas entre amigos. Quando eu contei essa história pela primeira vez no Leam, ela ecoou juntou a outras tantas histórias de silenciamento e negação do racismo vivenciadas em família pelos colegas do grupo. Desde então, venho tentando elaborar os sentidos para isso que me aconteceu.

Gostaria de poder dizer em que ano foi feito esse retrato. Oferecer detalhes acerca da circunstância em que foi produzido: era manhã, tarde ou noite? Teria meu avô acabado de acordar? Sobre o que repousavam seus olhos? O que ocupava seu pensamento e seus dias na época? Quais eram as suas lutas? Quem foi a pessoa responsável por esse registro? Mas não posso e preciso lidar com essa limitação. Na verdade, o desejo de entender as possíveis razões

por trás do silêncio/negação de minha mãe e parte de minha família sobre o fato de meu avô ser negro, faz com que eu me afete por outras questões que não se restringem a um espaço-tempo específico.

O *punctum*<sup>6</sup> da fotografia, ou seja, aquilo que me atrai e me fere, é esse olhar outro, que para Barthes (1984), faz subverter o enquadramento original ao colocar como centro outros detalhes da imagem (apud ALMEIDA; MACHADO; SANTOS, 2013). Hoje, olhando para a fotografia do meu avô, eu me pergunto: o que mais se ocultou durante esse tempo? O que esses ocultamentos podem nos dizer sobre o racismo brasileiro? O que eles produzem em nós? O que nos ensinam? De forma que mais importante do que saber “onde”, “quando” e “como” viveu o meu avô, passa a ser entender os efeitos desse e de outros silenciamentos na minha história (talvez de outros) e como isso pode nos possibilitar pensar uma outra formação para as relações raciais a partir daquilo que nos acontece e acontece no mundo (LARROSA, 2015).

Como no poema de Drummond aqui epigrafado, o rosto do meu avô me fita, contemplando-se em mim, sugerindo-me que “um corpo é cheio de surpresas”. Quais surpresas abrigam o seu corpo e tantos outros que sistematicamente são negados e adulterados nas famílias, nas escolas e na sociedade? Quais surpresas abrigam meu corpo?

## 1.2 Fora do quadro ou a difícil tarefa de fotografar o silêncio

*“Minha história começa no ano de 1531 quando o primeiro navio negreiro chegou ao Brasil. Declaro-me negra e a história da minha raça é marcada por lutas, discriminações, racismo, que não acabaram com a Lei Áurea em 13 de maio de 1888, mas que ainda se faz presente nos dias de hoje”. (Juliane)*

Fora do quadro é uma expressão de uso corrente no vocabulário da fotografia e da produção cinematográfica. À parte as especificidades e as questões técnicas das áreas, tenho

---

<sup>6</sup> No livro a “câmara clara”, Roland Barthes distingue os conceitos de *studium* e *punctum* de uma fotografia. O primeiro se relaciona com o interesse geral que ela provoca, por exemplo, ter acesso a imagem de um familiar distante. O segundo, por sua vez, diz da quebra desse *studium* frente a subjetividade do espectador que se vê atraído por um pequeno ponto ou um detalhe que o toca de maneira especial. (COSTA, 2010).



evocado essa ideia como uma maneira de lidar com aquilo que mesmo não sendo mostrado na fotografia do meu avô, ousou imaginar ou mesmo supor. Falo das entrelinhas, das margens, do não dito, em alguns casos, dos interditos que me provocam e fazem fundo a essa história.

Na concepção de Philippe Dubois (1994, p. 179)

o que uma fotografia não mostra é tão importante quanto o que ela revela. Mais exatamente, existe uma relação - dada como inevitável, existencial, irresistível - do fora com o dentro, que faz com que toda fotografia se leia como portadora de uma "presença virtual", como ligada consubstancialmente a algo que não está ali, sob nossos olhos, que foi afastado, mas que se assinala ali como excluído.

Para Cole (2013), o espaço aparente de uma fotografia é determinado por um espaço maior que, mesmo ausente no enquadramento, nos leva a experimentar o sentimento de um além da imagem perfeitamente existencial (DUBOIS, 1994, p.180). Esse espaço maior, na perspectiva de Boris Kossoy (2005 apud FILÉ, 2016), corresponderia às muitas realidades possíveis de uma fotografia.

A imagem fotográfica tem múltiplas faces e realidades. A primeira é a mais evidente, visível. É exatamente o que está ali, imóvel à nossa vista, na aparência do referente, isto é, sua realidade exterior, o testemunho, o conteúdo da imagem fotografada (passível de identificação), a segunda realidade. As demais faces são as que não podemos ver, permanecem ocultas, invisíveis, não se explicitam, mas que podemos intuir; é o outro lado do espelho e do documento; não mais a aparência imóvel ou a existência constatada, mas também, e sobretudo, a vida das situações e dos homens retratados, desaparecidos, a história do tema e da gênese da imagem no espaço e no tempo, a realidade interior da imagem: a primeira realidade (BORIS KOSSOY, 2005 apud FILÉ, 2016, p.9).

Algo parecido acontece com a epígrafe de abertura. Convidada a narrar sua história de vida e formação, a estudante de pedagogia nos surpreende por dotar o seu relato de uma cronologia inusitada: do navio negreiro à universidade do século XXI. Diferente da maioria dos seus colegas que contaram suas vidas aparentes, desde o nascimento ou, em alguns casos, partindo das histórias de pais e avós, Juliane também se lança “fora do quadro”, para acionar elementos que ajudem a dar conta de sua complexidade existencial. Nesse caso, a metáfora se expressa a partir de uma existência corpórea, finita, que transcende e acaba atravessada por outras realidades, histórias individuais e coletivas, marcadas pelo encontro colonial.

A estudante dispensa o usual “Era uma vez...” como quem adverte que o que vem pela frente nada tem de conto de fadas. Até porque, essa é uma locução que pressupõe o que já não é mais, algo que ficou pra trás, perdido num passado remoto, diferente da sua história, prenhe de permanências. São exatamente as permanências de uma herança colonial que me impele a pensar sobre a constituição do racismo brasileiro e a maneira como ele vem persistindo e se atualizando nas nossas histórias, discursos, práticas e nos diferentes espaços sociais.

As outras "realidades" da fotografia ou das histórias que ouvimos e contamos também me ajudam a pensar a pesquisa sobre/com/no cotidiano que, segundo Nilda Alves (2001, p.7)

exige que estejamos dispostos/as a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, captando sutilezas sonoras, sentindo a variedade de sabores, tocando coisas e pessoas e nos deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que estão em cada ponto de nosso caminho diário e aprendendo a *ler o corpo*, este desconhecido que tantos sinais incompreensíveis nos dá.

Os corpos como do meu avô, da estudante Juliane e o meu, aqui são tomados de empréstimo (COSTA, 2010) para pensar esse fora de quadro que também ultrapassa as supostas fronteiras entre família e escola; educação formal e não formal; saber científico e senso comum construídas e naturalizadas na lógica dualista de um pensamento hegemônico. São essas e outras vidas que me ajudam a inventar esse “corpo de escritura investido de fragmentos de vida” (COSTA, op. cit., p. 126).

Para mover-me por “fora do quadro”, conto com a ajuda de alguns autores como Muniz Sodré, Nilma Lino Gomes, Boaventura de Souza Santos, Antônio Sérgio G. Guimarães, Neusa Souza Santos, Anibal Quijano e alguns pesquisadores do grupo Modernidade/colonialidade (M/C)<sup>7</sup>, entre outros estudiosos que trazem contribuições para pensar as relações étnico-raciais, além daqueles que me ajudam a pensar o racismo no cotidiano enquanto experiência, como é o caso de Jorge Larrosa, Carlos Ferraço, Walter Benjamin e Michel de Certeau.

---

7 O grupo “Modernidade/ Colonialidade” é “formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos(...) As figuras centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Anibal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros.(CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p.17) ”

## 2. SEM LEMBRANÇAS DO MUNDO, SEM COMEÇO...<sup>8</sup>

De início talvez eu possa considerar pensar o racismo a partir da escravidão. Tendo em mente que a escravidão não é uma triste experiência só do Brasil, mas uma produção humana que foi adquirindo contornos mais complexos nos tempos das grandes navegações. Entretanto, foi a invenção de um tipo específico de escravidão a responsável em gerar uma plena desumanização dos sujeitos. Um desdobramento tão terrível que até hoje as suas repercussões estão vivas no racismo estrutural brasileiro.

Vale dizer que nem todas as relações escravistas se estabeleceram do mesmo modo ou operaram sob as mesmas lógicas. No Egito Faraônico, diferente do que muitos pensam, a base produtiva da economia nem sempre foi formada por escravos, mas sim por trabalhadores livres, como nos mostra Doberstein (2010, p.54). Antes da unificação do Estado, nos anos 3.000 a.C, os escravos aprisionados nas incursões não se destinavam a suprir as demandas do sistema produtivo, mas para trabalhar nas minas e como escravos domésticos.

Guarinello (2006) em seu estudo sobre as fronteiras entre liberdade e escravidão e seus aspectos públicos e privados no Império Romano, nos adverte sobre a impossibilidade de formular uma plena identidade entre as diferentes “escravidões” que encontramos na história da humanidade e de que, dessa forma, qualquer comparação são sempre feitas por analogias. Na sua concepção

A forma extrema dessas relações de dependência, que podemos, por analogia, denominar de 'escravidão', era aquela na qual o escravo era geralmente um estrangeiro, ou filho de mãe escrava, podendo ser comprado e vendido livremente no mercado e sobre o qual o proprietário exercia um imenso poder, embora não ilimitado. Mas essa forma foi uma exceção e nunca a regra nesse chamado 'mundo antigo'. Foi característico do mundo das cidades-Estado, mas não de todas elas, e sobretudo do Império Romano, mas não em todas as suas regiões, nem com a mesma intensidade em toda sua duração. Nem mesmo podemos afirmar que seu estatuto tenha sido uniforme em todas as cidades-Estado nas quais adquiriu importância. Era, por exemplo, algo muito diferente o ser escravo na Atenas clássica ou na Roma republicana, não apenas em termos legais, mas no tocante à própria inserção social dos escravos. (GUARINELLO, op. cit., p.230).

---

<sup>8</sup> Referência ao poema “Singular, tão singular” de Manoel de Barros (BARROS, 2010, p.42)

Nesse sentido, Patterson (1982 apud GUARINELLO, 2006, p. 232) demonstra que a trajetória de um escravo na antiguidade variava de acordo com a sociedade em que estava inserido. No caso do mundo romano, essas trajetórias eram potencialmente amplas. Ao entrar na casa de um senhor, por nascimento ou aquisição, o escravo recebia um nome e uma função, que poderia ser desde o trabalho em minas, considerado pior dos destinos, ou em uma propriedade rural, onde trabalharia na maioria das vezes acorrentado, em um ambiente tipicamente militar e masculino. Os escravos urbanos, no entanto, eram treinados em ofícios específicos e, em alguns casos, podiam se tornar independentes, mediante pagamento de uma taxa. Na casa do senhor, o escravo poderia virar seu homem de confiança, administrar seus negócios, gerir suas propriedades agrícolas ou mesmo comerciar em seu nome. Quando libertos, podiam até mesmo se tornar cidadãos romanos, ainda que carregando a mancha da escravidão.

Além disso, vale ressaltar que os escravismos pré-modernos se fundaram em critérios diversos, fossem políticos, religiosos, de nacionalidade, dentre outros. Somente “com – e a partir do – circuito comercial do Atlântico que a escravidão se tornou sinônimo de negritude” (MIGNOLO, 2005, p.40) o trabalho escravo – junto às demais formas de trabalho – passaram a ser encaradas como mercadorias destinadas a produzirem mais mercadorias para atender ao mercado mundial capitalista (QUIJANO, 2005).

Foi a partir da dominação colonial das Américas que a escravidão ganhou novos contornos, assim como uma proporção jamais experimentada. Com ela nascia o novo padrão de poder mundial que fez da classificação social da população do planeta a partir da ideia de raça um método para definir os papéis na nova estrutura de controle do trabalho (QUIJANO, 2005).

Ao mesmo tempo em que a raça se tornou o primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade, ela representou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, op. cit.).

Isso porque historicamente o pensamento europeu ocidental desenvolveu diferentes formulações para justificar suas “conquistas” e a subjugação dos povos “conquistados”, como demonstra Freitas (2011). Até então, o argumento mais bem aceito, inclusive para escravizar os indígenas americanos, encontrava fundamento na obra *Política* de Aristóteles e na sua teoria sobre a existência de um tipo de bárbaro considerado “*phúsei douúlos*”, ou seja, escravos por natureza, “já que por nascimento, alguns homens eram marcados para sujeição,

outros para governar. O escravo natural não tinha liberdade moral e intelectual para tomar decisões ou fazer escolhas, ainda que se admitisse possuir uma razão elementar e uma alma parcial”. (FREITAS, op. cit., p. 2651). Em outras palavras, para Aristóteles algumas pessoas nasceram para serem escravas e outras livres.

Foi com base no silogismo: “Aristóteles disse que os bárbaros eram naturalmente escravos; os índios são bárbaros; portanto, os índios são naturalmente escravos” (GUTIERREZ, 2014, p. 224) que o teólogo espanhol Juan Gines de Sepúlveda, importante defensor da guerra contra os índios, elaborou suas principais teses. Ao lado do frei dominicano Bartolomé de Las Casas, grande opositor de suas ideias, Sepúlveda protagonizaria uma emblemática disputa teórico-política conhecida como “Controvérsia de Valladolid” (Ibid., p. 224). La Casas denunciava o extermínio indígena e o sistema de encomienda<sup>9</sup> nas terras dominadas pela coroa. Ao contrário de Sepúlveda, que jamais havia pisado na América, ele havia testemunhado várias atrocidades com os próprios olhos.

No “novo mundo”, Las Casas chegou a ser nomeado bispo da Cidade Real de Chiapas (México), mas como sua freguesia era composta por uma maioria de espanhóis que lucraram com a exploração indígena, viu sua vida ameaçada devido a sua posição política, necessitando regressar à Espanha de maneira definitiva (GUTIERREZ, op. cit., p. 226). Em sua obra “Paraíso destruído”, Las Casas (1542/2001) descreve cenários cruéis da sangrenta colonização espanhola nas Américas.

Os espanhóis, com seus cavalos, suas espadas e lanças começaram a praticar crueldades estranhas; entravam nas vilas, burgos e aldeias, não poupando nem as crianças e os homens velhos, nem as mulheres grávidas e parturientes e lhes abriam o ventre e as faziam em pedaços como se estivessem golpeando cordeiros fechados em seu redil. Faziam apostas sobre quem, de um só golpe de espada, fenderia e abriria um homem pela metade, ou quem, mais habilmente e mais destramente, de um só golpe lhe cortaria a cabeça, ou ainda sobre quem abriria melhor as entranhas de um homem de um só golpe. Arrancavam os filhos dos seios da mãe e lhes esfregavam a cabeça contra os rochedos enquanto que outros os lançavam à água dos córregos rindo e caçoando, e quando estavam na água gritavam: move-te, corpo de tal?! Outros, mais furiosos, passavam mães e filhos a fio de espada. (...) (LAS CASAS, op. cit., p.33)

Com o tempo, essas contundentes e viscerais denúncias contribuíram para que a contenda entre os dois teólogos se tornasse assunto de Estado. Em 1550, Carlos V suspendeu

---

<sup>9</sup> Era um sistema de trabalho forçado dos indígenas que deviam pagar tributos aos encomenderos, em troca de assistência religiosa e material.

os direitos e os títulos espanhóis sobre a América e convocou Las Casas e Sepúlveda para que defendessem suas teses em debate público, junto a uma comissão dos mais doutos juristas. (GUTIERREZ, 2014; FREITAS; 2011).

Tendo em vista que para legitimar teoricamente a escravidão e a guerra contra os índios, bastava demonstrar que eles eram bárbaros, os discursos de ambos os debatedores giraram em torno da afirmação e negação da relação entre barbárie e humanidade dos índios. (GUTIERREZ, 2014). Sendo assim, Sepúlveda,

Pautado nos princípios aristotélicos da servidão natural, acrescentava ainda argumentos que condenavam os índios por infringirem as leis da cristandade e da natureza. Para Sepúlveda, os índios eram mentalmente inferiores e tinham corpos robustos, portanto, estavam habilitados para o trabalho pesado. Por serem incapacitados de gerir suas próprias vidas, a colonização espanhola seria para eles um bem, ao introduzi-los na verdadeira religião e civilização. A bestialidade, o barbarismo dos costumes e a resistência em aceitar a autoridade espanhola justificavam a guerra contra eles. Portanto, a sugestão de que os índios podiam ser os escravos por natureza descritos por Aristóteles, foi apresentada como solução ao problema da legitimidade dos títulos de Castela sobre o Novo Mundo. Ao mesmo tempo em que a teoria apontava respostas para um dilema político, resolvia também o problema da condição jurídica dos naturais da terra. (FREITAS, op. cit., p. 2.654)

Las Casas (1542/2001) também partiu do modelo aristotélico da servidão natural para rebater os argumentos que qualificavam os índios como bárbaros, e, por isso, escravos por natureza (GUTIERREZ, 2014).

Em compasso com os ensinamentos do filósofo grego, o bispo refutava a possibilidade de uma nação ser composta na sua totalidade por escravos por natureza, pois é da mesma natureza gerar sempre o melhor. Invertendo os argumentos de Sepúlveda, Las Casas descreveu os índios dotados de compleição fraca e delicada, não possuindo, assim, os requisitos físicos para ser escravo. Ressaltou os valores cristãos encontrados nas sociedades indígenas contrapondo-os à ganância, à cobiça e à violência que comandavam os atos dos colonos – estes sim se comportavam como bárbaros. Las Casas valorizou o bom entendimento do indígena na compreensão da Palavra e afirmava que somente pelo caminho do amor poderia ser alcançada a verdadeira conversão. (FREITAS, op. cit., p. 2.654)

Oficialmente nunca foi definido um vencedor da controvérsia. Ainda hoje é incerto o destino dos pareceres elaborados pelos juízes ao final dos debates. No entanto, esse episódio ficou marcado na história da colonização iberoamericana por pautar temas que até hoje são

caros ao campo dos direitos humanos, mesmo que em nenhum momento a escravidão em si fosse colocada em questão. Visto que o próprio Las Casas chegou a reconhecer, naquela mesma ocasião, a existência de um tipo específico de bárbaros, “raríssimos na natureza, que quando achados, deveriam ser mansamente atraídos e ganhos com caridade para adotar os melhores costumes” (FREITAS, 2011; GUTIÉRREZ, 2014).

Naquela época, o pensamento político era muito influenciado pela igreja católica. São Tomás de Aquino, principal teólogo a abordar a questão da natureza do escravo, reproduziu em muitos aspectos as ideias teorizadas por Aristóteles, revestindo-as de uma aura cristã, ao mesmo tempo em que professava a crença da unidade intrínseca da espécie humana. Segundo ele, se “existe razão na existência da escravidão, esta não era fundamentada segundo uma razão absoluta, mas sim por suas conseqüências úteis” (FREITAS, op. cit., p. 2652). Nesse sentido, Freitas chama atenção para a ambiguidade na doutrina cristã, que ao mesmo tempo que apresentava racionalizações no sentido da aceitação e apoio ao escravismo, proporcionava ideias potencialmente contrárias a tais práticas (FREITAS, op. cit.).

No artigo “Princípios Jurídicos na Colonização Ibero Americana: O Debate sobre a Escravidão Indígena”, a autora propõe uma análise legalista sobre as razões que levavam os questionamentos e debates sobre a escravização dos índios, contrastarem com o silêncio acerca do cativo africano, que parecia não incomodar a consciência europeia (FREITAS, 2011), pelo contrário. Inclusive o Frei Las Casas teve seu nome associado a outros episódios em que se posicionou favorável a entrada de mão de obra negra nas Américas.

Por mais que na época os “argumentos da teologia” se confundissem com as razões de Estado (GUTIERREZ, 2014), Freitas (2011, p. 2.652) argumenta que também existia no fundo dessa distinção um dilema de ordem jurídica e política:

Dentro do arrazoado da época, a diferença de opinião sobre a legitimidade da escravização de africanos e índios não estava relacionada com a cor da pele, com o desenvolvimento cultural ou com o fato de eles serem ou não idólatras. A questão residia na condição político-jurídica que era bem diferente entre os índios e os africanos. Os últimos provinham de terras que a coroa portuguesa não tinha nenhum compromisso político. Não era responsabilidade dos reis averiguar se os escravos eram bárbaros ou prisioneiros de *guerra justa*<sup>10</sup>. A Coroa não requeria o *dominium* sobre as terras africanas e apenas feitorizava a

---

10 A guerra justa é um modelo de pensamento que define em quais condições uma guerra pode ser moralmente aceita. Para Sepulveda, (apud, GUTIERREZ, 2015, p. 226) “toda guerra feita obedecendo certas condições seria justa (...) Em seu pensamento, uma das razões de uma guerra justa seria a necessidade de subjugar pelas armas, se não fosse possível de outra maneira, aqueles que por condição natural deviam obedecer, mas se negavam a fazê-lo.”

costa do continente. Já os americanos eram vassallos das coroas ibéricas e, portanto, sua escravização não era simples de ser justificada.

Para corroborar com a sua tese, a autora apresenta uma carta enviada pelo reitor do colégio jesuíta de Luanda, o padre Luis Brandão, ao padre missionário do Brasil, Alonso de Sandoval, em 1611, que ilustraria a diferença no status jurídico de africanos e de americanos (FREITAS, 2011, p.2653):

(...) Nunca consideramos este tráfico ilícito. Os padres do Brasil também não, e sempre houve, naquela província, padres eminentes pelo seu saber. Assim, tanto nós como os padres do Brasil compramos aqueles escravos sem escrúpulos (...). Na América todo escrúpulo é fora de propósito (...). É verdade que, quando um negro é interrogado, ele sempre pretende que foi capturado por meios ilegítimos (...). É verdade que, entre os escravos que se vendem em Angola nas feiras, há os que não são legítimos (...). Mas estes não são numerosos e é impossível procurar estes poucos escravos ilegítimos entre os dez ou doze mil que partem cada ano do porto de Luanda.

Com isso, Freitas sustenta que as pretensões políticas e jurídicas dos europeus acabaram sujeitando africanos e indígenas a diferentes estatutos, uma vez que o domínio do território americano tornava seus habitantes súditos da coroa e somente no caso de oporem resistência à incorporação à ordem colonial, em tese, estes deveriam ser submetidos pela guerra justa e transformados em escravos (FREITAS, op. cit., p. 2656).

A história vem para nos mostrar a grande distância entre a teoria e a prática propriamente dita. Afinal, a escravidão dos índios nas áreas hispânicas só foi levada a cabo para impedir que estes fossem completamente exterminados, já que eram “usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer” (QUIJANO, 2005, p.120). Ainda assim, os indígenas que sobreviveram não se tornaram trabalhadores livres e assalariados, pois continuaram a ser explorados em servidões, sem disporem de qualquer tipo de proteção, como acontecia na servidão feudal (QUIJANO, op. cit., p.120).

No entanto, mais do que as razões que suscitaram os debates acerca da escravidão indígena, a despeito da escravidão negra, essa abordagem me leva a pensar sobre a capacidade da experiência colonial nas Américas alcançar tamanha coisificação desses sujeitos, a ponto de supostos princípios de humanidade não serem postos em causa diante de práticas desumanas (SANTOS, 2009). Os argumentos filosóficos, religiosos, científicos aprimoraram uma lógica de exploração e submissão do homem pelo próprio homem que atingiu um status



antes jamais visto. Como foi possível a desumanização extrema desses sujeitos? Ou ainda, qual a relação desse tipo específico de escravidão, especialmente a imposta ao negro, e as lutas que travamos cotidianamente contra o racismo na educação? Por que mesmo diante de um ordenamento jurídico que proclama a igualdade de tratamento para todos, observamos que as desigualdades produzidas nas relações raciais persistem, comprometendo o exercício de cidadania de determinados grupos?

## **2.1 Raça, racismo e colonialidade**

Falar de racismo no Brasil ainda é um assunto difícil. Em certa medida, isso se deve a maneira como fomos “bem educados” e levados a acreditar que somos todos iguais. Se vivemos em uma democracia racial, ou seja, em um país sem desigualdades, preconceito e discriminação étnico-raciais, como nos fizeram (e ainda tentam fazer) crer, conseqüentemente, não existiriam razões para alardes.

Sempre fomos educados para acreditar que sucesso e fracasso estavam unicamente vinculados ao mérito ou falta dele. Sempre fomos levados a acreditar que as desigualdades são unicamente sociais. Só existem desigualdades contra os pobres em geral, pretos ou brancos, não importa. Nesse ponto, são iguais.

Esse é o mote de muitos discursos que insistem em negar e/ou dissimular a existência do racismo no país. Em alguns casos, chegam a afirmar que o racismo nasce no momento em que eu ou você o colocamos em pauta, ou ainda, que são as políticas de cotas e de ações afirmativas as verdadeiras responsáveis por racializar a sociedade.

Dessa forma, ainda que confrontada por estudos que demonstram existir uma relação intrínseca entre a desigualdade e cor de pele no Brasil, parte da sociedade parece não (querer) enxergar as repercussões do racismo nas diferentes esferas da vida. Em meio a uma cegueira generalizada, os negros continuam figurando nas estatísticas como aqueles que ganham os menores salários, tem as piores condições de vida, as menores escolaridades e etc.

Para Gomes (2005), essa é a grande contradição do racismo brasileiro: a maneira como ele se afirma através de sua própria negação. A dificuldade de reconhecê-lo e/ou

assumi-lo é um sintoma que acusa as assimetrias históricas na forma como as relações raciais se estabeleceram no país.

Para além dos atos individuais, declaradamente discriminatórios, o racismo expressa uma ideologia que desde a colonização vem produzindo arranjos sociais nos quais o negro é visto naturalmente em posições subalternas. Por isso dizemos que ele é estrutural, já que opera mediante mecanismos, explícitos ou não, que fomentam barreiras e obstáculos que comprometem a expectativa de vida de crianças, jovens e adultos negros. Aceitar o mito da democracia racial, portanto, é

negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos. (GOMES, 2005, p.57)

A naturalização dos fenômenos sociais, bem como a persistência dos estereótipos que produzem generalizações negativas associadas ao negro em razão de determinadas características e comportamentos, demonstram que em muitos aspectos continuamos vivendo em sociedades coloniais, como nos diz Boaventura de Sousa Santos (2007). Mas não se trata de um colonialismo político, mas de um colonialismo de outra ordem.

A independência política do Brasil foi importante, mas não suficiente para superar os problemas fomentados pela forma como fomos colonizados (FIGUEIREDO; GROSGUÉL, 2009), o que desencadeou intensa desigualdade social. Assim, para tentar compreender as desigualdades raciais na sociedade de hoje, preciso necessariamente remontar às origens do capitalismo nas Américas, o surgimento da ideia de raça como método de classificação dos grupos sociais e as relações que se produziram nesse processo.

De acordo com Quijano (2005, p.117),

*A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira entidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das*

*diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros.* Essa idéia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (Grifo meu)

O surgimento da ideia de raça, inicialmente baseada em supostas diferenças fenotípicas entre conquistados e conquistadores, serviu como meio de viabilizar a exploração/dominação daqueles postos em situação natural de inferioridade frente a estes. Os colonizadores se autodenominaram de brancos em oposição aos negros, explorados mais importantes e a base da economia na época. Com isso, e a conseqüente distribuição do trabalho assalariado ao branco e do trabalho não assalariado, servil e escravo ao não-branco, gerou uma “quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial”(QUIJANO, op. cit., p.119).

À medida que as relações sociais que se estabeleciam eram relações de dominação, a codificação dessas diferenças produziu identidades sociais antes inexistentes, (negro, índio, branco, mestiço) “associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha”. Da mesma forma, termos como espanhol, português e europeu, antes relacionados à procedência geográfica, foram assumidos como identidades sociais com conotação racial e, mais tarde, com a expansão mundial européia, toda a diversidade de grupos sociais no mundo foi reduzida em europeus e não-europeus (QUIJANO, op. cit., p. 117).

Portanto, falar de colonialidade, na perspectiva do sociólogo peruano Anibal Quijano, é reconhecer a continuidade desse padrão de poder fundado na ideia de raça, mesmo após o fim do colonialismo. A raça, de acordo com essa perspectiva, correspondendo a “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica” (QUIJANO, op. cit., p. 117).

Sem dúvida uma das principais novidades inauguradas pela experiência colonial nas Américas foi a forma como a partir da produção do outro, o não-europeu, tornou-se possível empreender um tipo de dominação não só nas dimensões físicas e materiais, mas também, e de maneira especial, na dimensão subjetiva, através da imposição de um determinado modo

de pensar o sujeito colonizado. Esse modo de pensar, conhecido como eurocentrismo, surge com a finalidade de suprir as necessidades cognitivas do capitalismo e fundamentar o discurso da modernidade europeia.

Segundo Quijano (Op. cit., p.122), o eurocentrismo assenta-se em dois mitos fundacionais: o primeiro corresponde a uma ideia mitificada de progresso que assume a história da civilização humana como uma passagem temporal, unidirecional e linear de um estado de natureza à Europa; e o segundo, diz respeito à forma como o eurocentrismo dividiu o mundo em categorias binárias, simetricamente dicotômicas (SANTOS, 2009) e hierárquicas, que universalizou modelo único de ser humano e conhecimento a partir das relações ocidente/oriente, homem/mulher, primitivo/civilizado dentre outras. Em outras palavras, o eurocentrismo fez tanto da modernidade quanto da racionalidade produtos de exclusividade europeias.

E os não-europeus? Na concepção de Santos (2009), a universalização da ciência moderna como um modelo único possível de conhecimento, inferiorizou e invisibilizou outras epistemologias, desde então. Esse pensamento continua operando por meio de linhas radicais e abissais, que dividem o mundo em duas realidades distintas: a deste lado da linha e a do outro lado da linha.

Deste lado da linha, a humanidade, em outras palavras, a Europa e o europeu que se auto-produziram enquanto norma a partir da produção da sub-humanidade de tudo aquilo que habita o outro lado, quer dizer, da não Europa, do não europeu, tudo que sistematicamente foi invisibilizado e tornado inexistentes.

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica”(...) O outro lado da linha alberga apenas práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas. A completa estranheza de tais práticas conduziu à própria negação da natureza humana dos seus agentes.(SANTOS, op. cit., 29)

Os efeitos da negação da natureza humana desses sujeitos pode ser pensada como aquilo que Maldonado-Torres (2009) chamou de Colonialidade do Ser:

A colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades. O carácter preferencial da violência pode traduzir-se na colonialidade do poder, que liga

o racismo, a exploração capitalista, o controle sobre o sexo e o monopólio do saber, relacionando-os com a história colonial moderna (MALDONADO-TORRES, op. cit., p.363).

A colonialidade do ser nasce da relação entre a colonialidade do poder e da colonialidade do saber (Ibid., p.355). Enquanto uma opera a estrutura funcional da exploração, articulando e administrando as classificações identitárias, na definição de espaços em serviço do capital, a outra se expressa a partir de uma geopolítica do conhecimento que reconhece e legitima apenas a racionalidade proveniente dos grupos geolocalizados ao Norte (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

Assim, a destituição da existência e a recusa da humanidade do outro, ou seja, a colonialidade do ser é entendida como a dimensão concreta da colonialidade na experiência que se vive, que inferioriza e desumaniza determinados grupos sociais, enquanto afirma outros como sinônimo de humanidade. Portanto, na concepção de Maldonado-Torres (2009), a colonialidade do ser não se detém “apenas a um acontecimento de violência originário, mas também ao desenrolar da história moderna em termos de uma lógica da colonialidade” (Ibid., p. 363).

## 2.2 Os outros quase todos pretos

*Quando você for convidado pra subir no adro  
Da fundação casa de Jorge Amado  
Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos  
Dando porrada na nuca de malandros pretos  
De ladrões mulatos e outros quase brancos  
Tratados como pretos  
Só pra mostrar aos outros quase pretos  
(E são quase todos pretos)  
E aos quase brancos pobres como pretos  
Como é que pretos, pobres e mulatos  
E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados  
E não importa se os olhos do mundo inteiro  
Possam estar por um momento voltados para o largo  
Onde os escravos eram castigados  
E hoje um batuque um batuque*

*Com a pureza de meninos uniformizados de escola secundária  
Em dia de parada  
E a grandeza épica de um povo em formação  
Nos atrai, nos deslumbra e estimula  
Não importa nada:  
Nem o traço do sobrado  
Nem a lente do fantástico,  
Nem o disco de Paul Simon  
Ninguém, ninguém é cidadão  
Se você for a festa do pelô, e se você não for  
Pense no Haiti, reze pelo Haiti  
O Haiti é aqui  
O Haiti não é aqui (...)  
(Caetano Veloso)*

Como bem nos lembrou Juliana, estima-se que os primeiros navios negreiros atracaram no Brasil por volta de 1530. Os negros foram trazidos pra cá na condição de “objeto do dono”, de acordo com o estatuto jurídico e social do escravo, que era baseado no direito romano (PRADO JUNIOR, 1994 *apud* BOLSANELLO, 1996). Não foi à toa que eles acabaram descartados após a abolição, visto que a substituição do trabalho do escravo pelo assalariado no final do século XIX absorveu quase que exclusivamente a mão de obra imigrante, fazendo persistir a divisão racial do trabalho (QUIJANO, 2005).

O negro, portanto, agora ex-escravo, permaneceu excluído da sociedade, sem que fosse oferecida qualquer contrapartida pelos mais de 300 anos de exploração. Assim, muitos migraram para as cidades para viverem uma vida marginal, sem trabalho ou qualquer tipo de expectativa (BOLSANELLO, 1996).

Aos poucos esse cenário passou a incomodar as elites nacionais, especialmente diante das críticas que chegavam do exterior. De passagem pelo Rio de Janeiro, o conde de Gobineau, embaixador da França no Brasil, escreveu a amigos que o Brasil era formado por “uma multidão de macacos”, um “mundo estagnado na própria imbecilidade”, além de dizer que os casamentos inter-raciais produziram “uma degenerência do mais triste aspecto” das quais resultavam “criaturas particularmente repugnantes” (RAEDERS, 1988 *apud* BOLSANELLO, 1996).

Muniz Sodré (2015), no livro *Claros e escuros: Identidade, povo, mídia e cotas no Brasil*, demonstra como as elites brasileiras se esforçaram para reinventar uma identidade nacional que apagasse a inconveniência de suas raízes africanas. Em meados do século XX, com os efeitos econômicos da industrialização agravando as tensões sociais, um grupo de

intelectuais brasileiros, todos ligados à cúpula econômico-financeira da época, buscou no Darwinismo social, no racismo científico e na eugenia<sup>11</sup> as possíveis justificativas para o nosso atraso enquanto nação (BOLSANELLO,1996). De acordo com Sodré (2015, p. 97),

O cientificismo trazido pela doutrina positivista de Augusto Comte contagiava intelectual e emocionalmente toda uma geração de pensadores e escritores, cada vez mais preocupada com problemas da hereditariedade e melhoria de padrões genéticos. Nesse ambiente de importação de ideias, as teorias raciais transformaram-se em ferramentas para reinvenção de uma identidade nacional. A tradicional visão edênica sobre o território brasileiro (corroborada pelo Mito do Paraíso Terrestre), alimentada desde os primeiros cronistas estrangeiros, dava lugar a uma oblíqua doutrina do pessimismo nacional, já que as “raças não brancas” seriam cientificamente inferiores.

O negro e o indígena, vistos como símbolos da degenerescência do povo brasileiro, passaram a ser encarados também como uma ameaça ao “Brasil que nascia”. Assim, o discurso da transigência de mestiçagem biológica e cultural ganhou terreno, gerando simultaneamente a ideologia do embranquecimento e da democracia racial, que tinham por objetivo “fazer desaparecer gradativamente a diferença racial, na mesma medida da modernização e do progresso” (SODRÉ, op. cit., p. 118).

O embranquecimento procurou diluir não só os traços fenótipos, mas também as referências culturais dos povos colonizados e, em contrapartida, visibilizar com a maior deferência possível o conhecimento oriundo das metrópoles coloniais. A ideia da mestiçagem ganhava força enquanto “um recurso ideológico para neutralização da força fragmentadora do pluralismo etnocultural”, que desejava apagar o negro, junto com ele sua história e tradições (Ibid., p. 120).

A associação feita entre o atraso no desenvolvimento econômico e a mistura com “raças inferiores”, levou esses intelectuais a atribuírem valor ao grau de embranquecimento, envidando esforços para a produção de uma raça mestiça, cuja origem étnica racial deveria ser “esquecida” pela nacionalidade brasileira, como demonstrou Guimarães (1995). Segundo o autor, a ordem escravocrata acabou sendo substituída por uma nova ordem hierárquica

---

11 O Darwinismo Científico era fundamentalmente ideológico na defesa do capitalismo, aplicava as leis da teoria da seleção de Darwin nas sociedades humanas, com base na ideia de que haveria aptidões inatas aos seres humanos que os colocavam em condições desiguais na sociedade. A eugenia, fundada em 1883 por Francis Galton, por sua vez, defendia o controle da procriação humana para a formação de uma elite genética, como meio de eliminar os inferiores (menos aptos) e por fim, o racismo científico professava a divisão dos grupos humanos em raças inferiores e superiores. (BOLSANELLO,1996).

pautada na cor, de forma que “a condição de pobreza dos pretos e mestiços, assim como anteriormente à condição servil dos escravos, era tomada como marca de inferioridade” (p.35).

Por isso, diante das teses que afirmam que existe no Brasil um “preconceito de cor” e não “preconceito racial”, decorrente da ênfase dada à aparência e não ao legado genético (DEGLER 1991, apud GUIMARÃES, op. cit., p. 34), o autor argumenta que a cor da pele no Brasil, na verdade, funciona como “imagem figurada da raça”, pois determinados traços e não outros só possuem “significado no interior de uma ideologia preexistente (para ser preciso: de uma ideologia que cria os fatos ao relacioná-los uns aos outros), e apenas por causa disso esses traços funcionam como critérios e marcas classificatórios” (Ibid., p.340).

Nesse sentido, por mais que a ideia de cor popularmente substitua a ideia de raça, aquela carrega os elementos desta, pois “cor, no Brasil, é mais que cor de pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato de nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco)” (GUIMARÃES, 2011, p. 266).

Guimarães (2011) acredita que a adoção de um modelo comparativo de "relações raciais", especialmente com o norte-americano, tenha contribuído para encobrir a complexidade da problemática do racismo no país. Diferente do primeiro, marcadamente segregacionista e conflitivo, o modelo brasileiro demonstra-se mais cheio de nuances, baseados nessas diferenças fenotípicas. Contudo, por mais que as políticas de mestiçagem e de embranquecimento tenham oferecido um contorno diferente ao racismo no Brasil, não fizeram dele menos violento, apenas mais dissimulado, talvez (Ibid., p. 25).

Nesse sentido, eu me aproximo de Segato (2005) para entender raça e cor enquanto signos, que nos permitem realizar uma leitura contemporânea de certos corpos a partir de eventos que ocorreram em um determinado espaço-tempo.

Raça é signo e, como tal, depende de contextos definidos e delimitados para obter significação, definida como aquilo que é socialmente relevante. Estes contextos são localizados e profundamente afetados pelos processos históricos de cada nação. (...) sociedades póscoloniais do continente americano são moduladas por uma forte estratificação étnicoracial, mas a engenharia desta estratificação é variável. Observa-se, inclusive, que, em ausência de uma crítica adequada às desigualdades entre as nações, a categoria política de um Atlântico Negro desliza-se para os mesmos problemas que criticamos nas políticas universalistas, isto é, torna-se vulnerável à apropriação por aquelas vozes do universo negro global que entram nessa arena de equivalências e representação política com uma retórica mais forte, mais constituída e



respaldada por recursos materiais incomparáveis aos dos outros acolhidos pela amplíssima categoria.(SEGATO, op. cit., p.6)

“O Haiti não é aqui”, faz ecoar a canção de Caetano Veloso. No Brasil, possuímos mazelas e uma engenharia de estratificação etnicorraciais próprias, ao mesmo tempo em que compartilhamos com a América Latina de uma experiência de mundo que nos aproxima. “Ninguém, ninguém é cidadão”, nem pode vir a ser quando as diferenças são transformadas em desigualdades e se deseja apagar o outro, quando somos todos outros. Uma nação projetada branca e europeizada nos quer exterminar, não somente pela violência física, mas rejeitando e tentando modificar os nossos modos de existir, inclusive através dos diferentes processos em que ensinamos e aprendemos, como vai demonstrar Gonçalves e Silva (2007) em seu estudo “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil” .

### **2.3 A educação escolar**

As estratégias empregadas pelas elites políticas e intelectuais brasileiras para apagarem o negro na formação do país, me levam a pensar sobre a ausência dos debates raciais no contexto escolar. Essa ausência (que diz de uma presença, ou seja, do racismo brasileiro) possui razões muito mais complexas que o simples desconhecimento, despreparo ou desinteresse por parte dos profissionais da educação.

A legislação educacional entende a educação, de forma ampla, como um processo formativo que ocorre em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais e na escola (BRASIL, 1996). Assim, ao pensarmos a escola como um espaço de formação, devemos compreendê-la em um contexto maior de conhecimentos e experiências. Brandão (1981, p. 7), reafirma os preceitos legais dizendo

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias Educações.

Sem dúvida a escola não é a única responsável pela formação dos sujeitos (e é exatamente nisso que acredita este estudo). No entanto, é preciso reconhecer que essa possui um importante papel no processo de elaboração dos conceitos, pré-conceitos acerca das pessoas, dos grupos sociais e do mundo.

A educação escolar é direito público e subjetivo assegurado a todos os brasileiros pela Constituição Federal. Isso faz da escola um espaço privilegiado para o encontro das diferenças, contudo, devemos resistir ao discurso sedutor da igualdade (de que todos somos iguais!) para não ignorar as tensões que são latentes. Muitas vezes é nesse ambiente aparentemente democrático e plural, que a criança se confronta com a colonialidade expressa nos livros, conteúdos curriculares, brinquedos, brincadeiras, cartazes, personagens de histórias que expressam e afirmam o modelo de ser humano esperado por aquele espaço: o branco.

Assim, essa mesma criança passa a conviver com representações deturpadas da população negra, reduzida à condição escrava, associada a posições subalternas ou a personagens folclorizados, sendo raras as oportunidades em que lhe são oferecidas referências positivas em relação à cultura e as tradições afro-brasileiras.

Nas supostas brincadeiras entre colegas, em meio a piadas e apelidos, por outro lado, as tensões se mostram de forma menos sutil : ‘pretinho’, ‘tição’, ‘neguinho’ ou negão’, ‘café’, ‘mussum’ e ‘chocolate’. Ainda que a criança negra já tenha se deparado em algum momento na vida com esse tipo de situação, a violência sofrida nesse espaço pode ser profundamente traumática e impactar na maneira como ela se percebe no mundo.

A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. 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. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2002, p.2).

As práticas discriminatórias no cotidiano escolar “condicionam a percepção negativa das possibilidades intelectuais de negros (as) e propicia, ao longo dos anos, a formação de indivíduos – brancos e negros – com fortes idéias e comportamentos hierarquicamente racializados” (CAVALLEIRO, 2005, p.70)

Assim, as formas como o negro e suas expressões culturais são representados nos materiais didáticos e nas práticas escolares, podem tanto servir à afirmação de uma cultura pluriétnica, como podem agravar os abismos da discriminação e do preconceito.

A constatação de que as desigualdades raciais vêm sendo (re) produzidas nas relações pedagógicas e escolares fez fundo à luta dos movimentos negros, pesquisadores e militantes para que fosse aprovada a Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo de todas as escolas do país. Com isso, o debate acerca de uma educação antirracista ganhou aparência e visibilidade entre os profissionais da educação que talvez, de outra forma, jamais teriam parado para pensar sobre as repercussões do racismo em suas práticas.

No dicionário, a palavra “currículo” aparece associada ao ato de correr e/ou a um caminho a ser percorrido. Nesse sentido, podemos pensar o currículo escolar em sua relação com aquilo que vamos nos tornando (e/ou podemos nos tornar) ao longo da vida, nos caminhos e espaços que vamos atravessando e que também nos atravessam, dentre eles, a escola.

O currículo, como espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. (...) o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2010, p. 27).

Portanto, devemos considerar que os currículos escolares são territórios de constantes disputas, pois se não há ensino neutro - como preconizou Paulo Freire - o mesmo acontece com o currículo escolar, ambos expressam intencionalmente determinadas visões que influenciam a construção de nossas identidades.

É nessa perspectiva que o ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana questiona a orientação exclusivamente eurocêntrica dos currículos escolares, no mesmo compasso que expõe a omissão e o silêncio das escolas enquanto formas de (re)produção do racismo. Mas se por um lado as mentalidades não se transformam por simples força de lei, por outro sabemos que somente através do conflito, confronto, negociações que seremos capazes de produzir algo novo (GOMES, 2005).

Para romper com os processos de aprender e ensinar marcados pela ideia de que os saberes válidos são unicamente aqueles oriundos das estruturas dominantes, Gomes (2005)

defende a descolonização dos currículos, como parte de um processo mais amplo de descolonização do poder e do saber.

(...) a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (GOMES, op. cit., 108).

O processo de descolonização dos currículos precisa evidenciar a forma como a hierarquização e a naturalização das diferenças se construíram historicamente em meio às relações de poder (GOMES, 2005), ao mesmo tempo em que resiste e enfrenta o pensamento abissal (SANTOS, 2009). Nessa perspectiva, somente um currículo descolonizado pode retirar a hegemonia do paradigma científico, fazendo com que ele passe a coexistir com outras formas de racionalidade igualmente legítimas, dando vida ao que Santos (2005) denomina de ecologia dos saberes.

Primeiramente, para esse autor, o pensamento ocidental abissal deu origem a um tipo de racionalidade indolente, obcecada pela ideia de totalidade, que produz ausências ao desperdiçar uma inesgotável riqueza de experiências sociais por meio das monoculturas. Das cinco grandes monoculturas que ele descreve, duas me parecem especialmente relevantes para refletir a educação das relações étnico-raciais, são elas: a monocultura do saber e do rigor e a monocultura da naturalização das diferenças (SANTOS, 2005).

Enquanto a monocultura do saber considera que outros conhecimentos não têm a validade nem o mesmo rigor que o conhecimento científico e, portanto, são carentes de legitimidade; a monocultura da naturalização das diferenças oculta as hierarquias como se estas fossem classificações naturais e não fruto de uma história do poder. Essas monoculturas produzem ausências criando o ignorante e o inferior (SANTOS, 2005).

A educação escolar pautada na monocultura do saber e do rigor da ciência tem provocado sistemáticos epistemicídios (SANTOS, 2009), ou seja, a destruição de conhecimentos locais. Uma vez que as monoculturas desqualificam e invisibilizam universos

de experiências e modos de existir que permanecem às margens dos conhecimentos instituídos no cotidiano da escola.

Para transformar as ausências em presenças, Santos (2009) propõe a substituição das monoculturas, ou seja, desses modos de produção de não-existências, pelas ecologias, que seriam responsáveis por dar visibilidade às experiências disponíveis. Assim, essas duas monoculturas seriam respectivamente substituídas por uma ecologia dos saberes e uma ecologia do reconhecimento. A primeira assume infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de uma inteligibilidade entre eles para que possamos de fato intervir no real e a segunda, por sua vez, tem o grande desafio de descolonizar as nossas mentes, para que sejamos capazes de distinguir, “em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas” (SANTOS, 2009).

A ecologia dos saberes e do reconhecimento partem da “ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (SANTOS, op. cit., p. 126). Elas me fazem pensar que não basta incluir no documento oficial uma lista de novos conteúdos acerca da temática História e Cultura Afro-Brasileira sem que professores e alunos passem por uma profunda reflexão sobre a naturalização da hierarquização dos saberes e práticas dentro da escola.

Nesse sentido, a descolonização dos currículos escolares não se reduz a lidar com conteúdos ou renovação automática de metodologias, mas diz respeito a uma negociação de sentidos que considere a complexa dinâmica social e política que faz de um tipo específico de conhecimento o único valorizado e reconhecido como legítimo.

#### **2.4 A Educação que vem de casa**

Inúmeras vezes eu ouvi a expressão “*educação vem de casa*” ser empregada diante de situações de indisciplina nas escolas por onde passei como estudante e professora. Ela carrega expectativas em relação a padrões de comportamento que a instituição lança sobre os sujeitos e atribuem à família a responsabilidade de desenvolvê-los. Lógica que estabelece a constante oposição: dever da escola e dever da família. Cabendo à primeira ensinar conhecimentos

sistematizados e à segunda formar o “caráter” e os “valores”. Contudo, se acredito que ensinamos e aprendemos através das práticas sociais, a educação não só vem de casa, como ela também vai, volta, circula, transmuta e transforma, com os atravessamentos de diversas e diferentes instituições.

Para Dessen e Polonia (2007), a família é a primeira mediadora entre o homem e a cultura, constituindo-se enquanto unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo, imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Segundo as autoras, “ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (Ibid., p.22)”.

Foi em família que fiz minhas primeiras descobertas de mundo. Foram lições que prescindiram de livros e métodos, algumas dispensaram até mesmos as palavras, bastaram os olhares, atitudes, receptividade ou rejeição.

Ao longo das orientações e dos encontros no Leam em que compartilhamos as dificuldades, conquistas, fracassos, medos e, em especial, nossas próprias pesquisas, fui me interessando cada vez mais em pensar a maneira como as experiências vividas em família nos formam. Havia ouvido a Taís<sup>12</sup> dizer da maneira como cresceu orientada por seus pais que, sendo negra, seria necessário muito esforço para ser sempre “a melhor da turma”. Senti a tristeza de Adilson ao relatar os conflitos decorrentes do relacionamento entre sua mãe e seu pai, homem negro que a família não aceitava. E, sobretudo, vi no Tarciso muitas das minhas inquietações. O silêncio de sua casa fez com que ele crescesse orgulhoso de ser um Manfrenatti, descendente de italiano, sem sequer conhecer a história ou mesmo o sobrenome de sua vó, a “cabocla” Maria Rosa.

Foram essas histórias que primeiro me levaram a pensar as intersecções entre família, relações raciais e educação. O que eu aprendi com o silêncio e com a negação do racismo em minha casa? O que eu posso aprender com todas essas histórias? Como essas histórias vão nos formando?

Candau (2007) afirma que esse é um dos maiores desafios da educação contemporânea: reconhecer que os processos educativos ocorrem em diferentes configurações e que, portanto, a formação dos sujeitos não se dá exclusivamente por meio da escolarização, do mesmo modo como essa não está alheia aos efeitos das práticas sociais que envolvem os sujeitos em outros espaços.

---

12 Todos os nomes citados ( Taís, Adilson e Tarciso) se referem a integrantes do Leam.

A escola enquanto sinônimo de educação é um fenômeno histórico recente, como nos mostra Carvalho (2004, p.50) no artigo *Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família*. Segundo a autora, esse espaço separado e especializado de educação nasce com a emergência das classes médias burguesas que, não podendo sustentar o modelo educacional das elites com professores particulares residentes, criaram as escolas-internatos que proviam a educação coletiva de várias famílias e concediam um sinal de distinção a esse grupo, aproximando-o da aristocracia e distanciando-o das classes baixas. Antes disso, a educação das crianças e jovens ocorria dentro da família e da comunidade, inclusive pela participação nas práticas produtivas e rituais coletivos.

De acordo com Carvalho (2004), somente com o advento da modernidade capitalista, nas sociedades urbano-industriais, a educação e a família foram se especializando e se diferenciando.

A transformação do modo de produção econômica precipitou drásticas mudanças na vida familiar, com a transferência da produção e controle econômico do domicílio para as fábricas e os mercados, e no modo de educação, com a organização do sistema educacional tal como o conhecemos, com seu corpo de profissionais. Segundo a tendência secular moderna de diferenciação social e funcional e de burocratização, surgiram instituições especializadas de trabalho e educação fora da família, que perdeu controle sobre a produção econômica e sobre a educação, passando a se relacionar com organizações especializadas que lhe forneciam bens e serviços que elas não mais produziam (Abercrombie et al., 1994; Bidwell, 1991 apud CARVALHO, Op. Cit., p.49).

Nesse sentido, a autora (Op. cit., p. 50) aponta que

Com a especialização das instituições de reprodução social e a separação da vida pública e privada, as famílias e lares (de acordo com o modelo das classes médias) foram redefinidos como local estritamente de reprodução sexual, física e psíquica, domínio exclusivo do afeto e da intimidade. As escolas, lugar da educação pública (em contraste com a educação doméstica), foram encarregadas da reprodução da cultura letrada (dominante), dos valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho, assumindo funções econômicas e ideológicas. Gradualmente, à medida que as famílias se nuclearizaram e se isolaram, e pais e mães passaram a trabalhar fora de casa, num movimento que reduzia suas funções reprodutivas culturais e sociais, a escolarização cresceu como um modo sistemático e especializado de educação, e tornou-se o contexto central do desenvolvimento individual das crianças e jovens, assumindo posteriormente funções sociais e emocionais adicionais.

Se a associação quase que exclusiva feita entre escola-educação faz escapar a verdadeira heterogeneidade da realidade educacional (CANDAUI, 2007), a família, no mundo moderno, torna-se a referência do indivíduo que, por sua vez, deixa de ser associado a uma comunidade, passando a ser situado a partir do seu núcleo familiar. (SCHEINVAR, 2006). Nesse sentido, a expressão popular “educação vem de casa”, quando empregada dentro da escola, dá indícios de como o discurso pedagógico vem naturalizando uma estrutura social assentada na perspectiva indivíduo-família.

A família passou a constituir um espaço privado, cuja atribuição maior é a responsabilidade por seus membros. Assumida por meio de uma série de estratégias de controle disciplinar, a prática familiar produz efeitos tanto no seu âmbito interno (privado), como no âmbito público (ordem pública). Público e privado, espaços interligados por uma produção concomitante (SCHEINVAR, op. cit., p. 50).

Na perspectiva de Scheinvar (2006), a família moderna é mais um espaço de privatização do social sob a lógica do neoliberalismo.

Ao contrário da idéia de ausência do Estado, defendida de maneira universal pelo pensamento neoliberal, contemporaneamente, revela-se fundamental a presença forte e decisiva do Estado nas áreas de interesse da ordem burguesa, garantindo a liberdade necessária ao exercício da violência, a partir de regras de mercado. Ou seja, na defesa do mercado, é clara a intervenção do Estado, embora não se assuma publicamente que esta é a sua única e verdadeira prioridade, aparecendo travestida de preocupações por justiça e segurança – por serem apregoadas como fundamentais ao enfrentamento da barbárie que o neoliberalismo instala. No entanto, ao se falar em violência, individualiza-se e particulariza-se cada caso como se fosse uma disfunção, uma “desestrutura” provinda da família. Esta, a família, será a primeira a ser esquadrihada, acusada e controlada, como se nela estivessem as possibilidades para se reverter um quadro político-social. (Ibid., p.51)

A partir dessa lógica a escola denuncia a incapacidade da família de ser família, ou seja, de alcançar este modelo que é idealizado, desconsiderando as condições de vida dos sujeitos, transferindo a ela a responsabilidade pelos problemas sociais (SCHEINVAR, op. cit., p.50).

Com isso, infere-se que “o espaço doméstico transcende, em muito, o âmbito íntimo familiar ao inscrever-se nas relações contratuais estabelecidas por um código ético-político que define seu caráter privado e o responsabiliza pelas ações, sentidos e desejos de seus membros” (Ibid., p.50). Portanto, a família pode (e talvez deva) ser considerada para além de



uma das supostas variáveis responsáveis pelo fracasso/sucesso escolar, ou seja, a família também pode ser vista enquanto trama que se constitui e constitui os sujeitos através do entrecruzamento de diferentes discursos, inclusive de outras instituições.

Por essa razão, eu aciono a história da fotografia do meu avô não com o intuito de culpabilizar minha falecida mãe, ou a minha família, mas para refletir sobre o que em nós denuncia o racismo estrutural do Brasil. Pensar, como os nossos discursos/atitudes familiares nos conectam com outras famílias e ultrapassam uma suposto sentido de “privacidade”. Quais conexões com a escola, com a formação de professores e com as respectivas práticas pedagógicas? De que maneira essas práticas poderão ser interrompidas e/ou transformadas? Como posso jogar com os efeitos que essa fotografia hoje provoca em mim? O que faço com isso e com o que isso tem feito de mim? O que faço com essa história e tantas outras que se misturam na medida em que me coloco a pesquisar/escrever? Escrever e pesquisar junto com outras vozes, os olhares e os afetos talvez ajude a reelaborar os sentidos de acontecimentos; que na mesma medida em que nos singularizam nos aproximam.

### 3 DESVIOS E DESVERES

*Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo da estrada. Gosto do desvio e do desver.*

*Manoel de Barros*

Provavelmente você já recebeu visita de parentes em dia de domingo, dessas que chegam de surpresa, vão entrando, mas são tão de casa que às vezes demoramos a notar a presença. Trazem com eles recordações, boas risadas, mas também problemas e algumas dores de cabeça. Sentam no sofá, pegam o controle da TV, abrem a geladeira. Preenchem tudo que é vazio, transbordam. Foi mais ou menos assim que a minha e outras famílias chegaram a esta pesquisa. Não foram convidadas, pelo menos não de início. Como já havia mencionado, o pré-projeto apresentado como requisito para ingresso no mestrado consistia numa proposta de analisar a inclusão da Educação em Direitos Humanos (EDHs) no currículo de uma escola pública. Só depois as famílias chegaram, entre risos e prantos. Por isso, é preciso falar do percurso e mais ainda dos percalços. Dos desvios e dos desveres. Desse entremeio do ingresso no mestrado e de certos acontecimentos que colocaram os meus planos iniciais de ponta a cabeça.

É comum dizer que algo nos é familiar quando resta a sensação do já conhecido, ainda que diante de um primeiro contato. Familiaridade, sob essa ótica, nada tem a ver com consanguinidade ou afinidade, mas com uma espécie de saber a priori, um conhecimento anterior que é capaz de afetar a relação que se estabelece com uma pessoa, um lugar ou mesmo uma situação. Em alguns momentos, insistimos em desvendar a origem desse sentimento, em outros, quando a familiaridade traz conforto, nos rendemos e desfrutamos da segurança que ela pode oferecer. Filé (2016) diz que o “familiar” pode estar ligado a um sentimento de proximidade e de pertencimento. Ambos os casos, no entanto, dão a pensar sobre a minha relação com as escolas públicas onde passei boa parte de minha vida, como estudante e professora. Cada uma delas, ainda que com suas próprias lutas e demandas, trazem a sensação do familiar, daquilo que de alguma forma me é anterior. Da mesma forma, as cores, sabores e aromas desses espaços me são próprios e, por isso, pensar a escola e a educação escolar, também me leva a pensar sobre minha história e tantas coisas que ali foram vividas.

Tudo começou antes mesmo de iniciar a minha escolarização. Ali mesmo na minha casa, na cidade de Mesquita/RJ, onde aprendi a ler e a escrever com minhas irmãs. Ainda que meus pais contassem orgulhosos para os amigos que eu havia me alfabetizado sozinha, “só de olhar as mais velhas”, não há razões para sustentar uma falsa genialidade. Minhas primeiras professoras foram elas. A partir de uma gramática referenciada no afeto, acolhiam a curiosidade e encantamento que tinha pelas palavras, sem cobranças ou exigências. Nos finais de tarde, eu me colocava à espreita, enquanto em torno da mesa da cozinha, com seus cadernos e livros, minhas irmãs faziam as atividades de casa com o auxílio de uma vizinha. Depois, quando ficávamos a sós, elas reproduziam para mim as lições que não me era permitido participar. Fui aprendendo em meio às brincadeiras, antes mesmo de chegar a C.A. como popularmente era chamada a Classe de Alfabetização na época.

Lembro da minha ansiedade com o primeiro dia de aula, mal consegui dormir à noite. O desejo de fazer parte daquele espaço fazia com que eu vivesse a escola mesmo de fora. Estudei toda a minha vida em escolas públicas. Na primeira, fiquei apenas dois anos, tempos mais tarde retornaria como professora. Como ainda acontece em tantas outras famílias, lá em casa os irmãos mais velhos assumiam parte dos cuidados com os irmãos mais novos. Eu acredito que essa era uma das formas que meus pais encontravam de partilhar responsabilidades entre as filhas e fazer com que nos comprometêssemos com as rotinas da casa. As irmãs mais velhas, dentre outras coisas, deveriam conduzir as mais novas no caminho de ida e volta da escola, em segurança. Na verdade fazíamos companhia umas para as outras. Era um bando de crianças correndo, rindo e fazendo arruaça pela rua. Essa era a melhor parte. Mas também a razão da mudança. Para que continuássemos estudando juntas, foi preciso mudar para uma escola em outro bairro, que oferecia vaga para todas as séries do 1º grau (ensino fundamental). De lá, sairíamos uma a uma somente ao concluir a 8ª série para fazer o curso normal.

Esse era um grande sonho para minha mãe: que suas quatro filhas se formassem professoras. Os seus planos, no entanto, não previam que viéssemos a cursar uma faculdade, pelo contrário. Como a condição financeira da família jamais permitiria custear o nosso ensino superior, tal possibilidade implicaria transcender os limites da cidade que julgava seguros. Portanto, de início, minha mãe não apoiava as nossas tentativas de ingresso na universidade. Alegava que com a conclusão do ensino médio, nós já teríamos uma profissão e, por isso, prosseguir estudando seria desnecessário. Fora o medo dos perigos que representava desbravar o mundo, penso que aos seus olhos, havíamos conquistado mais do

que poderia supor, considerando que a ela e aos seus 14 irmãos, só foi possível entrar na escola para aprender a assinar o nome e “conhecer das letras”, já que o dia a dia do roçado exigia braços, ainda que pequenos e frágeis. Talvez esse seja um exemplo daquilo que Santos (2005) identifica como uma das tensões próprias da forma como a modernidade ocidental tem se organizado, a tensão entre experiência e expectativa.

(...) é uma sociedade que pela primeira vez cria essa tensão entre experiências correntes do povo, que às vezes são ruins, infelizes, desiguais, opressoras, e a expectativa de uma vida melhor, de uma sociedade melhor. Isso é novo, já que nas sociedades antigas as experiências coincidiam com as expectativas: quem nascia pobre morria pobre; quem nascia iletrado morria iletrado. Agora não: quem nasce pobre pode morrer rico, e quem nasce em uma família de iletrados pode morrer como médico ou doutor (SANTOS, 2007, p.18).

No entanto, segundo ele, hoje essa tensão se encontra desconfigurada, fazendo com que as expectativas da maioria das pessoas não sejam tão mais positivas que suas experiências correntes, em muitos casos, são até mesmo mais negativas: se a mim e as minhas irmãs foi permitida uma maior escolarização que dos meus pais, o que mais poderíamos querer? A falácia de certos discursos tenta produzir conformismos frente às limitações das realidades de sujeitos que vivem em uma sociedade em crise, devido ao próprio fracasso da modernidade em cumprir com as suas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade, como denuncia Santos (2005).

Mas o sonho de minha mãe iria se concretizar. Em 2001, fui a última das filhas a concluir o ensino médio, em uma tradicional escola de formação de professores de Nova Iguaçu/RJ. Ainda com 16 anos, comecei a lecionar em uma escola privada de educação infantil até ser aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2004. Não foi possível conciliar as atividades, pois ambas se davam em turno matutino, mas, felizmente, não demoraria muito até que eu conseguir ser aprovada no concurso de professora do 1º segmento do ensino fundamental de Mesquita/RJ, em 2006.

Ferraço (2003) diz que estamos sempre retornando a lugares de onde na verdade nunca saímos. Voltar à escola pública como professora, especialmente àquela primeira, reacendeu o sentimento de uma infância que tinha naquele espaço quase todo seu significado de mundo. As lembranças dos colegas de turma, das brincadeiras no pátio, do barulho do sinal e dos corredores faziam com que eu visse minha história refletida no rosto de cada estudante e em cada canto daquela escola. Aquilo foi modificando a maneira como eu me

percebia professora. Não tinha mais os mesmos 16 anos, e certamente as experiências vividas desde então, somadas ao fato de estar aprofundando e debatendo certas questões na Universidade me faziam encarar a docência de outra forma. Assumindo os vínculos e o compromisso com aqueles sujeitos (que também sou eu) e com aquele lugar (que é também o meu lugar).

Até o ano de 2015, vieram outras aprovações, passei por outras redes de ensino, ocupei outros cargos e funções, o que me favoreceu outros olhares sobre diferentes processos vivenciados no cotidiano escolar. Não procuro qualquer posição de autoridade dizendo isso. Quero expressar, na verdade, que foram esses olhares que intensificaram as minhas inquietações diante daquilo que ia se tornando familiar, comum a todas essas experiências e que me levaria a dialogar com a educação em Direitos Humanos e mais tarde me traria até aqui: a minha inquietação frente a (re) produção das desigualdades em todos aqueles espaços, especialmente as desigualdades produzidas na relação entre diferentes, ou seja, as desigualdades forjadas entre o privilégio daqueles que supostamente são a norma e as desvantagens de outros que relacionalmente seriam a diferença.

### **3.1 Chegadas e partidas**

*“Triste de nós que trazemos a alma vestida”  
Fernando Pessoa*

Como na epígrafe emprestada por Fernando Pessoa, cheguei ao PPGEDuc<sup>13</sup> vestida de expectativas que construí ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional sobre o que representava cursar um Mestrado acadêmico. Desejava transformar o mundo. Para isso, esperava desenvolver uma pesquisa que me ajudasse a transformar essa realidade dos estudantes com os quais trabalhava. Aos poucos, no entanto, fui desconstruindo esse pensamento grandioso e um pouco arrogante. Fui me tornando mais próxima dos estudos do cotidiano e pensando em termos menos generalizantes, o que vem modificando substancialmente a minha percepção daquilo que significa fazer pesquisa na universidade e a

---

13 Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – UFRRJ

pensar o mestrado como possibilidade de experiência<sup>14</sup>, como possibilidade de que algo pudesse vir a me acontecer e me tocar (LARROSA, 2015).

Logo na aula inaugural do curso, a palestrante convidada me provocava, sem que eu me desse conta na época, a despir-me daquelas idéias iniciais. Dizia, com palavras que não me recordo com exatidão, que faltava espanto aos estudos acadêmicos e que um dos responsáveis por isso era a crescente exigência pela produtividade das Universidades. Sabe aquelas coisas que você ouve e que parecem grudar na sua mente? Com o passar do tempo, comecei a pensar que esse espanto de que falava tinha muito do acontecimento, de que nos falam outros autores, em especial Larrosa (2015). Uma espécie de força que me tira de um lugar confortável e me obriga a problematizar questões que antes pareciam dadas. Em alguns momentos, traz junto um aperto no peito e um sentimento de *não sei o que fazer com isso*. Há pesquisas feitas de espantos, por outro lado, a ausência de espanto também se observa em estudos que desde o começo já sabem onde vão chegar, pois são produzidos a partir de uma gramática já constituída e fixa, composta por uma série finita de regras de produção de enunciados que deixam sempre a sensação do “já dito”, do “já pensado” (LARROSA, 2015, p.63). Na falta de espanto, as certezas se multiplicam, fazendo com que as dúvidas e o “não saber” sejam males a serem evitados, combatidos. Por isso, quando trazemos a alma vestida é preciso coragem para nos libertar das vestes, pois de outra forma, restará por dentro (da pesquisa) apenas deserto, sombras de vidas... Sem acontecimentos ou lugar para a experiência.

O espanto me pareceu sedutor e arriscado. Ainda não havia pensado sobre a possibilidade de fazer pesquisa de outra forma e isso não me incomodava. Sabia o que fazer: pegar meu tema – Educação em Direitos Humanos, até então – adequar meu problema ao campo das relações étnico-raciais e mandar ver, afinal, dispunha de apenas dois anos para dar conta de tudo e obter a titulação de mestre. Alguns vão chamar de destino ou mesmo de coincidência... tanto faz! Mas após o ingresso no mestrado passei a integrar um grupo de orientação coletiva que também vinha problematizando, dentre outras coisas, os limites da escrita acadêmica hegemônica<sup>15</sup>. Um lugar de espantos que aos poucos foi me fazendo

---

14 A experiência, segundo Larrosa (2015, p. 15) seria “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar- se tempo e espaço ”.

15 Um determinado tipo de escrita que tem se afirmado como “forma prioritária e reconhecida de expressão dos

experimental o desafio de desaprender. Desaprender não para aprender de novo, simplesmente, como quem troca as roupas velhas por outras novas. As opções teórico-metodológicas que mobilizam esse espaço me desafiam a problematizar as práticas sociais cotidianas já naturalizadas, convidando-me a despir-me e a fazer das minhas vestes, vestígios, pistas e indícios, ainda refletindo com Pessoa.

Para não correr o risco de cair nesses antagonismos que empobrecem qualquer discussão, considero prudente ratificar que emprego desaprender não em oposição a aprender. Longe disso! Desaprender aqui tem mais a ver com abertura que possibilita olhar o cotidiano com olhos desacostumados. Como nos lembra Manoel de Barros (2010, p. 299), “Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios”.

Sei que à primeira vista esse pensamento pode parecer um paradoxo, considerando que muitas teorias e modelos psicológicos que buscam explicar como os sujeitos aprendem são assuntos obrigatórios nos currículos de formação docente. O que tenho feito, no entanto, não é me opor, negar ou desconsiderar qualquer abordagem, mas sim ensaiar outras aproximações a partir dos encontros que a vida tem se encarregado de promover. Gosto de pensar nesses termos, pois quando nos aproximamos de algo, fazemos cada qual a sua maneira, dentro de sua possibilidade, de suas necessidades e ao seu tempo. Não há, portanto, nessas linhas ou em quaisquer outras que possam vir pretensões de verdades universais, mas tentativas de elaborar os sentidos ou sem-sentidos do que me acontece (LARROSA, 2015) diante das angústias e perplexidades que vem mobilizando a escrita desta dissertação.

Talvez, por si só, isso já justificasse a mudança no meu projeto: a impossibilidade de continuar encarando a escrita como apenas mais uma exigência da minha formação acadêmica. Os encontros de orientação coletiva do Leam vêm me ajudando, de maneira especial, a pensar que “a linguagem não é só algo que temos, mas sim quase tudo que somos” e que os modos e maneira que dizemos as coisas nos colocam em diferentes relações com o mundo (p.58). Sendo assim, as palavras que uso e as formas como as emprego não são meras instrumentalidades, dizem primeiramente das relações que venho estabelecendo comigo mesmo e com os outros. Os prazos e métricas tornaram-se preocupações secundárias. Na verdade tornaram-se quase nada comparado ao que está em jogo para mim, para os meus colegas de grupo e para tantos outros sujeitos que vem se implicando com suas pesquisas, cada qual da sua forma. Jogamos com a vida, principalmente com a nossas, o que nem sempre

é confortável. Mexe com afetos, sentimentos e revira aquilo que às vezes nem suspeitávamos que estivesse ali.

As primeiras vezes que me vi interpelada nas orientações acerca da minha implicação com o projeto inicial, busquei responder a partir da minha trajetória acadêmica e profissional e fui incapaz de perceber outros acontecimentos que abriam o caminho de chegada àquele espaço e a partir dele. Nas palavras de Machado (2013, p.36), implicar-se é um “dobrar-se no campo. Inventar-se, produzir-se na pesquisa”. No trabalho de escrita acadêmica, nos dizem Dimestein e Macedo (2009, p.154), implicar-se é o “exercício pelo qual nos experimentamos por diferentes modos no ato em que produzimos nossos textos.” Para esses autores, inventar-se, produzir-se e experimentar-se no processo de escrita-pesquisa ocorre, especialmente, a partir da “experiência que desvia e que interrompe a comodidade ou a fixidez do que se é” (DIMESTEIN; MACEDO, op. cit., p.159). Faz-se outro de si nas digressões que nos lançam ao desconhecido, nos desestabilizam, de forma que largados à própria sorte, por assim dizer, saímos de um lugar aparentemente seguro para traçarmos novas rotas que, por sua vez, não são isentas de surpresas e encruzilhadas. O mestrado, em especial, os encontros de orientação coletiva são para mim a experiência desviante que me colocou a trilhar um caminho de volta para casa.

Ouvindo e contando histórias de vida e formação junto aos meus pares comecei a desconfiar da maneira como o racismo, o preconceito e a discriminação racial pareciam se (re) produzir no interior de nossas famílias e das suas possíveis repercussões na maneira como lidamos com as relações raciais na educação. As aparentes pequenezas cotidianas, as angústias e os sentimentos compartilhados em nossos encontros foram dando a ver uma ligação entre nossas histórias tão singulares. Mais do que isso, as narrativas sobre os conflitos familiares causados pela não aceitação de relacionamentos interracialis; os ensinamentos de como existir/resistir em um mundo feito e pensado para brancos; o escamoteamento das genealogias e heranças dos parentes negros parecia apontar uma conexão mais ampla entre as narrativas de nossas famílias e a grande narrativa do racismo no Brasil.

É nesse contexto que a fotografia de meu avô ressurgiu, reivindicando seu espaço e dando a pensar: O que de fato vem fazendo fundo a essas histórias? O que elas dizem das tramas históricas e sociais em que estamos envolvidos?

### **3.2 Pensando com outros - sobre o comum das nossas histórias**



As indagações só aumentaram depois que passei a integrar o Projeto de pesquisa “Relações raciais nas escolas e formação de professores” que funcionou como o nó articulador das pesquisas produzidas no Leam, de 2012 a 2016 e, ainda hoje, subsidia as iniciativas do laboratório a partir de tudo aquilo que nos deu a pensar.

O referido projeto buscou investigar, desde a formação docente, as dificuldades de consideração das relações étnico-raciais pelas escolas que, historicamente, têm trabalhado em função de um ideal de ser humano (branco, hétero e cristão), resistindo aqueles outros que não se encaixam nas expectativas de alunos esperados, em especial, negros e pobres. Para isso, colheu histórias de vida e formação dos estudantes do curso de pedagogia do Instituto Multidisciplinar /UFFRJ, mais especificamente alunos da disciplina de Sociologia da Educação II, em sua maioria afrodescendentes, acreditando que o estudo dessas narrativas nos ajudasse a desnaturalizar certos acontecimentos nas histórias desses sujeitos e a aprender com suas experiências.

Nesse sentido, as aulas da disciplina funcionaram como “um laboratório de formulação de perguntas sobre aquilo que cada história pode oferecer como desafio à compreensão das questões que envolvem a formação, a escolarização e mais especificamente, os desafios das relações raciais” (FILÉ, 2012, p.21).

A leitura das narrativas do projeto mostrava os conflitos vividos pelos estudantes diante do desafio de falar a partir de si, das suas histórias. Logo, um sentimento de empatia foi nascendo em relação àqueles que, em sala de aula, passavam por processos semelhantes aos que eu experimentava nas orientações coletivas. É difícil dar-se em palavras, pois a “experiência se vive, mas nem sempre se pode expressá-la” (RIBETTO; FILÉ, 2016, p. 8).

*“Vou tentar contar minha história sem inventar muita coisa. Pelo menos irei tentar. Como diz o professor, sempre aumentamos algo. Acho que nossa maior dificuldade é contar algo de si mesmo.” (Daiane).*

Walter Benjamin, em *O Narrador* (1994), fala sobre a iminente extinção da arte de narrar, desencadeada pela evolução das forças produtivas que fez surgir “uma nova forma de miséria”. Se antes as experiências eram passadas de pessoa a pessoa, com a técnica se sobrepondo ao homem, fomos ficando cada vez mais pobres em experiências comunicáveis.

*“Não sei muito sobre a vida de minha mãe, de meu pai e de meus avós maternos e paternos. Meus pais pouco falavam do passado, pouco falavam*

*de suas infâncias e desenvolvimentos, talvez por não se sentirem confortáveis em lembrar, por não desejar que seus filhos soubessem ou até mesmo por não ter havido oportunidades”. (Neide)*

Buscamos explicações para o silêncio, que, segundo Benjamin (1994), “nada mais seria do que o sintoma de uma pobreza que não é apenas individual, mas a marca de uma sociedade que nos impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1994, p. 116).

A formação hegemônica de professores tem caminhado sem olhar para os lados, preocupada com produção e reprodução de modelos que desconsideram a condição existencial dos sujeitos. De maneira que, quando somos confrontados com a proposta de escrever sobre a nossa história de vida, dentro da universidade, resta a dúvida: o que pode interessar a uma disciplina ou a um texto acadêmico as experiências vividas por nós, sujeitos da educação? Ou, em um sentido benjaminiano: o que posso contar sobre mim que interesse em um contexto de existências que parecem bastar a si mesmas (BENJAMIN, 1994, p.119)?

No entanto, muitos educadores e teóricos vêm operando outras lógicas ao considerarem a experiência como possibilidade de formação (LARROSA, 2015, RIBETTO, 2011). O sentido de experiência acionado, nesse caso, nada tem a ver com contagem de tempo, como adverte Larrosa (2015). Experiência é “isso que me passa” e que, passando, ainda que seja algo exterior e alheio a minha vontade, deixa suas marcas em mim e na maneira como eu vou me relacionar com os outros e com o mundo. Portanto, o saber que vem da experiência é sempre particular, finito e circunstancial, que se adquire no modo como cada um vai respondendo àquilo que vai lhe acontecendo ao longo da vida. Sendo assim, a formação pensada desde a experiência olha para os lados, para os cantos, vasculha os fragmentos, revira os cacos, movimentando-se às margens das “Grandes Narrativas das Grandes Formações” (RIBETTO, 2011, p. 116).

O projeto em questão recorreu aos relatos de memórias dos envolvidos, especialmente dos estudantes de pedagogia, como meio de “extrair para fora, elaborar e tornar público certos conteúdos interiores” (LARROSA, 1994, p.60), que subjazem aos nossos discursos e práticas cotidianas e que talvez possam ajudar a pensar os desafios das relações étnico raciais na educação. De tudo que foi extraído e posto no papel, o que mais me chamou a atenção foram novamente os relatos de episódios de racismo na família, ora pelas cruzeiras, ora pelas

dissimulações e silenciamentos. Havia um misto de curiosidade e cumplicidade naquelas leituras que me atravessavam em muitos pontos.

Daí quis trazê-los pra cá, pois acredito que pode ser tão potente pensar as relações de dominação e a produção de desigualdades na educação e na sociedade a partir dessas histórias, quanto um estudo a partir do currículo escolar. Com Certeau (1994, p. 37) tenho aprendido que “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditórias) de suas determinações relacionais”. Ainda que esta pesquisa tenha caminhado em um sentido diverso do projeto inicial, não nego a escola e seus códigos para desenvolvê-la, apenas tento olhar a partir das narrativas para os diferentes contextos e espaços sociais, políticos, familiares vividos pelos sujeitos cotidianos.

No dia da qualificação o meu interesse, ainda disperso, de pensar como o racismo, o preconceito e a discriminação racial se (re) produzem nas relações familiares, e suas repercussões na maneira como lidamos com as relações raciais na educação, foi acolhido pelas generosas contribuições da banca avaliadora. Inicialmente, pensava em recorrer às narrativas dos integrantes do Leam, aquelas que primeiro me provocaram. Mas após alguns encontros e discussões sobre os caminhos da pesquisa nas orientações coletivas, optei por dialogar com as narrativas dos estudantes de pedagogia, principalmente por se tratarem de escritas espontâneas, que não tinham como foco principal abordar as relações familiares.

As turmas foram orientadas a escreverem sobre suas histórias de vida e formação, considerando os conteúdos e os debates realizados nas aulas de Sociologia da Educação II. Sendo assim, a cada estudante foi permitido caminhar os seus caminhos, elaborando as suas próprias estruturas narrativas. Para auxiliar na tarefa “artesanal” de contar suas histórias, eles recorreram a fotografias, documentos, matérias de jornais e revistas, conversas. A cronologia adotada, em sua maioria, inicia-se pela história dos ancestrais – pais, avós, bisavós – e se encerram com o ingresso no curso de pedagogia. Alguns concentraram os seus relatos do contexto da educação dita formal. Outros, sem saber por onde começar, quais episódios narrar, foram se encontrando e encontrando a sua escrita ao longo dos textos. Da mesma forma que fazemos com nossas vidas, cada um foi encontrando seu próprio jeito de lidar com o desafio posto.

O episódio da fotografia do meu avô e outros que emergiram na leitura das narrativas dos estudantes foram me mostrando como o esforço empreendido pela sociedade brasileira em dissimular e negar o racismo vem produzindo hiatos nas nossas histórias. Essas são ausências, que para Santos (2002), precisam ser transformadas em presenças. Mas a pergunta

que fica é: como? Ele e outros autores oferecem contribuições fundamentais para entender e atuar sobre tais escamoteamentos. Ao recolocarem os sujeitos antes invisíveis no centro da história, os estudos decoloniais e pós-coloniais chamam atenção para a necessidade de compreender as relações de poder como condição para a transformação da realidade que se mostra permeada por lutas e conflitos sociais e epistemológicos.

Entretanto, além de buscar nas matrizes epistêmicas que nos falam sobre a persistência do colonialismo nas relações sociais e subjetivas, tenho para mim que pesquisar os silêncios, seguindo as pistas e os rastros dos silenciamentos, exige que inventemos outras formas de narrar, como nos sugere Benjamin (1994). Criar outros espaços de conversas, de debate, como daquela sala de aula e das orientações coletivas que deram a ver tantas histórias, antes ignoradas. Por isso, tentei conduzir a pesquisa dessa forma: como um diálogo, em que várias vozes se colocam a dizer sobre coisas que não poderiam sozinhas fazer.

O diálogo expressa bem como eu tenho tentado dar conta desse desafio. Primeiro porque foi assim que cheguei aqui, mesmo quando eu não tinha a mínima ideia dos rumos que tomaria. Como acontece numa conversa em que simplesmente entramos, os desfechos podem ser vários. Uma coisa vai puxando a outra, o tempo vai passando, a intimidade crescendo e viver nossas penas de repente parece mais leve. Por isso acredito que pesquisar dialogando-escrevendo também seja assim. Não gostaria de fazer disso um solilóquio como em algumas pesquisas que se apropriam das palavras dos sujeitos como citações/exemplos que são postos ali para ratificar determinadas hipóteses. Pesquisas com cotidiano, como bem lembra Ferrazo (2003), consideram que esses sujeitos são autores/autoras tão legítimos e necessários quanto aqueles que estudamos na academia e que precisam ter os seus discursos reconhecidos. Afinal, eles são os verdadeiros praticantes do cotidiano.

O cotidiano praticado por esses sujeitos extrapola os currículos. Por isso, pesquisar com o cotidiano na educação é reconhecer o “entremeado dos saberes fazeres cotidianos, associados aos diferentes espaçotempos vividos pelos sujeitos”, pois essas práticas são as próprias redes de saberesfazeres que não estão adstritas ao território da escola, isto é, “os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que estão lá por ocasião da pesquisa ” (FERRAÇO, Op. cit., p. 78).

Pesquisar com o cotidiano também é se lançar naquilo que é circunstancial e imprevisível. Mas como dar conta dessa complexidade? Morin e Le Moigne (2000; p. 206) dizem ser necessário reformar o nosso modo de pensar, para que sejamos capazes de “reunir, de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o

individual, o concreto”. O cotidiano acontece em todo canto, a todo o momento e com todos, de modos diferentes. É só onde a vida acontece que é possível observar a materialidade das desigualdades que tentamos entender e enfrentar.

De todas as narrativas reunidas ao longo do projeto, fiz um recorte das histórias dos estudantes que participaram no ano de 2015, em ambos os semestres. Essa escolha se deu por duas razões: primeiro, por não me parecer factível dialogar com todas as cento e cinquenta narrativas com o devido cuidado e escuta e, segundo, porque esses sujeitos foram contemporâneos nas minhas inquietações. Eles na graduação e eu no mestrado, embora espacialmente distantes, padecemos juntos, por assim dizer.

#### 4. O APANHADOR DE DESPÉRDÍCIOS<sup>16</sup>

*Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas  
Manoel de Barros*

Quem é esse “apanhador de desperdícios” que trago comigo? Essa é uma pergunta que parte do dito, mas principalmente do não dito. Dos sentidos que escaparam quando busquei a poesia de Manoel de Barros para compor meu texto de qualificação. Por mais que o projeto o anunciasse, inclusive no próprio título, no dia da defesa a banca avaliadora sinalizava que o “apanhador de desperdícios” ainda não era um elemento de potência que talvez pudesse vir a ser. Havia construído um lugarzinho para ele e o deixado lá, aprisionado em dois ou três parágrafos.

Anotei aquela observação, mas confesso que demorei a retomá-la. As orientações coletivas seguiram, junto com as provocações. Até o dia em que eu ouvi do meu orientador: *Você coloca as coisas lá e some!* Referindo-se a algumas questões que levanto no texto sem o devido cuidado em fazer com que elas digam de fato a que vieram. O “apanhador de desperdícios”, segundo ele, seria uma delas. Havia sido pega numa armadilha que eu mesma armei e de onde não existe possibilidade de escapar sem que primeiro eu descubra quem é esse apanhador de desperdícios que tomei emprestado da poesia de Manoel de Barros e porque venho sumindo de mim e produzindo tais lacunas em minhas próprias palavras.

Se considero, no entanto, que cada sujeito lida com a poesia a sua maneira, faz suas próprias leituras e que estas, por sua vez, não estão dissociadas de suas leituras de mundo, como nos sugere Larrosa (2011), preciso resistir à tentação de querer definir o apanhador de desperdícios. Diz o autor que

Se todos nós lemos um poema, o poema é, sem dúvida, o mesmo, porém a leitura em cada caso é diferente, singular para cada um. Por isso poderíamos dizer que todos *lemos e não lemos* o mesmo poema. É o mesmo desde o ponto

---

16 “Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios”. *Manoel de Barros*

de vista do texto, mas é diferente desde o ponto de vista da leitura. (LARROSA, 2011, p. 16)

Faço uma leitura do apanhador de desperdícios a partir de mim, não só daquilo que sei, mas, sobretudo, daquilo que sou, da minha subjetividade. A experiência que cada sujeito pode ou não fazer com o texto, impossibilita que exista um único sentido a ser encontrado/descoberto por um alguém. Nem mesmo por aquele que o escreveu. Roland Barthes, no texto *A morte do Autor* (1968/2004), questiona a importância que crítica literária moderna dá a figura do autor, a quem, de forma equivocada, atribui-se toda a chave de compreensão acerca de uma obra. “O que o autor quis dizer com o texto?” Acredito que ninguém tenha saído ileso da escola sem ter se deparado ao menos uma vez com essa pergunta ou com a sua variante: “Qual o sentido do texto?” Perguntas que vão ao encontro das idéias defendidas por Barthes (1968, p. 5) e que culminaram numa de suas principais teses: o nascimento do leitor se paga com a morte do autor.

(...) o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; é apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito.

Para Barthes (1968), o leitor é esse sujeito anônimo, que não deve explicações. Não se sabe quem é, de onde veio, onde nasceu, das suas preferências e rejeições, mas que produz para si, a partir do (con) texto, sentidos vários que antes não se supunha. O leitor é o lugar onde se reúne as escritas múltiplas e as várias saídas de culturas que se cruzam na composição de um texto. Dizer “quem é o apanhador de desperdícios”, desconsiderando as múltiplas leituras possíveis, é aprisioná-lo, “dotá-lo de um significado único, fechar a escrita” (BARTHES, op. cit., p.4). Por isso, a fim de evitar tais encarceramentos, talvez seja preciso reformular a pergunta de entrada e pensar: Quem é esse apanhador de desperdícios que trago em mim? Pois, bem diz Manoel de Barros (2010, p.178) “poesia não é para compreender, mas para incorporar”. Só no corpo a poesia tem vez. Mas não em qualquer corpo, mas nesse que me é próprio.

A relação entre texto e subjetividade, de que nos falam esses autores, leva-me a acreditar que mais importante do que o poema “apanhador de desperdícios” é a relação que estabelecemos com ele e as possibilidades que nascem do nosso (re) encontro.

O meu primeiro contato com a poética “Manoelística” se deu quando trabalhava na sala de leitura de uma escola em Mesquita-RJ. Na época, havíamos acabado de receber alguns acervos de livros do Governo Federal, quando fui catalogá-los, encontrei uma delicada caixa contendo pequenos papiros amarrados por uma fina fita de cetim. Era o livro *Memórias Inventadas - A infância*, que em sua forma já anunciava a singeleza revolucionária de seus versos. Desde então Manoel de Barros vem me convidando a “*transver o mundo*” (2010, p. 351), enquanto possibilidade ao traço acostumado, às linhas retas e à mesmice. Algo como “*Tirar da natureza as naturalidades*” (BARROS, 2010, p. 351), assim como fazemos no trabalho com narrativas. Não foi à toa que a experiência vivida no Leam logo me fez acionar alguns de seus (des)ensinamentos, estabelecendo uma relação entre o apanhador de desperdícios e a prática de ouvir e contar histórias que normalmente são desconsideradas pela educação dita formal. A obra do Maneco sempre me causou encantamento, agora o Apanhador de desperdícios pode vir a ser um conceito que ajude a problematizar as questões que me desafiam.

Deleuze e Guatarri (1992), no livro “O que é a Filosofia?” afirmam que

Em primeiro lugar, cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. (...) Os conceitos vão pois ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada. Em segundo lugar, é próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a consistência do conceito, sua endo-consistência. (...) Os componentes permanecem distintos, mas algo passa de um a outro, algo de indecível entre os dois: há um domínio a que pertence tanto a quanto a b, em que a e b “se tornam” indiscerníveis. São estas zonas, limites ou devires, esta inseparabilidade, que definem a consistência interior do conceito. (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p.31-32)

Sendo um conceito um “ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação de seus próprios componentes”, poderia o apanhador de desperdícios, pensado nessa perspectiva, dar a liga entre as histórias - as minhas e as outras - tornando-as “componentes inseparáveis” desse todo não homogêneo que vai se tornando essa escrita? Seria ele capaz de produzir as conexões entre essas histórias e outros “conceitos” caros a esse estudo, como cotidiano (CERTEAU, 1994; FERRAÇO, 2003; 2007), experiência (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2015) colonialidade e colonialismo (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2009)? Para que isso aconteça, decerto, preciso rever algumas ideias trazidas no texto de qualificação. Ao contrário do que enunciava na época, o apanhador não pode ser reduzido a uma ilustração ou a um recurso estilístico, pois no entrelaçar de nossas existências, ele vai ganhando vida, de forma



que

Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares. O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p. 86).

O apanhador vai abrindo portas, revirando gavetas, vasculhando antigos álbuns de fotografias, dando a ver aquilo que sempre esteve ali, que sorrateiramente me pega pelo pé e me faz saltar de susto, trazendo o coração à boca. Fazer dele um conceito seria, antes de tudo, considerar a sua capacidade de me forçar a pensar, como sugere Machado (2004, p. 149), expandindo e tornando complexas as questões que me atravessam e que venho tentando transformar em palavras.

Sendo aquele que “*dá respeito às coisas e aos seres desimportantes*”, o apanhador de desperdícios diz muito do esforço que venho empreendendo de pesquisar com o cotidiano, a partir dos desperdícios das histórias comuns de sujeitos que contam a história do racismo no Brasil. Ele possui interesse naquilo que aparentemente não tem utilidade, nos restos, assim como nutro interesse por aquilo que tem sido jogado fora perante a história oficial, que desconsidera o que se vive cotidianamente: episódios, cenários e os acontecimentos do dia-a-dia dos sujeitos ordinários (CERTEAU, 1994).

O combate ao desperdício da experiência também é um dos alvos da crítica elaborada por Santos (2002) ao que ele chama de “razão indolente”. Para o autor, o pensamento ocidental que se estabeleceu como hegemônico, especialmente nas ciências e na filosofia, foi produzido num processo sistemático de invisibilização de diferentes formas de ser e estar no mundo e isso tem provocado o desperdício de uma vasta experiência social. A razão indolente seria aquele modelo específico de racionalidade excludente, de matriz eurocêntrica, que reduz toda experiência social àquilo que é proclamado e valorizado pela tradição ocidental. Para combater o desperdício de experiência - razão e consequência do pensamento único produzido no seio de uma sociedade colonial, patriarcal e capitalista – Santos (2002) defende, dentre outras coisas, a superação da obsessão pela ideia de totalidade que subjaz a racionalidade moderna, que vem transformando em não-existente e mesmo impossível tudo aquilo que escapa ao seu estatuto.

Para tanto, o autor defende a necessidade de demonstrar que “o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que

existe” (SANTOS, op. cit., p. 246) por meio daquilo que denominou de sociologia das ausências. De acordo com Duschatsky e Skliar (2011) a transformação do outro em sujeito ausente é uma das muitas construções da modernidade para controlar e regular a alteridade, tornando as identidades fixas, homogêneas e estáveis. Sendo assim, “o processo de produção da ausência incide prioritariamente sobre os agentes, e só derivadamente sobre a experiência social (práticas e saberes) de que eles são protagonistas” (SANTOS, 2002).

O trabalho com as narrativas (as nossas e de outros) é a forma que eu e os demais integrantes do Leam temos buscado combater o desperdício da experiência, como tentativa de tornar visíveis e credíveis outros discursos sobre o mundo e as diferentes formas como esses vão se construindo e deixando as suas marcas no cotidiano.

Outra questão que o apanhador de desperdício tem me ajudado a pensar é a forma como essa escrita-pesquisa vem acontecendo. Alguns dos primeiros desperdícios que apanhei foram aqueles largados pelo caminho que me levou a alterar o projeto inicial de ingresso no mestrado. Exatamente os percursos e os percalços de que falava antes. As inseguranças, dúvidas e confusões haviam ficado fora das primeiras linhas que timidamente eu esboçava as intenções do novo projeto que nascia. Inicialmente pensei que talvez não interessasse a um texto acadêmico, tradicionalmente marcado pela busca de respostas (resultados), esse processo disperso e sofrido. Aos poucos fui me dando conta que essa não havia sido uma opção tão voluntária assim. Eu excluí os percalços, pois aprendi não haver lugar para essas marcas em um tipo de escrita reconhecida como a única legítima em muitos espaços acadêmicos. Espaços esses que, para Larrosa (2003, p.109), tem funcionado como “espaço de disciplina da expressão, o espaço onde a disciplina do espírito – o dizer o que há para dizer – está disciplinado no dizer como tem que ser dito”. Descarta-se o sujeito em face das gramáticas que limitam nossa liberdade, inclusive na forma como escrevemos. Mas isso não para por aí, segundo o autor, o conformismo linguístico acaba configurando a base de todo conformismo: “falar como Deus manda, escrever como Deus manda e ler como Deus manda, ao mesmo tempo, é pensar como Deus manda” (LARROSA, 2003, p.102).

O apanhador de desperdícios – a poética de Manoel de Barros em um sentido mais amplo – no entanto, escapa a essas gramáticas. Foge de “Deus”. Faz bricolagem com as palavras e abre outras possibilidades por meio da linguagem. E assim, por resistir às políticas da verdade instituídas pela racionalidade técnico-científica, dá a pensar que

não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta linguística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e

com o que ela nomeia. Ou seja, que não há modo de "pensar de outro modo" que não seja, também, "ler de outro modo" e "escrever de outro modo" (Ibid. p.102).

Aquele que “*preza insetos, mais que avião e a velocidade das tartarugas, mais que os mísseis*” tira as coisas do lugar, desestabiliza certezas e me ensina que as palavras com que penso, também podem/devem ser consideradas enquanto produtoras de sentidos e de realidades (LARROSA, 2015). Isso faz com que eu me arrisque através do ensaio. Que me coloque a problematizar a escrita/pensamento na medida em que escrevo/penso. Ao mesmo tempo em que faz com que duvide de mim mesmo, dessas mesmas palavras que “escolho” pra pensar e dizer do mundo e daqueles que eu “escolho” para poderem falar e pensar junto comigo.

O ensaio é esse modo de escrita que não permite que eu me esconda atrás de autores, pois “falar e escrever, escutar e ler, só são possíveis pela própria pessoa, com outros, mas pela própria pessoa, em primeira pessoa, em nome próprio, que sempre é alguém o que fala, o que escuta, o que lê e escreve, o que pensa” (ibidem, p.67). Falar e escrever em primeira pessoa, portanto, não se confunde com vaidade, mas como um exercício que demarca alteridade e nos faz diferir (MACHADO, 2004). Também não se trata de um gesto eminentemente solitário, visto que falar a partir de mim (LARROSA, 2015), não é o mesmo que falar só, mas sim falar a partir do vivido e das marcas das tantas outras vidas que cruzaram com a minha.

Dessa forma, ensaio a partir das palavras que “vivem de barriga no chão”. As palavras trastes, cacos, trapos e farrapos me ajudam a inventar essa escrita. Uma escrita que acontece em meio aos restos daquilo que permanece gravado em mim de tudo/todos que conheci, li, ouvi e compartilhei nesse processo. Uma escrita experimental em que busco uma forma de dizer o que preciso, embora muitas vezes não saiba como e que, portanto, busco em meio aos desperdícios, os corpos, paisagens, episódios que vivi e revivi através das narrativas dos estudantes.

#### **4.1 Alguns desperdícios**

*“Meus avós maternos eram criticados nas ruas e na família por “ela ser branca e ele ser preto”. Se o preconceito vem dos nossos, como não das pessoas da rua?” (Natasha)*

De acordo com Gomes (1996, p.75), “o processo de construção da identidade racial do negro brasileiro se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.” É, portanto, na intimidade que experimentamos as primeiras tensões étnico-raciais que podem se expressar, dentre outras formas, nos “apelidos dados pelo grupo de colegas, as brigas, os pareceres dos pais, dos amigos e dos conhecidos” (Ibid., p.75) e etc.

Investigando como o contexto escolar vivenciado por mulheres negras contribuiu para a reprodução do preconceito e da discriminação racial e de gênero e a interferência destes em suas práticas pedagógicas, a autora levanta uma questão bem próxima desta que nos apresenta Natasha: “Se a violência racial presente em nossa sociedade já exerce influência na própria estrutura familiar dos negros, o que não aconteceria fora do círculo familiar?”(Ibid., p.75).

Fanon (2008), no entanto, leva-me a pensar que as relações familiares na modernidade diferem pouco daquelas que se estabelecem na sociedade de uma forma mais ampla. Segundo ele, na “Europa, e em todos os países ditos civilizados ou civilizadores, a família é um pedaço da nação. A criança que deixa o meio familiar reencontra as mesmas leis, os mesmos princípios, os mesmos valores (...). Não há desproporção entre a vida familiar e a vida nacional” (FANON, op. cit., p.128).

Com o fim da escravidão - depois de coisificados, despojados de humanidade, terem suas existências, universos simbólicos, saberes e tradições inferiorizados e se virem obrigados a aderirem aos costumes e às crenças do paradigma impostos pelo branco (europeu), os negros se viram entregues à própria sorte e desde então vêm enfrentando a indiferença de uma sociedade que fechou os olhos para todo o mal que lhes infligiu. Como resistir? Como (re) existir? De que maneira se curam as feridas que persistem no imaginário de brancos e negros? Como se transforma o imaginário brasileiro? Como desnaturalizar as experiências cotidianas que vão nos formando sem que a gente perceba? O que aprendemos com as histórias cotidianas que experienciamos em família?

Embora o Brasil não tenha passado por um “apartheid” legal, “a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (SOUZA, 1983, p. 19).

*“Meu pai é um paraense que veio para Espírito Santo desempregado, e custou a arrumar emprego por conta de sua cor e falta de estudos. Ele dizia*

*que naquela época as pessoas faziam questão de dizer que ele era pobre e negro. Ele disse que já escutou a seguinte frase “Para um negro a vida é sempre mais difícil”. Mas meu pai nunca desistiu, passa por cima de tudo isso até os dias atuais”.*(Dayana)

O racismo acaba negado sob a desculpa de que o abismo social existente entre negros e brancos é mera questão de classe ou de status, havendo quem insista em defender que as desigualdades raciais são devidas “à operação de mecanismos sociais mais sutis – a educação escolar, a seletividade do mercado de trabalho, a pobreza, a organização familiar etc.” (GUIMARÃES, 1995, p. 29).

Guimarães (2002) considera isso um reducionismo político e sociológico, que se desconstrói com base em diferentes pesquisas qualitativas e quantitativas que demonstram a existência de mais facilidades para o branco no “acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riqueza herdada entre as gerações” (SCHUCMAN, 2012, p. 25); em outras palavras, oportunidades que são negadas aos negros:

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2007, 2008), produzido pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais, demonstra os indicadores relacionados às vantagens dos brancos em relação aos não brancos no que diz respeito aos índices de mortalidade da população brasileira; no acesso ao sistema de ensino; na dinâmica do mercado de trabalho; nas condições materiais de vida e no acesso ao poder institucional, políticas públicas e marcos legais. É um estudo que tem por eixo fundamental o tema das desigualdades raciais e sua mensuração através de indicadores econômicos, sociais e demográficos. O estudo constatou que os brasileiros brancos vivem em “um País” com IDH médio equivalente à 44ª melhor posição no mundo, enquanto os brasileiros negros vivem “em um Brasil” onde o IDH médio é equivalente ao 104º lugar. (Ibid., p. 25).

A bem da verdade é que a lei que retirou os grilhões, não foi capaz de tirar o negro do lugar onde a escravidão o colocou. Ele continuou cativo, sobretudo de uma intersubjetividade que o aprisiona à “maldição” que acabou se tornando sua origem, cor de pele e características físicas. Juliana relata:

*“Vasculhando minha genealogia no cenário da desigualdade, racismo, machismo e preconceito. No caso da minha mãe, o primeiro preconceito foi racial cometido pela sua própria mãe, minha vó materna, que ao descobrir que ela estaria namorando um menino negro, indignada chegou a dizer:*

*“não criei minha filha para namorar um negro, namorando um negro você e meus netos não terão um futuro”.*

A fala da estudante expressa um sentido de desvalorização do sujeito negro, de negação da sua capacidade de obter “sucesso” na vida e da fatal transmissão dessa incapacidade para as gerações futuras. A avó de Juliana parece perceber o “menino negro” como indigno, inferior e, provavelmente, destinado a prestar trabalhos pouco nobres, que exigem pouco conhecimento, impossibilitando-o de garantir um “futuro” para mulher e filhos.

De certa forma, construiu-se no imaginário de boa parte da sociedade a ideia de que as ocupações destinadas aos negros são aquelas “subalternizadas”, como empregados domésticos, cozinheiros, trabalhador rural, pedreiro, porteiro e etc. Daí que uma mãe negra é vista como a babá de sua filha branca, como nos conta Uiny:

*“Minha mãe sofreu muita discriminação pois, ela é negra e eu clara, loirinha, então todos olhavam para ela como sendo uma babá, e não minha mãe de fato, além de discriminação por ser mãe solteira.”*

Joyce empresta o seu relato para mostrar que :

*“Para determinadas profissões e empregos a competência somente não conta, os olhares são diferente a atenção também se não possui a pele clara e cabelo liso. É como se a todo instante tivéssemos que provar sou capaz, possuo qualidade sou competente. Senti isso quando estava procurando emprego, em das muitas entrevistas que fiz foi para a vaga de recepcionista para uma clínica de estética, a atendente pediu que eu aguardasse me olhando dos pés a cabeça e foi bem mais gentil com a outra candidata que havia chegado era loira e mais nova, a minha entrevista nem demorou ela foi colocando vários empecilhos até que falou que entraria em contato”.*

Os discursos acerca da incapacidade do negro também foram observados na pesquisa de Gomes (1996). Para a autora, são situações que remontam à grande influência do racismo científico sobre a classe intelectual brasileira, entre o final do século XIX e início do XX.

Embora rebatidas hoje por cientistas e intelectuais, do ponto de vista teórico, essas teorias estão ainda introjetadas no nosso imaginário e na nossa prática social. Assim, quando os professores se mostram admirados com o bom desempenho intelectual de um aluno negro, ou quando demonstram uma baixa expectativa em relação à competência dos seus colegas e alunos negros, podemos observar resquícios dessa corrente teórica ainda presente em nosso imaginário social (GOMES, op. cit., p.70).

O episódio vivenciado pela tia de Flávia corrobora para essa reflexão

*“minha tia Sônia é artesã e vende seus artesanatos nas feiras na Cidade de Mesquita e adjacências. Em umas destas feiras havia várias artesãs, mas só eram duas negras. Uma delas era a minha tia e, por coincidência, as barracas das duas ficavam próximas. Uma senhora se aproximou da barraca delas e admirando as peças e perguntou quem as fez. Quando falaram que as peças eram delas a Senhora não acreditou. Falou que eram perfeitas e que não poderiam ter sido feitas por elas, como se não fossem capazes. Minha tia disse que ficou indignada que discutiu com a senhora que era ‘branca’, a outra artesã ficou muito triste por seu trabalho não ser reconhecido”.*

Os estereótipos que antes foram usados para justificar a escravidão, servem agora para explicar a exclusão do negro da sociedade e a baixa expectativa em relação à sua capacidade. Como no episódio que Filé (2016) relata no texto *Imagem, visão e conhecimento: modos de ver, modos de dar a ver*

Ouvi e contei essa história várias vezes. O personagem principal é o diretor de uma escola pública de uma cidade do Vale do Paraíba, região que fica no caminho entre São Paulo e Rio de Janeiro. Negro, viveu várias vezes a mesma situação: alguém chega na escola para falar com o diretor e, sem conhecê-lo, dirige-se até o local onde informam que ele estaria. Sempre acontece dele estar com o secretário da escola, que é branco. Invariavelmente as pessoas se dirigem, sem titubear, ao secretário certas de estarem falando com o diretor da escola. Muitos, nem ao menos percebem a sua presença. Depois, tentam esconder o desapontamento quando o secretário desfaz o “equivoco”. (FILÉ, op. cit., p. 2)

Fernandes (2015) diz que quando o negro está em “seu lugar social”, ou seja, o lugar que foi imposto pelo colonizador, um lugar de pouco ou de nenhum prestígio, de fato, ele parece invisível, por se tratar de uma posição que foi naturalizada por nós. Fernanda narra a

experiência vivida em um passeio da escola que ratifica a maneira como o racismo delimita os espaços possíveis para os sujeitos negros.

*“Eu tinha quatorze anos e era estudante da Escola Municipal São Tomaz de Aquino, localizada no Leme e estava dentro de um ônibus, a caminho do Planetário a passeio da escola. Um dos professores responsáveis, Antônio, da disciplina de matemática, pediu para que os alunos que estivessem próximos as suas residências, mostrassem onde moravam conforme o ônibus ia se locomovendo, assim todos fizeram exceto eu. Durante o ano de 2004, eu morava com meus pais e meu irmão no bairro do Riachuelo, minha tia Darcylene, por parte de pai morava em Copacabana, logo meus pais e ela decidiram que para não ficar cansativo para mim seria melhor permanecer durante a semana na casa dela e aos finais de semana eu voltaria para a minha casa. Por este motivo, não havia mostrado para o professor Antônio o lugar onde morava. Depois que expliquei a minha situação ele citou o nome de possíveis Comunidades Carentes próximas que minha tia supostamente morava, sem antes me dar tempo para falar a rua que ela residia. Esse acontecimento mexeu comigo, porque eu fiquei com raiva dele ter me associado a uma pessoa que morava em comunidade, e eu associei isso a minha cor, pois para minha amiga Maria da Conceição, ele não questionou quando ela disse que morava na Av. Nossa Senhora de Copacabana e não fez perguntas a respeito da profissão dos pais dela. Seria pelo fato dela ser branca? Mas eu sabia que ela só morava ali porque o pai dela trabalhava como porteiro e eles tinham direito a um apartamento. Por que ainda hoje causa espanto uma pessoa negra morar em uma área nobre de um bairro nobre?”*

O relato da estudante me faz insistir na companhia de Fernandes (2015) e na sua argumentação de que o “negro no seu lugar” é invisível. Entretanto, quando ele sai do lugar que lhe foi destinado, contrariando as expectativas, seja ascendendo socialmente, seja ocupando um cargo de poder ou outros espaços que convencionalmente não lhes parecem próprios, acaba sendo visto como um “intruso”. Mesmo em lugares onde aparentemente o negro é socialmente bem aceito, ele acaba sendo visto de maneira desigual, como demonstram os recentes episódios de racismo contra os jogadores de futebol Aranha<sup>17</sup> do Santos Futebol Clube e o Daniel Alves do Barcelona<sup>18</sup>, que ganharam visibilidade nas redes sociais e na mídia.

---

17 Leia mais em: Goleiro Aranha é alvo de ofensas racistas na Arena do Grêmio <https://esportes.terra.com.br/santos/goleiro-aranha-e-alvo-de-ofensas-racistas-na-arena-do-gremio,a35122e4c2f18410VgnVCM3000009af154d0RCRD.html>

18 Leia mais em: Vítima de racismo, Daniel Alves come banana atirada contra ele na Espanha <http://esporte.ig.com.br/futebol/2014-04-27/daniel-alves-come-banana-atirada-contra-ele-em-jogo-do-barcelona-em-villarreal.html>



Trocando em miúdos, mesmo que às duras penas o negro ascenda socialmente, ele continua encontrando rejeição. No dizer de Fanon (2008), o evoluído é rejeitado pela civilização que ele assimilou; o branco agora se irrita e rejeita o audacioso, como aconteceu com Fernanda:

*“Nessa empresa eu tive a primeira desavença com um funcionário. Por motivo de trabalho tive que demiti-lo, ali eu fui vítima de racismo diretamente, ele disse na minha face: “já não gostava de preto, agora muito menos, você é uma preta abusada, não sei o que você está fazendo aqui.” Acredito eu que essas palavras, era porque ocupava um cargo, onde o branco tinha que se submeter a um negro”.*

Por isso, as perguntas feitas por Filé (2016, p.2) reverberam também por aqui: “Como se aprende isso? Como se elege determinados personagens como possíveis para determinados espaçostempos e como se cria a impossibilidade e a invisibilidade de outros?”

Souza (1983) me ajuda a pensar essas questões a partir daquilo que chamou de mito negro. Na concepção da autora, o mito é um efeito social, um instrumento formal da ideologia que resulta “da convergência de determinações econômica-político-ideológicas e psíquicas” (Ibid., p.25). O mito negro justifica a inferioridade negra, enquanto afirma a superioridade branca e escamoteia o real, concedendo status de “natureza” às relações sociais, desconsiderando “a contradição, a política, a história em suas múltiplas determinações” (Ibid., p. 28). Como nos relatos das estudantes que se seguem:

*“(...) minha avó chamada Edite de Menezes só conseguiu estudar até a quinta série, quando já estava adulta, decidiu vir para o Rio de Janeiro para ter uma vida melhor, chegando aqui, ela começou a trabalhar como empregada doméstica em Copacabana, em uma casa de família bem rica, e me disse que a maioria das empregadas eram negras e de classe baixa”. (Caroline)*

*“na minha primeira escola eu sofri preconceito racial por minha mãe ser negra, a escola custou a acreditar que aquela mulher negra além de minha mãe, pertencia a classe média, fora essa situação, que quando criança eu não tinha noção da gravidade, não me recordo de nada ruim, a escola era excelente, bem equipada, hoje sei que o ensino era tradicional”. (Isadora)*

*“quando criança por volta dos nove ou dez anos, estava brincando com minhas duas primas por parte de mãe que aos finais de semana nos visitavam, me lembrei de uma conversa que tivemos ao brincar. Naquele momento me recordo do quarto de meus pais, onde brincávamos e conversávamos sobre o que gostaríamos de ser quando crescer. Uma de minhas primas disse que gostaria de ser jornalista ou desenhista e a outra falou que seria veterinária. Ao dizer que gostaria de ser professora ou quem sabe outra profissão que eu disse, mas não me recordo no momento, uma delas utilizou uma frase e um gesto que até hoje não esqueci. “Prima não precisa de você estudar porque na minha escola tem a tia fulana de tal que é da sua cor” (passando a mão no braço) que trabalha na secretaria e na portaria da minha escola. No mesmo momento eu disse que sim, eu também posso estudar”. (Fernanda)*

Segundo Souza (1983, p. 26) o Mito negro se constitui a partir de um conjunto de elementos que se impõe “como um desafio a todo negro que recusa um destino de submissão. Interpelado num tom e numa linguagem que o dilacera inteiro, o negro se vê diante do desafio múltiplo de conhecê-lo e eliminá-lo”:

*“O segundo fato que também me chamou a atenção e logo me recordei de trechos da autora Nilma Gomes, minha mãe ao levar o seu convite de casamento para sua tia Ana logo a questionou sobre se casar com um homem negro. Segundo minha mãe ela utilizou as seguintes palavras: “Casando com um homem preto você vai sujar a família”. (Fernanda)*

*“Me senti verdadeiramente livre e feliz quando pude estudar num CIEP, era minha primeira vez numa escola pública, e devido aos bichos papões que lá residiam nas paredes segundo as cobras e lagartos que sempre ouvi da população, confesso que fiquei receosa. Mas deu tão certo, que foram os anos letivos mais felizes de toda minha vida. Não foi fácil, óbvio. Ser filha de pais separados, ser negra, pobre, e ter uma aparência que sempre me rendeu “elogios inocentes” como : ‘gostosa’, ‘delícia’, ‘ô lá em casa’, ‘tirou essa nota porque tem corpo bonito’, ‘com esse rostinho até eu’, ‘se fosse pra Natália, o professor faria’, ‘ com essa bunda usando essa roupa só pode querer chamar atenção’, etc. Isso pra não dizer os mais baixos”. (Natália)*

As características estereotipadas do negro visto como irracional, feio, ruim, sujo, sensível por ter dificuldade de ser racional, super potente sexualmente e exótico faz parte dessa mitologia que insere o sujeito em “um espaço feito de expectativas e exigências” em

relação ao branco, “proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se autodefinirá” (SOUZA, 1983, p.26).

Até mesmo naquilo que poderia ser visto de modo positivo, supostos dons artísticos e sensibilidade inata, acabam sendo vistos como características de seres primitivos:

O “privilegio da sensibilidade” que se materializa na musicalidade e ritmicidade do negro, a singular resistência física e extraordinária potência e desempenho sexuais, são atributos que revelam um falso conhecimento de uma suposta superioridade negra. Todos estes “dons” estão associados à “racionalidade” e primitivismo” do negro em oposição à “racionalidade e refinamento” do branco. Quando se fala na emocionalidade do negro é quase sempre para lhe contrapor a capacidade de raciocínio do branco. (SOUZA, op. cit., p. 30).

Portanto, o mito negro pode ser pensado na perspectiva da colonialidade , na medida que produz a inferiorização das tradições, dos saberes, dos conhecimentos, dos sujeitos e das histórias de luta da população negra na formação do Brasil.

Schucman (2012) também vai destacar a influência da mídia na produção e reconstrução de estereótipos, com os brancos em maior evidência nos meios de comunicação, com mulheres louras como autoridades estéticas, mesmo quando se trata do Carnaval pois os “destaques” das escolas de samba, foco de atenção da mídia, são representados por atrizes brancas da televisão brasileira:

A representação negativa ou não representação dos grupos minoritários dentro de uma sociedade atua de forma perversa sobre a própria subjetividade da vítima: a própria autodepreciação torna-se um dos mais fortes instrumentos de opressão sobre os sujeitos pertencentes a grupos cuja imagem foi deteriorada. Portanto, o reconhecimento incorreto ou não reconhecimento de uma identidade marca suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento de incapacidade, ódio e desprezo contra elas mesmas, e, dessa forma, a política de reconhecimento não é apenas um respeito a esses grupos, mas também uma necessidade vital para a constituição dos indivíduos. (SCHUCMAN, 2012, p. 37).

Gustavo nos conta como muitas vezes a representação negativa também ocorre dentro da escola, em atividades supostamente inofensivas, mas que resultam na associação do negro ao símbolo do mal e do subserviente:

*“Lembro-me de ter me envolvido com o Grupo de Teatro da escola, uma massa bastante representativa. Quando produzíamos determinados espetáculos, os papéis de princesas, mocinhas etc.; sempre ficavam com as meninas de cabelos louros e de pele branca; bem como os papéis dos príncipes feitos por rapazes brancos e cabelos lisos. Em contraste a isto, os papéis de empregadas, bruxas, entre outros papéis secundários e de vilões recaíam sobre os ombros dos que eram negros”.*

Assim, o racista fez da inferiorização do outro a outra face da superiorização do europeu (Fanon, 2008).

*“Meus bisavós eram da Itália. Vieram para o Brasil com seus filhos em busca de condições de vida melhores. Entre eles estava minha avó Maria Amaral. Eles construíram uma grande casa, que hoje em dia chamam de Sede dos Amaral. A cidade para onde se mudaram se chama Dores do Rio Preto, no Espírito Santo e faz divisa com Minas Gerais, e nesta época esta cidade não tinha muitos habitantes(...) Como os Amaral tinham muitas terras, também tinham muitos empregados trabalhando nelas, estes empregados eram chamados de companheiros. Entre um deles, estava Manoel Viana. Ele e minha avó Maria se apaixonaram, mas este amor era impossível, já que ele não estava “ao nível” dela. Fora que ele também era negro. Já sabendo que era impossível, trataram logo de ter um filho, para que o relacionamento deles fosse aceito de imediato. O casamento foi feito às pressas, mas não foi aceito” (Yasmin).*

Nas histórias podemos ver muitos casos em que o negro se vê obrigado a lutar não apenas para encontrar um meio de vida e subsistência, mas também para ser aceito pela sociedade. Da mesma forma que Dayana, muitos logo aprendem em família que “para um negro a vida é sempre mais difícil” e que, portanto, é necessário demonstrar o tempo todo a sua competência, como no caso da Joyce.

Os enfrentamentos no tocante à dificuldade de emigrar para outra cidade, arranjar emprego, ser pobre, ou mesmo mulher em uma sociedade patriarcal, poderiam ser vistos como problemas comuns ao ser humano: “A mesma queda, o mesmo fracasso do homem não podem ser encontrados em ambos?” (FANON, 2008, p. 86). Mas não é assim que acontece em uma sociedade estruturada com base na inferioridade de uma “raça”, como nos alertou Santos (2009;2011) e Quijano (2005).

Em meio às agruras da vida, ainda pesa sobre as costas dos sujeitos negros a necessidade de “Ser o melhor!”, como nos contava Taís, durante as orientações no Leam, do seu esforço para ser sempre a primeira da classe, a melhor atleta ou a mais bem sucedida em

tudo que fazia. No entanto, na concepção de Souza (1983, p. 40), independente da qualidade, quantidade e direção do esforço empreendido para ser melhor, o negro acaba frustrado, porque “ser o melhor” em nossa sociedade corresponde a ser branco, o que lhe é impossível.

A abordagem de Souza sobre os efeitos do racismo na subjetividade dos indivíduos, também chama a atenção para o outro lado do mito negro: a constituição de um modelo ideal de ego branco, que “leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação a realidade de seu corpo e de suas histórias étnica e pessoal” (COSTA, 1983, p.5).

O ideal do ego é o lugar do discurso que vincula o sujeito psíquico à lei e à ordem. Imerso na ideologia imposta pela hegemonia branca, o indivíduo acaba construindo seu modelo de identificações a partir dela, “introjeta, assimila e reproduz como sendo seu, o discurso do branco.” (SOUZA, 1983, p.32). Alcançar o inalcançável acaba se tornando uma exigência feita pelo Superego ao ego<sup>19</sup>, sendo que “a medida de tranquilidade e harmonia interna do indivíduo é dada pelo nível de aproximação entre o Ego atual e o Ideal do Ego” (SOUZA, 1983, p. 33).

Souza (1983), assim como Gomes (1996), destaca a importância da família, em especial dos antepassados, nesse processo. Segundo a autora, é nas relações familiares que são erguidas as estruturas fundantes do ideal do ego que mais tarde serão reforçadas pela vida na rua, na escola, no trabalho e nos espaços de lazer. Sendo assim, a autora vai dizer que é na família “onde se cuida de arar o caminho a ser percorrido, antes mesmo que o negro, ainda não sujeito, a não ser ao desejo do outro, construa o seu projeto de chegar lá”(Costa, 1983,p.36).

*“Eu não falo por mal. São expressões que eu aprendi desde criança. Ela se magoa. Porque o marido dela é negro. A gente tem o costume de falar assim desde que nasceu. Sabe minha mãe como que era né? Você talvez não lembre, mas ouviu sua mãe falar... Minha mãe era muito racista. Antes da Deise falar comigo, eu não percebia. Ela diz: mãe, isso assim é preconceito. Eu não falo as coisas por racismo, nem por preconceito. Deise começa a explicar: mãe, isso é racismo. Agora que eu vejo”.*  
(Tia Damiana)

---

<sup>19</sup> Ego Ideal é uma instância que toma um modelo imaginário que se caracteriza pela idealização maciça cuja representações são fantasmáticas, isto é, orientadas pelo ideal de onipotência narcísica. (SOUZA, 1983).

Esse é o trecho de uma conversa que tive recentemente com a irmã de minha mãe e duas primas. Nesse momento, tia Damiana se posicionava em relação às expressões racista que, segundo sua filha Deise, ela emprega no dia-a-dia.

Esse diálogo aconteceu uma noite dessas em que estava no Rio para cumprir minhas obrigações acadêmicas e, como de costume, fui lhe fazer uma visita. Tia Damiana é irmã gêmea de minha mãe e reside a poucos metros de distância de onde vivi durante quase toda a vida, o que fez com que, de certa forma, eu também crescesse sob seus cuidados. As semelhanças compartilhadas entre as duas irmãs vão além das características físicas. Quando minha tia se põe a falar, fecho os olhos e é como se ouvisse novamente a minha mãe, na forma, tom e timbre e muitas vezes no conteúdo. Entre minhas primas e eu isso chegou a render algumas piadas. Na adolescência, fase de frequentes queixas e desentendimentos com os pais, enquanto consolávamos umas às outras, costumávamos brincar, dizendo: *Eu te entendo. Tenho uma “igual” em casa.*

Antes da conversa, eu cheguei à casa de minha tia, dirigi-me ao quarto onde ela repousava. Pedi sua “benção” e me aproveitei daquele abraço (mais uma das semelhanças com minha mãe). Depois, a deixei descansando e fui dizer e ouvir da vida com minha prima Deise, que preparava na cozinha alguns petiscos para acompanhar a cerveja e a conversa. Eu não esperava que aquele encontro pudesse se tornar um campo, mas foi assim que se deu. Conversa vai, conversa vem, nem lembro bem como o assunto passou a ser a problemática do racismo em nossa sociedade. Foi quando minha tia chegou e começou a participar do diálogo. Aproveitei o “rumo da prosa” e pedi autorização para gravar.

Ao mesmo tempo em que a fala da minha tia me faz pensar sobre o quanto difícil é reconhecer o preconceito e a discriminação em nossos próprios atos e opiniões, o que acaba reforçando a falácia de que os “racistas são sempre os outros” (GROSFUGUEL; FIGUEIREDO, 2009, p.231), ela me ajuda a refletir sobre as possibilidades de construção e desconstrução do discurso racista no interior das relações familiares. Se “aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade” (GOMES, 2005, p. 49), a problematização dos discursos que são reproduzidos cotidianamente contribui para visibilizar o racismo cordial brasileiro que não reconhece a sua própria face.

Como era de se esperar, durante o diálogo eu busquei retomar o episódio da fotografia do meu avô. Embora eu suspeitasse que minha tia fosse ratificar a negação da minha mãe, eu precisava ouvir os seus argumentos, para quem sabe tentar entender aqueles que não indaguei naquele tempo.

***Eu:** Tia, o meu avô era negro?*

***Tia:** O teu avô não era negro. Era um moreno queimado. Homem da roça. Ele era da cor do Tião (tio). A pessoa que nasceu com mais cor lá em casa foi o Tião. Quem tem um pouquinho mais de cor é a Rosa e Naína.*

***Deise (Prima):** E o nariz da Ingrid (minha irmã), quem explica?*

***Tia:** Pode ser do meu pai. Meu pai tinha traços de negro. Misturado, mas nós lá em casa nascemos todos brancos. Minha mãe teve 9 filhas e todas da mesma cor. Todas brancas.*

***Eu:** Você disse pra mim que ele tinha traços de negro?*

***Tia:** Ele não tinha traços de negro. Tinha a pele morena, queimada. Ele tinha olhos claros. Da cor da do Tião, castanhos. Mas as pessoas tem mania de dizer que meu pai era negro... Meu pai não era negro. Se ele fosse negro tinha saído algum filho negro, não saiu nenhum.*

***Eu:** Quando eu olho para aquela foto, vejo meu avô negro... Mas você diz que não e minha mãe também dizia...*

***Tia:** Mas ele não era negro.*

Nesse momento, minha prima Dinaura, que ouvia a conversa de outro cômodo da casa, chega à cozinha dizendo:

***Dinaura (prima):** Ele era negro sim.*

***Eu:** Você também acha que ele era negro Dinaura?*

***Dinaura (prima):** Sim. Meu avô era negro.*

***Tia:** Ele era moreno.*

***Eu:** O que é um moreno? Não é essa mistura de que você falou?*

***Como se quisesse concluir a conversa a Tia disse:** Existe moreno, branco, negro. Pronto! Aqui não nasceu nem um negro, na certidão.*

Esse diálogo, de certa forma, foi ao encontro de algumas hipóteses que levantávamos nos encontros do Leam de que no cerne do conflito que se instalou na minha família estavam as nuances de uma ideologia racista de cor. A criação de vários matizes de cores (branco, moreno claro, moreno escuro) serviu para afirmar a não existência de negros na família.

Segundo Guimarães (2008, p. 64), ao lado do mulato, o moreno queimado de sol é uma categoria muito utilizada no Nordeste e nos litorais brasileiros para se referir a um “tipo

mais negróide, ainda que mais claro do que o ‘preto’” (GUIMARÃES, 2003, p.105). Portanto, considerando o que nos ensina o autor em seus estudos sobre raça, cor e etnia (1995; 2003; 2011), posso pensar que os ideais de branqueamento ainda influenciam e orientam o discurso de parte da minha família.

Assim como minha mãe e tia, muitos outros brasileiros aprenderam a enxergar a identidade negra como algo negativo e a reconhecer e valorizar um modelo de ser humano universalmente consagrado - o branco, cristão, europeu, macho. Como passamos a acreditar que chamar alguém de negro é ofensivo, por isso necessário “atenuar” com expressões como moreno (inho), mulato, cor de jambo? O que essa recusa em nomear a negritude me ajuda a pensar sobre o não-reconhecimento do outro?

Larrosa (2011) tem me ajudado a pensar que a escolha e a seleção de certas palavras em detrimento a outras não é uma atividade vazia, mas carregada de sentidos. “As lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras, são lutas em que está em jogo algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras” (Ibid., p. 2). Maria da Penha e Joyce relatam

*“Meu pai Chico, e minha mãe véia, era assim que me dirigia aos meus avôs. Meu avô se chamava Francisco Alves de Paula, nasceu em Itapiruna, estado do Rio de Janeiro, em 1903 e falecido em Nova Iguaçu no dia 05/07/1994. Com 91 anos de idade. Sendo filho de mãe negra e pai branco, logo ele era negro (negro). Quando criança não aprendi que ele era negro, e sim que era moreno”. (Maria da Penha)*

*“Há algum tempo eu tinha uma enorme dificuldade em chamar uma pessoa de cor de negra, para mim isso era como uma ofensa, e isso é o que ainda acontece com muitas pessoas, até mesmo para alguns negros, por conta da dificuldade que temos de nos reconhecer, fomos ensinados a nos dividir em tantas partes, negros, pardos, mulatos, mamelucos e tantas outras, na tentativa que clarear a sociedade, que perdemos a identidade”. (Joyce)*

Dialogando com as narrativas dos estudantes, também parece existir dentro de muitas famílias, uma espécie de brancura afetiva concedida por meio de eufemismo e do emprego dissimulado de palavras amenas e doces que encobrem uma espécie de rejeição e não aceitação do sujeito negro (CUTI, 2007). Assim, tal como no romance de José de Alencar, a menina negra passa ser chamada de “moreninha”:



*“Mas não basta só serem racistas ou preconceituosas, em muitas situações minhas tias me influenciavam a pensar que eu também não era negra, que era morena, uma “pretinha” mais clara, e que tinha que arrumar alguém para clarear a família”.*(Joyce)

Em “Moreninho, Neguinho, Pretinho”, Cuti (2007) demonstra a importância das alcunhas no processo de construção e de apropriação da identidade individual e como, contextualmente, o emprego dos diminutivos pode servir à desconstrução/desqualificação do outro. Segundo ele “o afetivo, muitas vezes, está associado ao ofensivo. No sujeito que despreza o outro, em sua ilusão de superioridade, cabe uma “esmola afetiva”, uma condescendência sentimental. O diminutivo tem mais essa propensão para absorver e misturar as duas intenções” (Ibid., p.33). Portanto, o emprego da palavra “negro” ou de suas variantes em determinados contextos pode vir a ter conotações pejorativas, sendo por vezes “empregados com o intuito de xingar, o que significa lançar mão do conteúdo de desprezo e desconsideração que a cultura cristalizou na palavra e usá-lo como quem atira uma pedra” (Ibid., p.36).

Numa ocasião, quando atuava como coordenadora numa escola em Mesquita, fui chamada para mediar um conflito entre alunos numa turma de 2º ano do ensino fundamental. Chamado de *negro fedido*, um aluno não se intimidou em partir para cima do agressor. Após repreendê-los, tentei fazer com que ambos refletissem sobre a situação. Sobre a ofensa, indaguei porque ele utilizara aquelas palavras para magoar o amigo. Sem muito pensar, ele respondeu: *ele é preto e todo preto é fedido*. Possivelmente reproduzindo um discurso que ouvira em outro momento. Diante de mais essa “pedra”, procurei uma forma de conduzir o diálogo, dizendo: Mas se for assim a sua professora também é fedida? Ela também é negra. Ele respondeu: *Ela não é “fedida”, minha professora não é negra*. A palavra “negro” para aquele aluno estava associada diretamente a sua intenção de insultar, portanto, dizer que a professora não fedia, não era suficiente. Era necessário negar também que ela era negra, pois de uma forma ou de outra ele pensava a estaria ofendendo.

O que parece estar em jogo, portanto, é uma ideologia que considera “cor da pele um gradiente entre branco e preto” (GUIMARÃES, 2011, p.268), que classifica e hierarquiza os espaços e as relações sociais. Na medida em que o indivíduo alcança determinados graus de brancuras, cromáticas e/ ou culturais é possível que consiga gozar de alguns privilégios reservados aos brancos. O negro pode tornar-se moreno claro ou até mesmo branco, ou

“excessivamente moreno”, de acordo com Fanon (2008), na medida em que atinge degraus mais altos da pirâmide social. Talvez o poder da autoridade tenha embranquecido a professora para aquele aluno, da mesma forma que o avô de Raquel embranqueceu em função de suas posses:

*“Falando um pouco sobre a família do meu pai (José Francisco Falcão), eles moravam no interior do Espírito Santo, em Pacutuba (ES) e minha avó paterna também era índia já meu avô paterno negro, porém com posses, segundo meu pai não havia este preconceito da parte da família de minha avó pois meu avô tinha terrenos, fazendas, e sítios”.*

Segundo Costa (1983, p.12) a combinação de determinadas regras de higiene, com certas manifestações intelectuais unem-se às condições econômicas e à miscigenação de traços físicos, definindo um contorno de posturas físicas-morais que funcionam como antídoto contra a total identificação do sujeito com a condição de negro.

Mas afinal, quais semânticas impregnam a palavra “negro” que se tenta silenciar? O que existe por detrás do desejo de clareamento cultural, cromático e discursivo da família? O que se deseja evitar? Por que os relacionamentos interracialis aparecem nas narrativas como um território atravessado por discriminações, expectativas e frustrações? Relatam Yasmim e Joyce

*“Meus bisavós eram da Itália. Vieram para o Brasil com seus filhos em busca de condições de vida melhores. Entre eles estava minha avó Maria Amaral. Eles construíram uma grande casa, que hoje em dia chamam de Sede dos Amaral. A cidade para onde se mudaram se chama Dolores do Rio Preto, no Espírito Santo e faz divisa com Minas Gerais, e nesta época esta cidade não tinha muitos habitantes (...) Como os Amaral tinham muitas terras, também tinham muitos empregados trabalhando nelas. Estes empregados eram chamados de companheiros. Entre um deles, estava Manoel Viana. Ele e minha avó Maria se apaixonaram, mas este amor era impossível, já que ele não estava “ao nível” dela. Fora que ele também era negro. Já sabendo que era impossível, trataram logo de ter um filho, para que o relacionamento deles fosse aceito de imediato. O casamento foi feito às pressas, mas não foi aceito”. (Yasmin)*

*“A vida inteira não me lembro de meu pai ter comentado algo sobre racismo comigo, mas o tempo todo falava coisas que no fundo provava que sempre foi preconceituoso. Por isso reproduz isso em sua vida até hoje. Já chegou a soltar várias vezes muito tempo antes de eu namorar, frases do tipo: “Seria*

*muito bom se você se casasse com um homem branco de olhos claros para meus netos saírem mais bonitos”. (Joyce)*

Santos (2015), em sua dissertação de mestrado, nos fala sobre a relação com seu avô materno. Segundo ele, seu José Mendes declarava com todas as letras que “não gostava de negros”, chegando, inclusive, a renegar a própria filha ao saber que ela se relacionava com um homem negro e que tivera um filho com ele.

*“Descobri através dele (avô materno) que meu nariz era diferente, pois sempre que “brigava” comigo, fazia alguma referência negativa a esse traço saliente de negritude estampado descaradamente no meu rosto, metonímia do corpo negro” (p. 15).*

A negação da ancestralidade negra, seja ela declarada ou velada, é uma constante nas histórias. Schucman (2012) aborda a questão ao citar artigo de Guerreiro Ramos (1957), que afirma ser uma “patologia social do ‘branco’ brasileiro” a exaltação do ideal estético e da cultura brancos e a negação dos valores e da cultura dos negros

(...) para o autor, a patologia do “branco” brasileiro consiste em que, apesar de a grande maioria destes ter ascendência miscigenada cultural e biologicamente com os negros, este é um fator negado por eles. É exatamente por isso que, no título do artigo, a palavra “branco” aparece entre aspas, pois o autor sustenta que no Brasil dificilmente existe branco puro, que seria aquele sem nenhuma mistura cultural e/ou biológica com o negro e a cultura afro-brasileira. A patologia então seria o fato de que o branco brasileiro considera vergonhosas sua ancestralidade e cultura negras, enaltecendo a cultura europeia/branca, da qual não faz inteiramente parte. Como consequência, devido à ideia de superioridade da identidade branca no imaginário brasileiro, para o autor, a classificação racial do País tenderia a se branquear. Dessa forma, o brasileiro pardo tenderia a se classificar como branco, o negro como pardo- moreno; e o branco tende a recusar qualquer mistura biológica ou cultural com o negro, pois assim todos fugiriam dos estereótipos negativos relacionados ao negro em nossa cultura. (SCHUCMAN, 2012, p. 21).

O esforço empreendido pelas elites políticas e intelectuais de apagar o negro da história do Brasil colocou o preconceito e a discriminação no plano do arbítrio individual, negando-lhe a dimensão social, num “esforço ideológico de obscurecer o verdadeiro racismo nacional” (GUIMARÃES, 1995, p. 27), como demonstram Sodré (2015) e Bolsanello (1996).

No entanto, ainda hoje, o não falar, o silêncio, ou mesmo a ocultação de um retrato na gaveta, revelam a tentativa contínua de famílias brasileiras de diluírem e esquecerem sua parcela de ancestralidade negra, como sugere Segato (2002). É dessa forma a ausência vai fazendo cada vez mais presença em nossas histórias.

*“Ninguém sabe nada do primeiro marido da minha avó materna eu penso que é porque ele era negro e minhas tias avós nunca falaram nada sobre o assunto, mas não tenho como ter certeza, pois meus tios que são filhos dele também são negros e nunca os vi serem tratados de maneira diferente por isso”. (Marcela).*

*“Baseado em apenas lembranças por não haver algum membro de minha família que lembre ou que saiba de onde veio as raízes de minha família, tanto por pai quanto por mãe, começo então rememorando alguns entes não tão distantes”. (Luana).*

Em meio a tantas vidas desperdiçadas, varridas para debaixo do tapete, por ter nascido com a pele mais clara que o restante da família, a filha de Dayana precisa brigar pelo direito de ter a negritude reconhecida dentro de sua própria casa

*“ (...) meu esposo é negro e sua família também, nossa primeira filha nasceu com a pele clara, ele mesmo se admirou quando viu a filha me perguntou da janela da maternidade ela é branca mas a conhecendo de perto se identificou nela. E assim também aconteceu quando a família dele foi conhecê-la, chegaram até a insinuar que a filha não poderia ser dele, por ter a pele clara, isso de tom irônico que fere e machuca, tive que me posicionar de maneira rude e falei quem mais interessava não tinha dúvida da paternidade . Entretanto as piadinhas continuaram e o apelido de minha filha é branca. Ela não gosta de ser chamada de branca, como ela diz ‘o meu sangue é de negro, portanto eu sou negra’. Os meus outros filhos por serem negros não tiveram problema na família”.*

Se a construção de uma identidade negra “implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”, como nos ensina Gomes (2005, p. 43), quais são os efeitos desses escamoteamentos nos processos identitários dos sujeitos?

*“Uma pessoa “branca” ri de uma pessoa negra, mas esta pessoa branca tem o cabelo meio crespo. Uma pessoa negra se sente inferior a uma pessoa branca, mas esta pessoa branca é descendente de negros. No final tudo é uma grande hipocrisia. (...)”*

*“A maioria dos alunos eram “pardos” ou negros, e estes “pardos” caçoavam dos alunos “mais negros”. Por eu usar óculos e ter a pele um pouco mais clara, também sofri preconceito. Professores também sofriram preconceito dos próprios alunos por sua sexualidade. Lembro-me que um colega “pardo” estava fazendo piadas sobre uma menina negra, por a pele dela ser mais escura do que a que estamos acostumados a ver”.(Yasmin)*

A partir das narrativas dos estudantes me atrevo a pensar a identidade enquanto experiência , ou seja, um processo de criação e recriação de si, através do qual vamos nos tornando aquilo que somos. Ou ainda, de acordo com os ensinamentos de Foucault, a identidade é uma experiência de si, o “resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1994, p. 8). Portanto, aprendemos a ser sujeitos, produzimos nossas identidades em uma mesma sociedade que racializa as relações sociais, desde a família.

## 5 COM PEDAÇOS DE MIM (QUE SÃO DE OUTROS) EU MONTO UM SER ATÔNITO

*Tem mais presença em mim o que me falta*  
*Manoel de Barros*

Agora, mais do que nunca, necessito de um relato que me alivie as ausências. Um relato que me ajude a (re) elaborar a experiência vivida, em meio às dificuldades e descobertas, encontros e desencontros. Apanhar meus próprios desperdícios, naquilo que no dizer do estudante Ramon “dói só de lembrar, mas é assim que é” e articulá-los com o que me foi possível pensar e aprender com essas histórias.

Sou a caçula de cinco irmãs, quatro biológicas e uma de “criação”. Filhas de um casal nordestino que emigrou para o Sudeste em busca de melhores oportunidades de vida, como tantos outros. Costumava me apiedar ao falar e/ou escrever sobre isso, até que meu orientador me ajudou a perceber o quão audacioso foi esse gesto de meus pais. Por mais difícil que tenha sido proceder a mudança recente para Brasília, não ousaria comparar a minha experiência a deles. Em certa medida, eu sabia o que me aguardava. Meus pais, no entanto, partiram em busca do desconhecido, sem carregar uma só promessa, apenas esperanças de que algo pudesse acontecer... e aconteceu: outro lugar, outras pessoas, outros desafios, outras histórias. Reinventaram uma vida para eles e também para nós, como me disse certa vez o Filé.

Na verdade, “para dentro de si ou para todos, para sempre todos emigram”<sup>20</sup>. A vida tem me parecido um constante deslocar-se. Somos “emigrantes subjugados ao infinito” (BARROS, 2010, p.43) e, assim sendo, precisamos estar disponíveis aos acontecimentos que nos mobilizam, que nos fazem partir, de um ponto a outro, de um corpo a outro, de uma vida a outra (ou a tantas outras). Se há algum tempo atrás me dissessem que eu estaria dentro da universidade falando sobre um episódio aparentemente comum, vivido em família, talvez resistisse a acreditar. Mas aqui estou eu: fazendo desses fluxos uma forma de ativar potência antes desperdiçada.

Os meus deslocamentos até então não foram apenas exterioridades expressas na mudança de projeto, tema, objeto e lócus de pesquisa. Foram, antes de tudo, interioridades

---

<sup>20</sup> MELO, Alberto C. Cantos dos Imigrantes. In: Os Cem Melhores Poetas Brasileiros do Século, Editorial, São Paulo, SP, 2001

que vem fazendo algo diferente de mim desde o momento em que eu me permiti experimentar a pesquisa em educação, suas marcas e os seus efeitos (RIBETTO, 2009).

No início de tudo, o que me inquietava no episódio do retrato do meu avô era o silêncio e a posterior negação da minha mãe diante dos questionamentos das filhas. O que eu quero dizer é que a minha ascendência negra não foi uma surpresa... Refletir sobre ela sim. Mas, por quê?

A cor da minha pele, meus cabelos, os meus traços diziam que eu era fruto da miscigenação, aquela que tem parecido a desculpa mais que perfeita para o extermínio do outro. Embora eu visse indícios desses antepassados negros por todos os lados, inclusive nos corpos dos sem números primos e tios, até o surgimento da fotografia eu jamais havia me perguntado por eles, por suas memórias ou mesmo pensado a minha família de maneira racializada.

Somente as idas e vindas da pesquisa me fizeram perceber de outra maneira esse episódio: Por que isso nunca foi um problema para mim antes? Inclusive, essa foi uma das muitas provocações que o professor Luiz Fernandes me deu a pensar no dia da qualificação. Tencionar a minha “indiferença” em relação às minhas origens, junto a negação e silenciamento por parte da minha família é um exercício que traz mais perguntas que respostas.

Assim como a estudante Joyce, desde criança aprendi a me enxergar como morena. Cresci sem problematizar o sentido de tal morenidade, que me deixava em situação desconfortável frente à pergunta: Qual é sua cor/raça? Afinal, dentre as opções branca, preta, amarela, parda ou indígena, onde eu me encaixaria? Era como habitar o limbo da não-identidade. Por me considerar clara demais pra ser negra e escura demais pra ser branca, procedia uma espécie de garimpagem, no dizer de Costa (1983), a fim de extrair e superdimensionar os traços brancos, em meio às características que insinuavam o contrário. Na dúvida, fazia como minha tia Damiana, recorria aos documentos oficiais e respondia como quem perguntava: “Na minha certidão de nascimento diz branca... (?)”, como se aguardasse o consentimento que viria me agregar ao grupo que fui educada a acreditar pertencer. Por que diante da dúvida de como nos classificar em termos raciais tendemos a nos identificar como brancos e não como negros? Seria esse um sintoma da patologia do branco, que acusou Guerreiro Ramos? Essa foi uma questão que surgiu nos encontros do Leam e que só poderia ser pensada à luz das políticas raciais de embranquecimento e que deu origem “a idéia de uma nação mestiça” (GUIMARÃES, 1995,p.34), supostamente democrática.

Hoje percebo que a origem desse não-lugar tem relação com as narrativas que nos formaram e fizeram daquilo que deveria ser sinônimo de orgulho, ou seja, a nossa história e de nossos ancestrais, algo a ser silenciado, ocultado, esquecido, apagado. Mas não todas as histórias, nem todos os ancestrais. De forma curiosa, o silêncio a respeito da negritude do meu avô foi contraposto pelo orgulho da branquitude e da origem portuguesa de minha vó Rita. Na casa de meus tataravós maternos, ex-proprietários de escravos, ainda eram guardados os grilhões de outrora, contava vó Rita para minha mãe quando criança e ela, por sua vez, reproduzia para nós, como se o fato concedesse algum tipo de status. Isso me remete à conhecida frase de Paulo Freire: "Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor". Assim, a brancura vinculada a idéia de poder, razão, beleza, civilização, transforma-se em um fetiche, que para Costa (1983, p.5), acaba transcendendo o próprio branco.

Comigo não seria diferente. Ainda pequena comecei a enfrentar os processos tediosos e, por vezes, dolorosos para alisar os cabelos. De toucas de grampos a química de transformação da estrutura capilar, o que importava era mantê-los sob controle, domado, de preferência presos. Quando reclamava, ouvia minha mãe dizer: *Você quer ficar igual uma nega do cabelo duro?* Fazendo referência a uma canção de sucesso da época (que inclusive era usada pelas minhas irmãs e colegas na escola para me provocar). Nas entrelinhas, descobri que ser “nega” e ter cabelo “duro” não eram características valorizadas ou vistas como positivas e aos poucos fui cedendo àquela sutil adulteração do meu corpo.

Por muito tempo lamentei a sorte de ter nascido com cabelos crespos, enquanto minhas irmãs ostentavam seus longos cabelos lisos, sempre soltos. Depois de adulta, continuei adepta dos alisantes, relaxantes, chapinhas, secadores, sem que me desse conta que a dificuldade de aceitar e reconhecer a beleza do meu cabelo natural era fruto da maneira como me enxergava em relação a autoridade estética das minhas irmãs e outras meninas “lisas” do bairro e da escola.

Para Souza (1983) a tentativa de reverter a situação biológica do corpo através de técnicas de correção física é um dos primeiros expedientes da luta contra a negritude e a favor do ideal do ego branco. Seria a sistemática negação do meu cabelo crespo, reflexo da negação da “ancestralidade desconfortável” (GUIMARÃES, 1995) do meu avô Severino e quem sabe de outras, igualmente silenciadas ou mesmo rechaçadas da minha história? Por que foi tão difícil assumir o meu cabelo crespo? Por que demorei tanto para pensar a minha ancestralidade negra e ainda hoje parece ser tão difícil?



Para as orientações coletivas, levei outros relatos, pequenos desperdícios que apanhei na infância, dentre eles, um que contava um pouco sobre meu amigo Adriano. Das lembranças mais claras do meu tempo de criança estão aquelas em que minha casa estava sempre cheia de amigos e parentes. No cair da tarde, minhas irmãs e eu tínhamos um destino certo: a rua, que era como o nosso quintal. Sob os olhos amorosos de minha mãe, brincávamos no perímetro definido pela métrica do seu cuidado: “Vocês podem brincar entre a casa da sua tia e o campinho” – dizia ela. Nesse pequeno território imperavam o pique-pega, o pique-bandeirinha, a queimada, a alerta cor e tantas outras brincadeiras que traziam o riso e a amizade dos colegas da rua e de ruas próximas. Um deles, em especial, era o colega *Sagui*. menino negro e bem magro, companheiro certo para as molecagens da época. Levei certo tempo até descobrir que o seu verdadeiro nome era Adriano. Recordo que no dia da revelação, voltei pra casa inquieta, pois não entendia porque o chamavam por outro nome que não lhe era próprio, além de se tratar de uma palavra que não fazia parte do meu universo vocabular. Uma de minhas irmãs esclareceu (não lembro qual), que *sagui era o nome de um macaco pequeno*. Aquilo não me pareceu o suficiente para que deixasse de chamá-lo de Sagui, afinal, era como todos o chamavam, inclusive meus pais e os demais adultos da rua. Talvez essa tenha sido a razão da minha demora em entender que aquele apelido era depreciativo, uma “pedra” (CUTI, 2007) atirada por diferentes gerações.

Adriano não era a única criança negra do bairro, mas entre todos nós era aquela de pele mais escura, além de possuir as condições socioeconômicas mais precárias. Filho de uma catadora de papel, Adriano cresceu sob os cuidados compartilhados de algumas vizinhas. Guimarães (1995) me ajuda a entender que eu, assim como as demais crianças, desfrutávamos de algum status devido a cor mais clara e as condições de vida menos duras.

O significado da palavra "negro", portanto, cristalizou a diferença absoluta, o não-europeu. Nesse sentido, um "preto" de verdade não era um homem letrado nem seria completamente cristão pois carregaria sempre consigo algumas crenças e superstições animistas (omito propositadamente qualquer consideração a respeito da mulher negra, sistematicamente ausente do processo identificatório). Consequentemente, no Brasil, somente aqueles com pele realmente escura sofrem inteiramente a discriminação e o preconceito antes reservados ao negro africano. Aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de brancura (tanto cromática quanto cultural, dado que "branco" é um símbolo de "europeidade"), alguns dos privilégios reservados aos brancos. (GUIMARÃES, op. cit., p. 36).

Conheci muitos *Adrianos* nas escolas por onde passei como professora/aluna. Crianças, jovens e adultos pobres e negros de pele escura, marcadas por uma história que os precedem e estigmatizam. Que vêem os seus processos de construção de aprendizagem, subjetividade e mesmo de autoestima comprometidos por práticas e discursos que ratificam representações negativas sobre o que significa ser negro em nossa sociedade. Adriano morreu ainda jovem. Os percalços de sua vida renderiam um capítulo. Por isso, ele chega ao texto pra lembrar que, em nosso “Haiti”, a naturalização das desigualdades e banalização do sofrimento que atravessam as relações cotidianas comprometem a nossa capacidade de espanto e indignação (SANTOS, 1996, p.16). Dos inofensivos apelidos de família a um currículo monocultural, monocromático e monofônico, como somos educados a nos ver-perceber e a ver-perceber o outro? Em que medida as histórias que vivemos demonstram que a raça ainda opera enquanto uma representação que oprime e expropria? Como refletir sobre essas histórias pode nos religar o nós mesmos e aos outros através de “um discurso de solidariedade e pertencimento comunitário”? (GUIMARÃES, 2011)

Dito isso, preciso considerar que ao mesmo tempo em que conheci muitos “Adrianos” nas escolas por onde passei, pude me reconhecer em muitos discursos, olhares e atitudes daqueles que seguem suas vidas alheios às estratégias de apagamento das heranças ancestrais negras e indígenas. Professores e alunos, muitos negros de pele clara (CARNEIRO, 2004), que ignoram suas raízes, mas que em sala de aula precisam encarar a temática da cultura e da história afro-brasileira desde sempre negada.

Saber quem somos, individual e coletivamente, parece ser um dos passos mais difíceis que precisamos dar para que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira seja de fato uma realidade nas escolas. Isso exige superar a negação e disputar os sentidos muitas vezes dentro da nossa casa. Praticar um exercício constante de estranhamento e desfamiliarização de si, para que possamos vir a ser, quem sabe, “especialistas em nós mesmos”, como costuma dizer o Filé, percebendo de que maneiras agimos no mundo e como este vem agindo em nós. Olhar para si também naquilo que falta e se faz ausências e tentar responder: Quais são as marcas da colonialidade em mim?

Escrever-pesquisar-pensar-escrever a partir da experiência, minha e de outros, fez com que eu revivesse em meu próprio corpo conflitos muito semelhantes àqueles provocados pela fotografia do meu avô. No texto de qualificação, dizia-me “não-negra”, ainda que afrodescendente (resquício daquele não-lugar de que falava antes). E, como era de se esperar, essa não foi uma fala que passou despercebida pela banca.

*“ Você ainda se considera branca? Essa é uma pergunta de provocação(...) Quem é branco? A partir do momento que há um processo de colonização e nessa colonização resolve-se trazer os africanos escravizados ninguém mais é branco ”. Profº Luiz Fernandes*

A provocação do professor Luiz Fernandes veio ampliar as inquietações que compartilhava nas orientações coletivas, especialmente com os colegas Gustavo e Tarciso<sup>21</sup>, que assim como eu, passaram a refletir sobre suas identidades étnico/racial somente após ingressarem no mestrado. Das nossas longas conversas, sempre cheias de cumplicidade, percebia que nossas principais questões estavam relacionadas com aquele “olhar” de reconhecimento, de que nos fala Gomes (2005). Mesmo que a apropriação de certas discussões e leituras nos fizessem entender que a identidade negra no Brasil é muito mais do que “nascer com a pele preta e/ou outros caracteres negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial” (SOUZA, 1983, p.77), como antes acreditava, esbarrávamos com esse olhar que interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002), ora nos agregando, ora nos repelindo.

Dois episódios recentes expressam bem o sentimento acerca desses olhares outros. No mês de outubro, devido a minha vida de ponte aérea, Rio de Janeiro-Brasília, resolvi pernoitar em um hostel<sup>22</sup> no bairro de Botafogo, Zona sul do Rio, no intuito de facilitar o meu deslocamento para o aeroporto e escapar do trânsito intenso da baixada fluminense em direção ao aeroporto. Sempre que me hospedo nesse tipo de estabelecimento, aproveito para fazer novas amizades, conversar e ouvir um pouco sobre as aventuras das pessoas. Nesse dia, conversava com duas mulheres no bar: uma curitibana que mora na Irlanda, mas estava no Rio de Janeiro para visitar o filho que vive com o pai; outra, uma estudante de Belas Artes, vinda de Minas Gerais, que morava há 6 meses naquele quarto coletivo e tudo que ela tinha para viver e estudar no Rio de Janeiro cabia em sua mala. Nem preciso dizer que o papo rendeu. Lá pelas tantas, não me recordo em qual contexto, a jovem universitária perguntou a minha idade. Lembro que naturalmente lhe respondi que tinha 31 anos. E é nesse ponto que eu queria chegar... Demonstrando surpresa, ela me disse: *Nossa... mas nem parece. Essa é uma das vantagens da melanina da pele negra.* Confesso que não esperava ouvir aquilo e que por vezes essa frase ainda ecoa na minha cabeça quando me vejo mergulhada nos abismos.

---

21 Integrantes do Leam

22 Sinônimo de albergue.

O outro episódio se passou em Brasília. Era uma tarde de sábado e como boa aprendiz de brasiliense, estranhei as batidas na porta sem que antes o porteiro do condomínio me interfonasse para anunciar a visita que chegava. Talvez fosse um vizinho, ainda que nesse quase um ano nossas relações não tenham excedido ao bom dia, boa tarde ou boa noite apressados no elevador e nas áreas comuns. Alguns me dizem: *“brasiliense é mais sério e fechado”*. Afirmação que ganha ênfase no momento que descobrem que sou do Rio de Janeiro. *“Você deve estar estranhando muito, as pessoas aqui são bem diferentes”*, dizem. É tentador, como Fluminense, suburbana e periférica, acostumada aos bons papos de esquina concordar com a sentença. Mas as boas amizades que a vida tem me brindado desde que cheguei à Capital Federal me fazem declinar, ainda que sejam elas as primeiras a *“lamentarem”* minha sorte. O que quero dizer é que é realmente incomum uma batida inesperada na porta onde eu moro. Por isso, com desconfiança, sentada nessa mesma cadeira em que me encontro, inclinei-me e perguntei: *“Quem é?”* Em seguida, uma voz feminina me respondeu: *“Boa tarde, eu gostaria de lhe entregar uma carta”*. Continuava na mesma, inculcada, pensava: *“carta... Mas que carta?”* Levantei-me e me dirigi a porta a fim de desvendar o mistério. Ao abrir, deparei-me com uma mulher negra, baixa estatura que dizia realizar uma pesquisa por amostragem sobre emprego e desemprego encomendada pela Secretaria de Estado do Trabalho e Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (SEDESTMIDH-GDF) e que meu domicílio havia sido sorteado. A carta era na verdade a apresentação de tal pesquisa. Logo que aceitei participar, deparei-me com aquela pergunta que desde sempre me causou desconforto: *“Como você declara a sua cor/raça?”* Seguida da conhecida lista de opções. Essa era a primeira vez que alguém me fazia essa pergunta desde que comecei a problematizar a questão. E também foi essa a primeira vez que respondi sem titubear: negra! Nesse momento, a entrevistadora me olhou e retrucou: *Jura?* E eu respondi: *“Sim. Você me acha branca?”* – Essa não foi uma resposta desaforada. Queria mesmo saber como ela me enxergava – E ela disse: *“Branca você não é, mas morena...”* Sorrindo, eu respondi: *Mas parece que não tem essa opção... Vamos deixar assim, que me sinto melhor. E seguimos com a entrevista.*

Esses foram dois exemplos, dois olhares distintos sobre meu corpo, assim como foi com a fotografia do meu avô. Os valores, as crenças ou mesmo os sentidos que foram mobilizados por cada um deles, jamais saberei, mas ao contrário do meu avô, estou aqui pra dizer o que sinto. Se eu ainda me considero branca? Posso responder com convicção que não. Entre como eu vejo e o que os outros me veem, parece que aos poucos a *“caricatura do*

branco” (SOUZA, 1983) que se desenhou ao longo da minha vida começa a esmaecer, ou melhor, enegrecer. Souza diz que “ser negro é tornar-se negro” (1983, p.77) e que, portanto, não se trata de uma condição dada a priori. Na medida em que desenvolvo uma consciência do processo ideológico opressor que mitifica as nossas existências, com a ajuda dos demais integrantes do Leam e de autores como Souza (1983), vou me descobrindo negra. Vou transformando a minha forma de ver e perceber o mundo, de me ver e me perceber também como resultado de um processo histórico, político e cultural.

## 6. SÓ SE CHEGA NO FIM QUANDO O FIM CHEGA

Com as palavras de Manoel de Barros vou ensaiando uma forma de deixar esse labirinto de escrita-vida, ainda que temporariamente. Afinal, de tantas idas e vindas, restou a certeza de ser este apenas o primeiro passo para outros itinerários da aventura de pensar a experiência e o seu potencial formador e transformador (LARROSA, 2015). Por isso, talvez mais apropriado do que falar de conclusões, seja falar dos porvires.

Ouvir (ler) e contar (escrever) histórias me recolocou na pesquisa e no mundo. Os desperdícios que me foram possíveis apanhar instalaram um processo dialógico de dupla descoberta (CUNHA, 2007): do outro e de mim mesma - e do outro em mim mesma. Através da escrita biografemática pude perceber que as questões que trago comigo não são individuais, mas resultado de uma matriz societal que jamais perdeu o caráter colonial e que continua agindo sobre os nossos modos de existir, viver em família e de trabalhar na educação.

Da mesma forma, os pequenos fragmentos de vida aqui reunidos deram a ver que a implementação da Lei nº 10.639 e os outros tantos desafios postos para a educação das relações étnico-raciais não se encerram dentro da escola e que por isso se faz necessário problematizar os enfrentamentos cotidianos nos diferentes espaços nos quais aprendemos a hierarquizar, discriminar as diferenças, fazendo com que as desigualdades sejam naturalizadas. Sobretudo, faz-se necessário enfrentar a si mesmo, os processos de subjetivação que vivenciamos nas relações que estabelecemos ao longo da vida, os discursos políticos e sociais que nos produzem e que são produzidos por nós em família, na escola ou na sociedade de forma mais ampla.

Na medida em que o retrato do meu avô foi se tornando “um retrato de vida” (NORONHA, 2001 apud. COSTA, 2010, p.29), não apenas da sua, mas de todas aquelas que são sistematicamente negadas/ silenciadas/ inferiorizadas, mostrou-se de fundo que os estereótipos e preconceitos que precisamos desconstruir nos currículos praticados no nas escolas (FERRAÇO, 2007) também precisam ser desconstruídos dentro das famílias, que atuam em sintonia com o Estado (FANON, 2008) e as suas demais instituições que impõem aos sujeitos uma única forma de existência legítima. Daí as relações raciais nas histórias que aqui se cruzaram serem marcadas pelo combate àquilo que desvia, seja através do apagamento das linhagens negras, naquilo que é dito, não dito e interdito, seja pela correção física, cultural

ou mesmo da linguagem, que produz a expropriação da memória e de outros sentidos de mundo possíveis para nós, afrodescendentes.

## 7 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; LEITE, Regina Garcia. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano — duas experiências. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37414203.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2016.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: \_\_\_\_\_. **O Rumor da Língua**. Disponível em:<[http://acervo.novacartografiasocial.com.br:8088/xmlui/bitstream/handle/738738/1773/A\\_morte\\_do\\_autor\\_barthes.pdf?sequence=1](http://acervo.novacartografiasocial.com.br:8088/xmlui/bitstream/handle/738738/1773/A_morte_do_autor_barthes.pdf?sequence=1)> Acesso em : 15 mar 2016.

BENJAMIM, Walter. “Experiência e pobreza”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 199. p.114-119

\_\_\_\_\_. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.197-221

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista** n. 12. Curitiba. Jan/dez. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n12/n12a14.pdf>>. Acesso em: 10 set 2016.

CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Reinventar a escola**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 9 jul 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121>>. Acesso em: 2 nov 2015.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLE, Ariane Daniela. Fotografia e pintura. Presenças e criação. In: **Anais do 22º Encontro**



**Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.** 1. Ed. Belém: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFGA, 2013 Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2013/ANALIS/comites/pa/Ariane%20Daniela%20Cole.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

COSTA, Luciano Bedin da. **O biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller.** 2010. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas nas cidades de São Paulo. In: BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC, SECAD, 2005.p. 65-104

COSTA, Jurandir F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro.** Rio de Janeiro: Graal, 1983. p.01-16

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação.** vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010)>. Acesso em: 26 out. 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

SILVA, Luiz (CUTI). Moreninho, neguinho, pretinho. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos (Org). **Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola.** Vol. 3. São Paulo: Ministério da Educação, 2007.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36. Ribeirão Preto. Jan./Apr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2015.

DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. **O Egito antigo** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/oegitoantigo.pdf>>. Acesso em: 3 nov 2016.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios.** Campinas: Papirus, 1994.

DUSCTZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 119-135

FERNANDES, Mauro. **Raça e gênero na educação: a cor e os cabelos na construção da identidade da mulher.** Curitiba: Appris, 2015.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p. 157-173

\_\_\_\_\_. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.p>>

df>. Acesso em: 23 abr 2015.

FIGUEIREDO, Angela; GROSGOUEL, Ramon. Racismo à brasileira ou racismos sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/703/70312344003.pdf>>. Acesso em: 20 out 2015.

FREITAS, Ludimila G. Princípios jurídicos na colonização ibero americana: o debate sobre a escravidão indígena. In: **Congresso Internacional de História, 2011. Anais**. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/128.pdf>>. Acesso em: 30 nov 2016.

FILÉ, Valter. **Relações raciais nas escolas e formação de professores**. (Projeto de pesquisa). 2012.

\_\_\_\_\_. Imagem, visão e conhecimento: modos de ver, modos de dar a ver. In: KOHAN, Walter O; LOPES, Sammy (Orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: Nefi, 2016. p. 211-226

FILÉ, Valter; RIBETTO, Anelice. **Experiência e Narrativa**. (Texto base de discussões no Leam). 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever e esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006. 224p.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**(Coleção Educação para todos). Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.39-64

\_\_\_\_\_. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu: raça e gênero**, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/1392>>. Acesso em: 22 out. 2016.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Arthur/Downloads/2745-9748-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 set 2015.

GUARINELLO, Norberto L. Escravos sem senhores: escravidão, trabalho e poder no mundo romano. **Revista Brasileira de História**, v. 26, n. 52. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882006000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882006000200010)>. Acesso em: 14 nov. 2016.

GUTIERREZ, Jorge L. A controvérsia de Valladolid (1550): Aristóteles, os índios e a guerra

justa. **Revista USP**. São Paulo. n. 101. p. 223-235. março/abril/maio 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/87829/90750>>. Acesso em: 23 nov 2016.

GUIMARÃES, Antonio S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP** n. 43, novembro 1995 pp. 26-44. Disponível em: <[http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626\\_racismo\\_e\\_anti\\_racismo.pdf](http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_racismo_e_anti_racismo.pdf)>. Acesso em: 25 out 2015.

\_\_\_\_\_. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Raca%20cor%20da%20pele%20e%20etnia.pdf>>. Acesso em: 23 out 2015.

\_\_\_\_\_. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>>. Acesso em: 20 ago 2016.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, 101-115 - Julho/Dez 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25643/14981>>. Acesso em: 23 abr 2015.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/Arthur/Downloads/2444-9901-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Arthur/Downloads/2444-9901-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 24 jan 2016.

LAS CASAS, Bartolomeu de. **O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América Espanhola**. Porto Alegre: L&PM, 2001 (Originalmente publicado em 1542).

MACEDO, João P; DIMENSTEIN, Magda. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. **Mental [online]**. 2009, vol.7, n.12, pp. 153-166. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v7n12/v7n12a09.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2016.

MACHADO, Leila D.; ALMEIDA, Laura P; SANTOS, João J. G. Sobre fazer ver uma vida. **Polis e Psique**, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/37763/26509>>. Acesso em: 11 jun 2016.

MACHADO, Leila D. O desafio ético da escrita. **Psicologia & Sociedade**; 16 (1): 146-150; Número Especial 2004.p. 146-150. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a12.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura. S.; MENESES, Maria P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**.

**Perspectivas latino-americanas** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 35-54

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

OLIVEIRA, Luiz F. **O que é uma educação decolonial?** Disponível em: <[http://www.academia.edu/23089659/O\\_QUE\\_%C3%89\\_UMA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DECOLONIAL](http://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL)>. Acesso em: 11 nov. 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.117-142

RIBETTO, Anelice. **Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita**. 131 p. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação UFF - Universidade Federal Fluminense, 2009.

SANTOS, Adilson. **João da Cruz e Sousa e outras narrativas sobre o racismo brasileiro**. 122p. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". In: **Epistemologias do sul**. SANTOS, Boaventura. S.; MENESES, Maria P. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009. p.23-72

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SKLIAR, Carlos. Si no puedo conversar, no puedo enseñar: acerca de la convivencia como encrucijada educativa. **Cuadernos de Pedagogia**. Nº 399 MARZO 2010. Disponível em: <[http://www.academia.edu/4253441/Si\\_no\\_puedo\\_conversar\\_no\\_puedo\\_ense%C3%B1ar](http://www.academia.edu/4253441/Si_no_puedo_conversar_no_puedo_ense%C3%B1ar)>. Acesso em: 23 set 2016.

SEGATO, Rita L. Raça e signo. **Série Antropologia: Unb**. 2005. Disponível em: <<http://dan.unb.br/images/doc/Serie372empdf.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Cotas: por que reagimos? **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 76-87, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em:<file:///C:/Users/Arthur/Downloads/13484-16458-1-PB.pdf>. Acesso em: 8 dez 2015.

SCHUCMAN,Lia V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

SCHEINVAR, Estela. A família como dispositivo de privatização do social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 58, n. 1, 2006. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v58n1/v58n1a06.pdf>>. Acesso em: 11 nov. de 2016.