



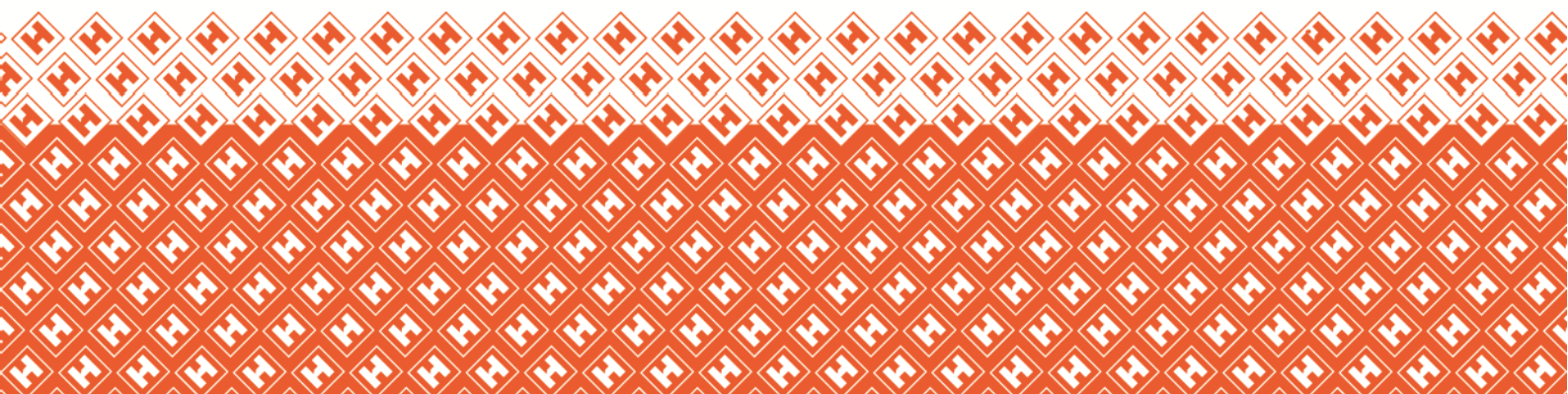
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LEANDRO BULHÕES DOS SANTOS

**PEDAGOGIA ANTIRRACISTA: UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO DO
RACISMO INSTITUCIONAL NA ESCOLA**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SETEMBRO/2022





UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA

PEDAGOGIA ANTIRRACISTA:

**Uma proposta de formação continuada de professores para o
enfrentamento do Racismo Institucional na escola**

LEANDRO BULHÕES DOS SANTOS

Sob a orientação da Professora

Regina Maria de Oliveira Ribeiro

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Ensino de
História, no Programa de Mestrado Profissional
em Ensino de História – ProffHistória.

Seropédica - RJ
Setembro de 2022

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

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

S237p Santos, Leandro Bulhões dos, 1992-
Pedagogia Antirracista: uma proposta de formação
continuada de professores para o enfrentamento do
Racismo Institucional na escola / Leandro Bulhões dos
Santos. - Seropédica - RJ, 2022.
94 f.: il.

Orientadora: Regina Maria de Oliveira Ribeiro.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional
em Ensino de História, 2022.

1. Antirracismo. 2. Educação das Relações Étnico
Raciais. 3. Formação Docente em Serviço. 4. Ensino de
História. 5. Tecnologias da Informação e Comunicação. I.
Ribeiro, Regina Maria de Oliveira, 1973-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de
História III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO Nº 1230/2022 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.073908/2022-89

Seropédica-RJ, 02 de dezembro de 2022.

LEANDRO BULHÕES DOS SANTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO, área de concentração Saberes Históricos no Espaço Escolar. DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/09/2022.

Banca Examinadora

Dra. Roberto Carlos da Silva Borges, Examinador Externo à Instituição

Dra. Geny Ferreira Guimarães, Examinador Interna

Dra. Regina Maria de Oliveira Ribeiro, UFRRJ Presidente

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 06/12/2022 07:39)

GENY FERREIRA GUIMARAES

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CTUR (12.28.01.30)

Matrícula: ###532#2

(Assinado digitalmente em 02/12/2022 14:42)

REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

Matrícula: ###093#1

(Assinado digitalmente em 19/12/2022 20:15)

ROBERTO CARLOS DA SILVA BORGES

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.997-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 1230, ano: 2022, tipo: TERMO, data de emissão: 02/12/2022 e o código de verificação: 2c4300e4b9

AGRADECIMENTOS

À CAPES: O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001. Este apoio financeiro foi essencial para a realização dessa pesquisa.

À Regina Maria de Oliveira Ribeiro, minha orientadora que com muita parceria, confiança e dedicação me auxiliou na escrita, ajudou na tomada de decisões e me apontou caminhos possíveis e que transformaram esta dissertação em realidade.

Aos amigos Leonardo Monteiro, André Lemos e Victor Poppe pela parceria nas disciplinas cursadas juntos, pelas trocas de ideias acompanhadas de boas risadas e cafezinho, pelas caronas para a Universidade e pelas sugestões e críticas que tanto enriqueceram esse trabalho.

Às professoras Geny Ferreira Guimarães, Maria Aparecida da Silva Cabral e ao professor Roberto Carlos da Silva Borges, componentes da banca de qualificação que me apontaram caminhos.

Às docentes que ativamente participaram dessa pesquisa, abraçaram a proposta e acreditaram na formação como um caminho, entre tantos outros, para a luta contra o racismo.

RESUMO

PEDAGOGIA ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO INSTITUCIONAL NA ESCOLA

O presente trabalho de dissertação, no âmbito do Ensino de História, investiga os conceitos de racismo com ênfase em sua expressão institucional e suas manifestações na instituição escolar. Aprecia a formação docente com relação ao tema e conceitos da educação antirracista observando a literatura recente sobre as temáticas e propõe uma abordagem para a formação continuada no espaço escolar. Questiona como a História, enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar pode contribuir para a reflexão sobre as Relações Étnico-Raciais na formação de professores de outras áreas que não somente as Ciências Humanas, com uma articulação formativa organizada na e pela instituição escolar e destaca as relações de interdisciplinaridade que podem ser construídas nesse processo. Avalia as ações de formação continuada propostas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) com a temática das Relações Étnico-Raciais e do Antirracismo e questiona seus avanços e retrocessos. Como incidência, propõe e executa um curso de formação docente em serviço para o Antirracismo e para a Educação das Relações Étnico-Raciais utilizando uma metodologia qualitativa, colaborativa e de participação ativa com o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação. Como resultados, apresentamos a estruturação do curso, os materiais, bibliografias e outros recursos utilizados, além de observarmos mudanças nas falas, posturas e encaminhamentos adotados pelos docentes frente aos desafios da luta contra o racismo institucional e que indicam assumirem uma postura mais compromissada com esse campo de lutas.

Palavras-chave: Antirracismo; Educação das Relações Étnico-Raciais; Formação Docente em Serviço; Ensino de História; Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

**ANTI-RACIST PEDAGOGY: A PROPOSAL FOR CONTINUING
EDUCATION FOR TEACHERS TO COMBAT INSTITUTIONAL RACISM IN
SCHOOL**

The present dissertation work, in the scope of History Teaching, research the concepts of racism with emphasis on its institutional expression and its manifestations in the school institution. Appreciates teacher training in relation to the theme and concepts of anti-racist education, observing the recent literature on the themes and proposes an approach to continuing education in the school space. It question how History, as a field of knowledge and school subject, can contribute to the reflection on Ethnic-Racial Relations in the training of teachers in areas other than the Human Sciences, with a formative articulation organized in and by the school institution and highlights the interdisciplinarity relationships that can be built in this process. It evaluates the continuing education actions proposed by the State Department of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) with the theme of Ethnic-Racial Relations and Anti-racism and questions its advances and setbacks. As an incidence, it proposes and executes an in-service teacher training course for Anti-racism and for the Education of Ethnic-Racial Relations using a qualitative, collaborative methodology and active participation with the support of Information and Communication Technologies. As a result, we present the structuring of the course, the materials, bibliographies and other resources used, in addition to observing changes in the speeches, postures and referrals adopted by the teachers in the face of the challenges of the fight against institutional racism and that indicate that they assume a more committed posture with this fighting field.

Keywords Anti-racism. Ethnic-Racial Relations Education. In-Service Teacher Training; History Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Apresentação resumida dos encontros de formação.....	55
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – DIMENSÕES HISTÓRICAS DOS CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE: UM DEBATE BIBLIOGRÁFICO.....	19
1.1 O RACISMO EM SUA PLURALIDADE: ESTRUTURAL, INSTITUCIONAL E INDIVIDUAL/COTIDIANO	24
1.2 A BRANQUITUDE: O LUGAR DA IDENTIDADE RACIAL BRANCA NO DEBATE ANTIRRACISTA	29
1.3 O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO: HISTÓRIA DE LUTA CONTRA O RACISMO NA EDUCAÇÃO	33
CAPÍTULO 2 – RACISMO INSTITUCIONAL: A ESCOLA, OS DOCENTES E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .	38
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO COLABORATIVA: CONSTRUINDO REFLEXÕES E PRÁTICAS DE ANTIRRACISMO NA ESCOLA.....	53
3.1 PRIMEIRO ENCONTRO - RAÇA, RACISMO E PANDEMIA	56
3.2 SEGUNDO ENCONTRO - A LEGISLAÇÃO: NOSSA HISTÓRIA É LEI	57
3.3 TERCEIRO ENCONTRO - RACISMO, IDEOLOGIA E PODER.....	58
3.4 QUARTO ENCONTRO - IDENTIDADES: SER OU TORNAR-SE? / AFROETNOMATEMÁTICA E ETNOMATEMÁTICA: PELA DECOLONIALIDADE DO ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS	63
3.5 QUINTO ENCONTRO - QUESTÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E AVALIAÇÃO DO CURSO	69
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
5. BIBLIOGRAFIA:.....	77
ANEXOS	81
ANEXO I – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO (GT) E QUESTÕES INICIAIS	81

ANEXO II – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA – PRIMEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO.....	83
ANEXO III – ESTUDO DE CASO – PRIMEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO .	84
ANEXO IV – NOSSA HISTÓRIA É LEI – SEGUNDO ENCONTRO DE FORMAÇÃO.....	85
ANEXO V – APROFUNDANDO OS CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE – SEGUNDO ENCONTRO DE FORMAÇÃO.....	86
ANEXO VI – ESTUDO DE CASO – SEGUNDO ENCONTRO DE FORMAÇÃO .	87
ANEXO VII – FICHA TÉCNICA DO DOCUMENTÁRIO PARECE COMIGO – TERCEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO.....	88
ANEXO VIII – QUADRO “A REDENÇÃO DE CAM” – TERCEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO	89
ANEXO IX – ESTUDO DE CASO – TERCEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO .	90
ANEXO X – EXEMPLOS DE AFROETNOMATEMÁTICA (SLIDES) – QUARTO ENCONTRO DE FORMAÇÃO.....	91
ANEXO XI – TEXTOS DE DISCUSSÃO – QUINTO ENCONTRO DE FORMAÇÃO.....	93
ANEXO XII – AVALIAÇÃO DO CURSO – QUINTO ENCONTRO DE FORMAÇÃO.....	94

INTRODUÇÃO

Papo de visão, nossa construção
 Passa por saber quem somos
 E também quem eles são
 [...]
 Quando todo campo de conhecimento é válido
 Só tem que o homem pálido
 Nos vende que somente o seu que serve
 [...]
 Pedagoginga – Thiago Elniño

O rapper Thiago Elniño em Pedagoginga, música lançada em 2017, apresenta uma série de reflexões importantes para aquelas e aqueles que se dedicam às reflexões no campo da educação, em compreender os processos que constituem a instituição escolar e principalmente para aqueles que se debruçam sobre a práxis de uma educação diversa, inclusiva, de valorização das diferenças e de combate ao racismo.

Com referências históricas ao processo de escravização do povo negro e da diáspora africana, críticas ao modelo de educação eurocêntrica e aos dinamismos de formação/informação, formatação/alienação conferidos à escola, permeando sua narrativa com referenciais de cosmogonias africanas e afro-brasileiras, a música de Thiago Elniño instiga, provoca e incomoda – ou pelo menos deveria – aos que estão dispostos a este debate.

É também através de sua canção um dos muitos recursos que me levam a buscar na memória e estabelecer conexões em minha trajetória de vida. Trajetória de um homem negro, nascido e criado na periferia, estudante de escola pública e que tem na educação o seu principal caminho de crescimento pessoal, profissional e financeiro.

Ao me deparar com as problemáticas desta dissertação não posso desviar o olhar da minha trajetória. Um caminho de lutas, vivências e experiências na educação básica, assim como nas pesquisas, leituras, escritas e realizações em defesa de uma educação que valorize a diversidade, a diferença e elimine qualquer possibilidade de discriminação, sobretudo as discriminações por razões raciais e étnicas.

É neste sentido que compartilho das ideias de Catani (2005) ao apontar os estudos autobiográficos como uma importante fonte para a História da Educação, pois segundo a autora:

[...] a escrita das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola pode ser útil como fonte para a elaboração da história da educação, uma vez que tais produções, diferentemente de outros documentos, aportam uma dimensão diversa de significações, traduzindo as configurações individuais de processos sociais. Trata-se dos sentidos atribuídos pelo sujeito que experimenta a vida escolar e/ou reconstrói suas trajetórias de formação. (CATANI, 2005, p. 32).

Nascido em 1992, criança negra, filho e neto de mulheres negras nordestinas. Trilhei toda a minha formação na educação básica como estudante de escola pública. Fui matriculado em uma escola próxima da casa da minha mãe em 1998. Em 2009 concluí o Ensino Médio em uma escola estadual, também próxima da residência da minha mãe.

Ao olhar para o longo desses 11 anos não consigo me lembrar dos meus professores falando sobre figuras importantes como Luiza Mahin, Luiz Gama ou mesmo Zumbi dos Palmares. Nada sobre o Movimento Negro e suas lutas, nem mesmo sobre a luta negra nos Estados Unidos e seus ícones mais emblemáticos como Martin Luther King Jr e Malcolm X. As imagens sobre o continente africano se resumiam a pobreza, miséria e escravidão.

A história das grandes lideranças negras no Brasil e no mundo, a luta dos africanos e seus descendentes contra a escravidão, imagens de um continente africano plural, diverso, belo, mas também explorado pela colonização e pelos projetos de poder dos europeus foram questões que só fui conhecer a partir de uma busca autônoma, muitas vezes solitária, outras vezes no diálogo com pessoas que apresentavam trajetórias e inquietações semelhantes. Enquanto isso, ouvi algumas vezes em minha trajetória escolar falsas afirmações como “você não pode”, “você não vai conseguir”, “você não vai chegar”, e perguntas como “de quem você colou?”.

Apesar das visíveis dificuldades impostas pelo racismo consegui sentir admiração pela profissão docente, em maior parte pelo desejo de mudança e da possibilidade de fazer diferente, mas também pelo raro, mas preciso acolhimento de poucas figuras – professoras, inspetores, merendeiras – que mesmo nunca demonstrando uma postura mais aberta de repúdio ao racismo, sempre declararam incentivo e apoio aos sonhos dos jovens estudantes.

E, assim, em 2010 iniciei a graduação em História. Em 2013 comecei uma especialização em História do Brasil Contemporâneo. Trabalhei como voluntário em cursos de pré-vestibular social que recebiam em sua maioria estudantes negros e pobres. Até que em 2016 fui convocado no concurso para professor de História da Secretaria de Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e é nesse momento em que me deparo com as questões raciais na escola, mas dessa vez na posição de professor.

Iniciei meu trabalho enquanto professor da rede estadual no Colégio Estadual Professora Vilma Atanázio (CEPVA). Ao chegar naquela escola sentia a necessidade de

ampliar algumas discussões em torno da questão racial e da construção da minha identidade enquanto sujeito negro.

Ainda no primeiro ano de trabalho recebi a tarefa de coordenar o Projeto SER – Semana Étnico-Racial que seria realizado naquela Unidade Escolar a partir do ano de 2016. Em meio aos desafios que se apresentavam, senti a necessidade de buscar uma formação que me ajudasse a ampliar o meu olhar sobre as questões étnico-raciais. Deste modo, fui informado por alguns amigos sobre a especialização em Relações Étnico-Raciais e Educação do CEFET-RJ. Concorri ao edital e entrei para a turma no final de 2016.

No CEFET-RJ tive a oportunidade de mergulhar nos estudos sobre a questão racial, principalmente no Brasil. Por se tratar de um programa interdisciplinar, conheci e aprofundei alguns debates do campo da pedagogia: questões como a discussão sobre currículo, a análise da LDB, das leis 10.639/03 e 11.645/08 e dos Pareceres e Orientações do MEC sobre a educação das Relações Étnico-Raciais.

O primeiro ano enquanto coordenador do Projeto Étnico-Racial do CEPVA foi difícil. Faltava apoio do corpo docente e discente, bem como recursos suficientes para a sua realização. Consegui mobilizar um pequeno grupo e garantimos o trabalho. No ano seguinte, com mais recursos e apoio o projeto cresceu. Mas naquele momento algumas questões me incomodavam: por que os meus colegas professores, principalmente os professores de História, pareciam pouco ou nada interessados em discutir a temática étnico-racial na escola mesmo no dia de culminância do projeto? Como esses professores trabalhavam a questão étnico-racial – ou não trabalhavam – ao longo do ano letivo? Qual era a perspectiva desses professores de história sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Currículo Mínimo de História da SEEDUC?

Fui a campo investigar essas questões. Trabalhei com a História Oral como um procedimento metodológico para auxiliar nas respostas que almejava encontrar, bem como com o cruzamento de fontes bibliográficas. Entrevistei três colegas professores nesse processo e entendi que a questão estava para além de atitudes puramente pautadas no racismo. Aqueles professores tinham algum nível de reflexão sobre o tema, buscavam estratégias para trabalhar em sala de aula, discutiam questões de raça e etnia com seus alunos, mas lhes faltavam elementos fundamentais como formação inicial e continuada no campo das relações étnico-raciais aliado ao discurso de ausência ou dificuldade em encontrar materiais que auxiliassem na discussão.

Deste modo, construí como trabalho final de curso uma monografia intitulada *Leis nº 10.639/03 e 11.645/08: Perspectivas em debate. Um estudo de caso sobre a Educação das*

Relações Étnico-Raciais no Colégio Estadual Professora Vilma Atanázio pelo olhar dos professores de História (2018). Diagnostiquei que mesmo após mais de uma década e meia da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições escolares públicas e privadas de Educação Básica, a questão da formação docente ainda se apresenta enquanto um desafio a ser compreendido e solucionado.

A conclusão deste trabalho me possibilitou as bases para a construção desse projeto e para a ampliação da pesquisa. Novas perguntas surgiram desse processo, novas demandas e urgências. Desta forma, aponto para possibilidades de construção do projeto de mestrado.

Em vista disso, penso nos desafios de como a disciplina História pode contribuir para a reflexão sobre as Relações Étnico-Raciais na formação de professores de outras áreas que não somente as Ciências Humanas. Quais os desafios postos a esta dinâmica? Quais as relações de interdisciplinaridade podem ser construídas? Quais forças, sujeitos e subjetividades precisam ser mobilizados para o cumprimento desta proposta? Quais ganhos políticos e pedagógicos podem ser almejados a partir dessa construção?

As ideias até aqui apresentadas são frutos da construção de uma trajetória de acúmulos de experiências vividas mais especificamente desde o ano de 2016 e, sobretudo, sistematizadas em forma de projeto entre novembro de 2019 e fevereiro de 2020.

Naquele momento, no final de 2019, quando o projeto ganhava forma, nossa proposta incidia sobre a criação de um curso de formação a ser realizado em serviço para contribuir e fortalecer com os debates sobre a educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo na escola. A partir da construção e realização do curso juntamente com os docentes participantes elaboraríamos um material didático que funcionaria como subsídio para outras formações.

Justificávamos essa proposta pensando na necessidade primeira de discutir o racismo institucional no campo da educação e os caminhos possíveis para a sua superação. Em segundo, gostaríamos de contribuir com as discussões sobre formação docente em serviço visando incentivar a formação de grupos de discussão, debate e formação dentro da escola entre docentes, estudantes e a comunidade escolar como um todo. Por fim, defendíamos que a luta em prol da democracia e da gestão democrática da escola só é possível a partir do reconhecimento do lugar de protagonismo do negro na construção sócio-histórico e sócio-política do Brasil.

Não nos desviamos de nenhum desses princípios. Continuamos defendendo a formação docente, a luta contra o racismo e a luta por um país mais democrático e por uma

gestão escolar igualmente mais democrática, que não relegue a história e a cultura africana e afro-brasileira ao lugar de apêndices ou anexos, mas sim de eixo central da discussão.

Mas, havia uma pandemia no meio do caminho. Em dezembro de 2019 foi identificado na cidade de Wuhan, na China, um tipo de pneumonia que estava causando danos severos aos pulmões dos infectados. Em janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) identificou que os casos de pneumonia registrados em Wuhan eram na verdade causados por um novo tipo de vírus da família Coronavírus. Em fevereiro a OMS intensificou o monitoramento dos casos encontrando aumento do número de contaminações e mortes fora da China. Em 11 de março de 2020 a OMS decretou o novo Coronavírus, ou Covid-19 como nome mais conhecido popularmente, como uma pandemia¹.

No Rio de Janeiro, no dia 16 de março de 2020, as aulas foram suspensas na Rede Estadual e antecipado o recesso escolar por 15 dias como medida preventiva ao Covid-19. Desde então muita coisa aconteceu. Nesses dois anos de pandemia houve muitas dificuldades para os docentes se adaptarem às exigências impostas pela Secretaria Estadual de Educação. Diferentes formatos de aula foram realizados. Aulas totalmente online, aulas híbridas, aulas presenciais com capacidade reduzida e com capacidade total. A vacinação também avançou. E o número de mortes no Brasil ultrapassou 600 mil pessoas.

Estes acontecimentos nos impuseram algumas mudanças nos caminhos da pesquisa. A principal mudança diz respeito à proposta de curso de formação em serviço, no ambiente escolar. Com o avanço da pandemia, a suspensão das aulas presenciais, a imposição de um novo modelo de trabalho aos docentes com aulas no modelo Ensino Remoto, sem a devida observância de questões estruturais e históricas como a valorização da categoria e a disponibilidade de recursos para o trabalho, e a necessidade do isolamento social, dificultaram a manutenção da proposta de formação em serviço e na escola. Além disso, todo o nosso cronograma de finalização precisou ser alterado em função das novas demandas.

Continuamos a avançar nas discussões sobre o combate ao racismo estrutural e institucional. Inclusive, vale destacar as consequências da relação entre racismo estrutural e pandemia. Em matéria publicada no dia 29 de maio de 2020 a Revista Galileu apresenta dados importantes sobre os óbitos por Covid-19 relacionadas à categoria raça. Segundo a matéria, nos Estados Unidos, apesar de o povo negro representar 18% da população do país, o número de pacientes negros mortos por Covid-19 é de 58%. No Brasil, os dados do Ministério da

¹ Da descoberta de uma nova doença até a pandemia: a evolução da Covid-19 registrada nos tuites da OMS. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/03/da-descoberta-de-uma-nova-doenca-ate-a-pandemia-a-evolucao-da-covid-19-registrada-nos-tuites-da-oms.ghtml>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Saúde sobre a Covid-19 não eram separadas por raça. Só passaram a ser a partir da intervenção do Movimento Negro, pouco mais de um mês após ser declarado o início da pandemia no Brasil. Como resultado das análises o número de pessoas negras mortas por Covid-19 é de uma a cada 3 hospitalizados, enquanto que na população branca a taxa é de uma morte a cada 4,4 internados. Os números escancaram os efeitos do racismo estrutural que violenta e torna a vida das pessoas negras mais precarizadas de acesso a direitos básicos como saúde, moradia, saneamento básico e educação².

Os meses de abril, maio e junho de 2020 serviram para amadurecer a ideia do projeto, investigar até onde era possível manter ou alterar as propostas construídas ao projeto desde o segundo semestre de 2019, visitar e revisitar leituras e tomar decisões.

Deste modo, optamos por realizar adaptações ao projeto original visto a impossibilidade de – naquele momento no final de 2020, ainda sem vacina disponível e com escolas fechadas – realizar o curso de formação e construir o material didático presencialmente, na interação cotidiana com os professores no ambiente escolar.

Antes de tratarmos dessas adaptações especificamente, precisamos destacar a importância da metodologia no processo científico, concordando com as colocações de Thiollent (1986) quando este afirma a metodologia como uma

[...] disciplina que se relaciona com a epistemologia ou a filosofia da ciência. Seu objetivo consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Ao nível mais aplicado, a metodologia lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com a geração ou experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas de investigação. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa. Neste sentido, a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados. O estudo da metodologia auxilia o pesquisador na aquisição desta capacidade. Associado à prática da pesquisa, o estudo da metodologia exerce uma importante função de ordem pedagógica, isto é, a formação do estado de espírito e dos hábitos correspondentes ao ideal da pesquisa científica. (THIOLLENT, 1986, p. 25)

Em meio a um período de tantas incertezas e constantes mudanças, uma metodologia bem orientada foi fundamental para não perdermos os rumos do trabalho, para nos auxiliar nas tomadas de decisões e para buscar as respostas para as perguntas que esse trabalho levantou.

² Na pandemia de Covid-19, negros morrem mais do que brancos. Por quê? Revista Galileu. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/05/na-pandemia-de-covid-19-negros-morrem-mais-do-que-brancos-por-que.html>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Foi neste sentido que optamos pela utilização da pesquisa qualitativa como metodologia de pesquisa por entendê-la como uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN e BIKLE, 1994, p. 11) que pode nos fornecer elementos “[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (1994, p. 16).

De caráter colaborativo, buscamos o trabalho conjunto com os docentes participantes da pesquisa, olhando estes não como objeto a ser investigado, mas como atores e protagonistas dos caminhos, ações e decisões tomadas ao longo do processo, pois como afirma um provérbio moçambicano “A sabedoria é como o tronco de um embondeiro. Uma pessoa sozinha não consegue abraça-lo”. Desta forma, entendemos que

[...] a pesquisa colaborativa configura-se como uma metodologia investigativa privilegiada no desenvolvimento de processos formativos que envolvam interpretar e (res)significar a prática docente, buscando favorecer a práxis criativa. [...] No contexto educacional, este tipo de investigação não busca apenas gerar nova teoria e conhecimento, mas também contemplar problemas imediatos do dia-a-dia da prática escolar. Trata-se de interpretar e compreender uma determinada realidade, com vistas a intervir na mesma, a transformá-la. (MENDES, 2007, p. 48-49)

Assim, chegamos às mudanças em relação ao projeto original. Com a impossibilidade da realização da pesquisa de forma presencial, dentro do espaço físico da escola, optamos como *procedimento metodológico* o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, as chamadas TICs. Desta forma, nos lançamos ao uso de formulários do Google, da plataforma Google Meet para a realização do curso de formação através de vídeoconferência e de documentários presentes no Youtube apoiados pela análise bibliográfica, documental e de legislações educacionais referentes ao processo de construção das políticas públicas de igualdade racial, de combate e superação do racismo.

Antes de abordarmos a estrutura dos capítulos é importante pontuarmos algumas considerações. A primeira delas é que essa escola mudou. Entre 2020 e 2021 atravessamos um processo intenso de mudança de gestão. Além disso, o afastamento dos professores das práticas presenciais em decorrência da Pandemia tornou muito mais complexa a realização das atividades que vínhamos engrenando na escola, deste modo houve um evidente recuo nos resultados das práticas antirracistas que já eram realizadas.

A conjuntura política também se acirrou e em 2022, com a reabertura das escolas durante todo o período letivo, voltamos a nos deparar com um corpo docente, discente e administrativo com práticas mantenedoras do racismo institucional. E os docentes sensíveis à questão, inclusive, participantes dessa formação, com um sentimento muito grande de

esgotamento com a profissão e com a luta política por uma escola livre do racismo, dos preconceitos e exclusões diversas.

O que nós buscamos realizar ao longo dessa pesquisa foi uma dedicação coletiva de docentes sensíveis às temáticas raciais e suas tensões no cotidiano escolar. Não tínhamos nenhuma intenção em criar bulas ou fórmulas, pois não reconhecemos o racismo como uma patologia. Nossa intenção era a partir da reflexão coletiva de docentes que estão cotidianamente no chão da escola lidando com essas tensões e encontrar caminhos para fortalecer a nossa luta, com formação teórica, política, criticidade e com o compartilhamento de nossas práticas e experiências.

Colocadas essas questões, apresentamos a estrutura deste trabalho organizada em três capítulos que aprofundam as discussões sobre o racismo, a formação de professores para as questões étnico-raciais e nossa contribuição com as experiências adquiridas ao longo da realização do nosso curso de formação docente para a luta antirracista.

Deste modo, em nosso primeiro capítulo apresentamos uma extensa discussão sobre os conceitos de raça, racismo e branquitude. Demonstramos a vasta bibliografia e diferentes visões sobre os conceitos, o racismo em suas dimensões estrutural, institucional e cotidiana e o papel da branquitude no contexto do debate racial brasileiro.

No segundo capítulo, expandimos nossa análise para o papel da escola frente as discussões antirracistas, o lugar da formação docente neste debate e, aproximando da nossa realidade investigativa, apresentamos o grupo de professores colaboradores da pesquisa e as características do local de trabalho destes professores .

No terceiro capítulo apresentamos mais detalhadamente nosso procedimento metodológico, o processo de estruturação e execução do curso de formação e nossa análise a partir das discussões realizadas ao longo do curso.

Em nossas considerações finais apresentamos uma síntese da discussão juntamente com os resultados, as impressões, nossa avaliação sobre a metodologia utilizada e nossas propostas para a continuidade das pesquisas na área da formação docente para uma educação antirracista.

Ao final da dissertação, apresentamos os anexos com a bibliografia utilizada ao longo do curso, documentos, imagens, documentários e outras fontes analisadas durante o processo.

CAPÍTULO 1 – DIMENSÕES HISTÓRICAS DOS CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE: UM DEBATE BIBLIOGRÁFICO

Aprovado pelo MEC, manual infantil propõe brincadeira que encena escravidão e causa revolta. Publicação sugere que professor designe alunos como capitães do mato para capturar escravos e conduzi-los à senzala.

(O Globo, 06/02/2019)³

A epígrafe que abre as referências teórico-conceituais deste trabalho apresenta um dos muitos casos de racismo que acontecem cotidianamente no Brasil. Diferente do que ainda ronda o imaginário de muitas pessoas quando falamos em racismo, este caso não se manifesta como um racismo individual, lido como um desvio comportamental, moral ou ético, falta de educação, crime ou mesmo uma patologia. Este caso expressa a faceta institucional do racismo no Brasil, tão cruel quanto o racismo individual, mas ao mesmo tempo mais difícil de ser identificado e combatido.

Estamos aqui vendo o caso de um manual didático, aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), instância superior dos assuntos educacionais do país, que entende com naturalidade que é razoável apresentar para crianças na etapa escolar de educação infantil uma cena tão violenta como a de captura de um escravizado em forma de brincadeira.

Mais que isso, a publicação é apresentada com ilustrações onde se vê uma criança de cor branca assumindo o papel de capitão do mato, enquanto uma criança de cor negra é representada como o escravo fugitivo e que precisa ser capturado.

Este manual mobiliza diversos discursos em torno do racismo. Primeiramente, expõe uma narrativa em que coloca o sujeito negro como passivo da história, representado enquanto aquele que deve ser capturado. Condiciona e reduz o lugar histórico desse sujeito como sendo o da senzala. Cria e reforça imaginários e estereótipos contestados como o sujeito branco sendo o herói e o sujeito negro o vilão, o escravizado, o fugitivo, o bandido. Violenta a representação histórica do negro ao reforçar imagens que não servem como referencial positivo para a construção da identidade das crianças negras.

³ Matéria publicada no jornal O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/aprovado-pelo-mec-manual-infantil-propoe-brincadeira-que-encena-escravidao-causa-revolta-23433409>. Acesso em: 07 jan. 2020.

O que vemos nesse exemplo é um gritante caso de racismo institucional apoiado e aprovado pela instância responsável pelos assuntos educacionais do país. Ainda não conseguimos avaliar a quantidade de escolas que adotaram o material, seus usos e suas consequências. O que sabemos é que nem a autora, nem a editora e nem o MEC deram explicações sobre o caso e o material continua disponível, inclusive abertamente para consulta pela internet.

É importante direcionarmos o nosso olhar para a operação do racismo no campo da educação, sobretudo, como um elemento estrutural e institucional que determina e orienta não apenas a ação individual, mas também a ação e organização institucional e burocrática do país.

Neste sentido, cabe aqui uma breve explanação conceitual sobre as ideias de raça e racismo de modo que fiquem evidentes os modos com os quais operamos estes conceitos ao longo desta pesquisa.

Podemos conceituar raça como as formas de divisão dos grupos humanos baseados por características físicas e fenotípicas como cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz, lábios, etc. Embora possam existir diferenças dessas características dentro de um mesmo grupo, em linhas gerais, são esses aspectos que mais determinam as diferenciações entre os seres humanos, sendo a cor da pele um dos principais marcadores.

Segundo Munanga (2003),

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais [...] (MUNANGA, 2003, p. 1)

Estas divisões dos diferentes grupos humanos passaram a ser teorizadas com objetivos políticos a partir dos séculos XVIII e XIX. Foi nesse momento que, na Europa e nos Estados Unidos, teorias raciais começaram a surgir como uma estratégia para justificar a dominação branca sobre os outros povos do globo. Estas teorias afirmam a pseudo-superioridade dos povos brancos a partir de pressupostos biológicos, fenotípicos ou históricos. Skidmore (2012) afirma a existência de três escolas que tiveram grande influência no debate sobre as teorias raciais: a escola etnológica-biológica, a escola histórica e o darwinismo-social.

Estas escolas defendiam, respectivamente, as ideias de inferioridade de negros e indígenas em relação aos brancos baseada em aspectos físicos; a superioridade branca a partir dos feitos históricos; e a evolução humana, colocando os sujeitos brancos no topo da escala evolutiva.

Para Michael Banton (1977) a ideia de raça é um marcador determinante para a própria concepção de modernidade. Segundo o autor, a ideia de raça foi mobilizada juntamente com as ideias de classe e nação para formar as estruturas da modernidade: “[a]s idéias modernas de raça, classe e nação surgiram no mesmo meio europeu e têm muitas similaridades. Todas as três foram exportadas para os pontos mais longínquos do Globo e floresceram em muitos solos estrangeiros” (BANTON, 1977, p. 13).

Em semelhante análise, Anibal Quijano (2005) afirma que a ideia moderna de raça só foi possível ser concebida a partir da América e das relações entre conquistadores e conquistados. Segundo Quijano

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. (QUIJANO, 2005, p. 107)

Esta construção da ideia de raça, inicialmente pautada por estruturas biológicas, tendo seu maior e mais famoso propulsor na escola de darwinismo-social, na figura de Hebert Spencer, foi sendo colocada em questionamento após as tragédias da Segunda Guerra Mundial (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

No mesmo sentido, Munanga (2003) aponta como a classificação da humanidade em raças hierarquizadas criou uma pseudo-ciência e uma ideologia doutrinária, chamada de raciologia, que foi utilizada para justificar e legitimar os sistemas de dominação, colonização e extermínio de diferentes povos. Segundo o autor

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial (MUNANGA, 2003, p. 5)

Principal intelectual dos Estudos Culturais, Stuart Hall (2003) ao elaborar discussões em torno dos conceitos de raça e etnia/etnicidade afirma que

Conceitualmente, a categoria “raça” não é científica. As diferenças atribuíveis à raça numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas em população racialmente definidas. “Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria (Hall, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse “efeito de naturalização” parece transformar a diferença racial em um “fato” fixo e científico, que não responde à mudança nem à

engenharia social reformista. Essa referência discursiva à natureza é algo que o racismo contra o negro compartilha com o antissemitismo e com o sexismo (em que também “a biologia é o destino”), porém menos com a questão de classe. O problema é que o nível genético não é imediatamente visível. Daí que, nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondidas na estrutura dos genes) são “materializadas” e podem ser “lidas” nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas do cabelo, as feições do rosto (por exemplo, o nariz aquilino do judeu), o tipo físico e etc., o que permite seu funcionamento enquanto mecanismo discursivo em situações cotidianas (HALL, 2003, p. 69)

Neste sentido, a concepção de raça utilizada hoje é pautada pelas relações sócio-históricas, políticas, econômicas, culturais e discursivas, não tendo relação com a perspectiva biológica e sim com a sociologia, deste modo “O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue”. (GUIMARÃES, 2003, p. 96)

Ainda segundo Guimarães, as raças “[...] são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica”. (GUIMARÃES, 2003, p. 96)

Do mesmo modo, segundo Munanga (2003)

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. (MUNANGA, 2003, p. 6)

É interessante observar o aspecto discursivo da ideia de raça e como este pode operar diferentes sentidos em diferentes contextos, exemplificando a complexidade sócio-histórica e política do conceito. Nilma Lino Gomes ao explicar o conceito de raça nos fornece um bom exemplo da complexidade do conceito através de sua dimensão discursiva, que também expõe sua característica política, social e histórica. Segundo a autora

Na realidade, quando alguém pergunta: *qual é a sua raça?* nem sempre recebe como resposta uma reação positiva da outra pessoa. Alguns ficam desconcertados, outros não sabem o que responder, alguns acham que é uma piada e outros reagem com agressividade. Nem sempre a reação é positiva e a pessoa questionada nem sempre responde imediatamente. Além disso, no campo complexo das relações entre negros e brancos estabelecidas em nosso país, dependeremos do contexto em que tal pergunta é feita. Ela poderá ser realizada por um recenseador do IBGE; como forma de “piadinha racista”; com um sentido político, dentre tantas outras maneiras. A forma como recebemos e reagimos a essa pergunta dependerá, sobretudo, da

maneira, da compreensão, da leitura e da construção da identidade étnico/racial do sujeito que é questionado. (GOMES, 2005, p. 44-45)

Ainda que o conceito de raça tenha suas bases sociológicas bem determinadas, discussões sobre o uso ou não do termo persistem no meio científico. Guimarães (2012) aponta diversos autores que teceram críticas à sua utilização do termo raça como conceito analítico⁴. Em matéria publicada no dia 08 de fevereiro de 2016 o jornal El País publicou um artigo em que pesquisadores discutem se devemos continuar utilizando o termo raça. Em 2019, cientistas da Universidade de Jena, no leste da Alemanha, lançaram um manifesto defendendo o fim da utilização do termo raça, pois este foi utilizado para justificar perseguições e escravidão⁵.

Munanga (2003) já alertava sobre alguns desses movimentos e tentativas de banimento do termo raça, sobretudo no campo da biologia, pois

Alguns biólogos anti-racistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão. (MUNANGA, 2003, p. 6)

E segue nos chamando a atenção para o fato de que apesar desse movimento, ela exerce um papel importante nas relações sociais, pois “[...] sabemos todos que o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas”. (MUNANGA, 2005, p. 52)

No caso do Brasil, a utilização do termo raça é um importante marcador das relações sociais, pois como afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva o termo serve “para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira”. (BRASIL, 2004, p.13)

⁴ Sobre raça como conceito analítico, ver: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003, p. 95.

⁵ Biólogos alemães defendem fim do termo ‘raça’ para humanos. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/bi%C3%B3logos-alem%C3%A3es-defendem-fim-do-termo-ra%C3%A7a-para-humanos/a-50417605>. Acesso em: 15 jan. 2020.

1.1 O RACISMO EM SUA PLURALIDADE: ESTRUTURAL, INSTITUCIONAL E INDIVIDUAL/COTIDIANO

Referente ao conceito de racismo, optamos por debruçar nosso olhar para a pluralidade deste conceito, evidenciando assim uma posição que reconhece sua existência e operação em diferentes categorias, todos nocivos a dignidade e vida humana. Partimos do pressuposto da existência de três categorias de racismo, sendo elas o racismo estrutural, institucional e individual/cotidiano. Com operações e manifestações diferentes, estas três formas de racismos se articulam e compõem o quadro de exclusão, discriminação, epistemicídio e genocídio cotidiano de sujeitos negros no Brasil.

Para Grada Kilomba (2019), apontando para uma discussão mais recorrente, o racismo está relacionado com os projetos de poder europeu começando com a escravização. A autora também destaca que durante muito tempo o racismo sequer foi visto como uma questão teórica importante, evidenciando uma negligência com aqueles que são vítimas de tal prática. (p. 71)

Ainda segundo a autora, a construção do racismo é representada por três características, sendo elas: a construção de/da diferença; a relação entre construção de diferenças e valores hierárquicos; e ambos os fatores acompanhados pelo poder histórico, político, social e econômico. (KILOMBA, 2019, p. 75-76)

Sendo assim, a construção do outro, daquele que difere, só pode ser feita a partir do estabelecimento de quem é normal, ou seja, a norma. Aquele considerado normal é o que possui os instrumentos de poder para assim se afirmar. Todos os outros, considerados diferentes, são hierarquizados, inferiorizados em relação à norma. Esta estrutura de hierarquização é estabelecida a partir do poder histórico, político, social e econômico. Considerando o mundo branco europeu como o grande investidor deste projeto de colonização, é através dessa relação de poder que se constitui a ideia de supremacia branca.

Silvio Almeida em seu livro *“O que é Racismo Estrutural?”*, define o racismo como “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. (ALMEIDA, 2018, p. 25)

Assim como para Kilomba (2019), Almeida (2018) também destaca as relações de poder econômico, político e social presentes na ideia de racismo e denuncia o seu caráter sistêmico, pois

como dito acima, o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido pelo seu caráter *sistêmico*. Não se trata, portanto de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um *processo* em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. (ALMEIDA, 2018, p. 27, grifos do autor)

Deste modo, o racismo enquanto ideologia, discurso e projeto de poder atua de forma diferente em diversos aspectos da vida cotidiana, mas com o mesmo objetivo de manter os privilégios da estrutura de poder sob o controle de determinados grupos raciais, nesse caso, da branquitude. A partir disso é necessário compreendermos suas especificidades.

Não queremos aqui estabelecer uma hierarquia de prioridades ou de força de violência com a qual o racismo impacta os grupos racializados, mas sim partir da conceituação menos usual até a mais enraizada no imaginário coletivo. Desta forma, escolhemos começar pelo racismo estrutural para este percurso até a ideia mais comumente estabelecida quando falamos em racismo que é o racismo enquanto uma prática individual.

O racismo estrutural é aquele que opera nas estruturas sociais. Entendemos por estrutura social a complexa forma como as sociedades são organizadas, suas especificidades, relações de poder, sistema de privilégios, cultura, imaginário social, política, economia, instituições e posições sociais articuladas, inter-relacionadas e com extensa duração.

Kilomba (2019) ao conceituar o racismo estrutural afirma que

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas *negras* e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de *racismo estrutural*. (KILOMBA, 2019, p. 77, grifos da autora)

Desta maneira, quando falamos em racismo estrutural estamos nos referindo a um sistema de exclusão de determinados grupos raciais – no Brasil, sobretudo, negros e indígenas – de toda a forma de organização de uma sociedade. Sua distribuição de poder é desigual favorecendo e privilegiando a branquitude, o imaginário social é forjado para impor a negros e indígenas as posições de marginalidade, miserabilidade, assim como a figura do mal a ser combatido. Os elementos culturais mais valorizados são os relacionados à branquitude, assim como o acesso a bens culturais e a própria organização espacial favorecem a branquitude em relação aos outros grupos racializados.

Almeida (2018) aponta para o caráter de ordem e normalidade com a qual o racismo estrutural é construído dentro de uma sociedade. Segundo o autor:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e

até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. (ALMEIDA, 2018, p. 38, grifos do autor).

O racismo estrutural circula como ideologia, discurso e práticas que orientam a organização social e determina as relações cotidianas. Apesar disso, é importante destacar, como nos alerta Almeida (2018), que apesar do termo estrutura o racismo não é uma condição incontornável. Nesse sentido, são necessárias ações, posturas, pensamentos e políticas antirracistas eficientes (p. 39).

O racismo institucional é aquele que opera por meio das instituições. Entendemos aqui que “[...] em seu modo geral, instituições são modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a tornam normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais” (HIRSCH, 2007, p. 26)

Em outras palavras, instituições são organismos político-jurídicos que estabelecem regras aplicadas a relação entre indivíduos ou entre os indivíduos e o Estado. Formam assim um conjunto de normas que orientam as ações dos indivíduos e, com isso, conservam a estrutura social. São exemplos de instituições a Igreja, a Família e a Escola.

Desta maneira, Kilomba (2019) destaca que

como o termo “instituição” implica, o racismo institucional enfatiza que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados. (KILOMBA, 2019, p. 77-78)

Ou seja, podemos observar como exemplo no caso brasileiro que as instituições políticas são pouco representativas no quesito de presença do povo negro, enquanto a branquidade domina os sistemas políticos, jurídicos e econômicos. Como efeito dessa desvantagem temos um número elevado de encarceramento, expulsão (evasão) escolar⁶, desemprego, negação de direitos e morte da população negra⁷. O que vemos na complexa

⁶ Paulo Freire se recusava a dizer que existe no Brasil uma evasão escolar. Para o autor o que existe é uma expulsão. Em entrevista concedida à revista Nova Escola, em 26/02/1989, Freire afirma que: Em primeiro lugar eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os repreve. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, que resultam em obstáculos para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. FREIRE, Paulo. Nosso quefazer para mudar a cara da escola. In: FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes (org.). Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 1. Ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. P. 87-88.

⁷ Sistema carcerário brasileiro: 61,7% dos presos brasileiros são pretos e pardos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/sistema->

dinâmica brasileira é que o racismo institucional opera através de “ações e políticas institucionais capazes de produzir a vulnerabilidade de indivíduos e grupos sociais vitimados pelo racismo” (WERNECK, 2013, p. 18)

O termo Racismo Institucional foi elaborado pelos ativistas, intelectuais e lideranças do Partido dos Panteras Negras, Charles V. Hamilton e Stokely Carmichael, em 1967. No livro, Poder Negro, traduzido pelo professor Amauri Mendes Pereira (2016), Stokely Carmichael expõe a ideia de racismo institucional durante o Congresso Dialética da Libertação, realizado pelo Instituto de Estudos Fenomenológicos, em Londres, de 15 a 30 de julho de 1967. Segundo Carmichael, o racismo institucional

É menos aberto, mais sutil, menos identificado em termos dos indivíduos específicos que cometem os atos, mas não é menos destrutivo para a vida humana. Trata-se da operação geral das forças aceitas e respeitadas na sociedade, e assim não recebe a condenação aplicada ao primeiro tipo [o racismo individual] (CARMICHAEL apud Pereira, 2016, p. 17)

E segue a sua explanação através de exemplos concretos

Quando terroristas brancos não identificados lançam uma bomba sobre uma igreja negra e matam cinco crianças negras, este é um ato de racismo individual, grandemente deplorado pela maioria dos segmentos do mundo. Mas, quando na mesma cidade, Birmingham, Alabama, não cinco, mas quinhentos bebês negros morrem anualmente por falta de alimentação, abrigo e instalações médicas adequados; e outros milhares são destruídos e mutilados, física, emocional e intelectualmente devido às condições de pobreza e discriminação na comunidade negra, esta é uma função do racismo institucionalizado. Quando uma família negra se muda para uma casa numa vizinhança branca e é apedrejada, queimada ou obrigada a sair, trata-se de um ato aberto de racismo individual e muitas pessoas o condenam, pelo menos oralmente. Mas é o racismo institucionalizado que mantém a população negra presa em favelas e cortiços dilapidados [...] (PEREIRA, 1967, p. 17-18)

Carmichael faz uma diferenciação entre racismo institucional e racismo individual a partir da experiência norte-americana, que expõe a maneira como as instituições podem contribuir para o cenário de vulnerabilidade, exclusão e extermínio físico, político, cultural e intelectual de um povo.

Entretanto, Almeida (2018) faz um importante apontamento ao destacar que as instituições, como parte integrante da estrutura social, não estão dadas, acabadas e sim em constante disputa, marcadas por antagonismos e contradições. Estas disputas podem alterar o funcionamento das instituições. O que aqui se coloca em jogo é o controle e a hegemonia do

[carcerario-brasileiro-negros-e-pobres-na-prisao](#). Acesso em: 22 jan. 2020. Quase metade dos homens negros, de 19 a 24 anos, não concluíram o Ensino Médio. Entre as mulheres, índice chega a ser de 33%. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/09/evasao-escolar-e-maior-entre-jovens-negros-e-a-violencia-do-racismo>. Acesso em: 22 jan. 2020. Desemprego aumenta só entre os negros no 3º trimestre, aponta IBGE. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/amp/mercado/2019/11/desemprego-aumenta-so-entre-os-negros-no-3o-trimestre-aponta-ibge.shtml>. Acesso em: 22 jan 2020

poder institucional e a forma como o grupo racial no poder conduz os conflitos no interior das instituições – não apenas pela violência, mas também pela produção de consensos –. Racismo institucional está diretamente ligado ao poder político e socioeconômico e às disputas em torno do controle deste poder. (ALMEIDA, 2018, p. 30-32)

O racismo individual parte da ideia mais consensual e mais próxima do senso comum sobre o que é racismo. É corriqueira a identificação do racismo com atos discriminatórios individualistas ou de pequenos grupos – como os de um grupo de estudantes não negros que discriminam racialmente um/uma docente negro/a – direcionados aos sujeitos de outro grupo racializado, geralmente de forma direta (xingamentos, ofensas, animalização, etc).

A problemática dessa visão é que o racismo é posto como uma patologia, um desvio moral, falta de ética e falta de educação (formal e/ou informal). Esta visão exclui as dimensões estrutural e institucional do racismo, desconsidera-o como um fenômeno construído historicamente e que opera para a manutenção de uma estrutura social que coloca os negros às margens, jogando a problemática em cima do indivíduo, penalizando com sanções jurídicas, multas e reeducação. Ignora e excluí, por exemplo, que o racismo institucional não depende necessariamente da ação dos indivíduos. Sua reprodução no meio das instituições pode ser dada através de documentos, pareceres, ofícios e outros artifícios que independem da educação, boa vontade e ética dos indivíduos.

Almeida (2018) sobre este ponto destaca que

O racismo é uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados, disso estamos convictos. Porém, não podemos deixar de apontar o fato de que a *concepção individualista*, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos. É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos meramente comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem”. (ALMEIDA, 2018, p. 28-29)

Kilomba (2019) expande um pouco esta análise e difere de Almeida (2018) ao nomear a perspectiva individualista do racismo como racismo cotidiano. Para a autora, este racismo cotidiano consiste em

[...] todo o vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. (KILOMBA, 2019, p. 78)

Por outriedade, Kilomba (2019) compreende tudo aquilo que a branquitude tem enquanto aspecto reprimido e que projeta em outros sujeitos não brancos. A visão dos sujeitos brancos sobre os sujeitos negros como sendo violentos, perigosos, indesejados, sujos, preguiçosos, exóticos, selvagens e toda a gama de ofensas racistas é a forma como os brancos forçam os negros à “personificação daquilo que o sujeito branco não quer ser reconhecido” (KILOMBA, 2019, p. 78)

Ao estabelecer essa projeção, o sujeito branco busca afastar de si a sua historicidade de opressão e inculcar aos outros raciais a alcunha de incivilizados (agressividade) e selvagens (sexualidade). Para isto, utiliza cinco formas: infantilização, primitivização, incivilização, animalização e erotização. (KILOMBA, 2019, p. 79)

Grada Kilomba traz uma abordagem do ponto de vista da psicanálise para demonstrar as formas que o racismo se manifesta na concepção cotidiana (e individual). Utilizando referências como Frantz Fanon e Sigmund Freud, Grada Kilomba nos mostra o impacto que o racismo tem sobre a psique, o discurso, a cultura, a política e o poder. Como analisado na obra de Frantz Fanon, *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), para além das questões políticas, econômicas e sóciohistóricas, existe também uma psicogênese do racismo, complexa, dinâmica e determinantes das relações cotidianas.

1.2 A BRANQUITUDE: O LUGAR DA IDENTIDADE RACIAL BRANCA NO DEBATE ANTIRRACISTA

Importante aspecto da análise das relações raciais na sociedade brasileira é o papel dos sujeitos brancos nessa estrutura. Este lugar dos sujeitos brancos por muito tempo foi negligenciado do olhar dos estudiosos sobre raça e racismo, tendo todo o foco projetado sobre os sujeitos negros.

Entendemos a branquitude como a identidade racial branca situada nas relações de raça e racismo presentes em uma sociedade, com a marca de seus privilégios e estrutura de poder que garante benefícios e vantagens para os seus integrantes. Também destacamos que seguiremos uma tendência dos trabalhos sobre a identidade racial branca no Brasil que optam por utilizar a branquitude no lugar da branquidade como procedimento analítico e metodológico.

Um exemplo concreto de como a branquitude se expressa no cotidiano das relações podemos observar em um curioso caso que ficou conhecido no Brasil como “Mendigato”⁸ onde um homem em situação de rua foi fotografado e recebeu projeção nacional por ser branco e ter padrões de beleza europeus, conquistando com isso apoio para mudar sua situação, se recuperar do vício em crack, oportunidades de emprego e a possibilidade de escrever uma nova existência. A mesma “sorte” não teve Galdino Jesus dos Santos, o Índio Galdino, queimado vivo em Brasília por cinco jovens brancos, após retornar tarde de uma reunião e ser impedido de entrar na pousada onde estava hospedado, tendo que passar a noite em um ponto de ônibus⁹. Os jovens brancos condenados, filhos de famílias ricas e influentes, hoje são todos servidores públicos¹⁰.

Os casos mencionados acima são evidências dos efeitos que os privilégios da branquitude, juntamente com o racismo institucional, implicam em um país marcado pelo racismo, pelas consequências sociais, econômicas e políticas dos séculos de escravidão e pela exploração, discriminação e extermínio dos sujeitos não brancos.

Deste modo, “[...] Ser branco no Brasil implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade e que permite trânsito, baixando barreiras [...]” (SOVIK, 2009, p. 36). Além disso, “A branquitude é atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para o qual uma certa aparência é condição suficiente[...]” (SOVIK, 2009, p. 50).

Em um breve histórico dos estudos sobre branquitude voltamos nosso olhar para os Estados Unidos, onde os Critical Whiteness Studies, na década de 90, tornaram-se um fundamental centro de pesquisas, reflexões e produções sobre o tema. O livro organizado pela professora e pesquisadora Vron Ware (2004), intitulado *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*¹¹ é uma importante produção fruto desse campo de estudos.

⁸ Das ruas à recuperação, ‘Mendigato’ relembra luta para deixar o crack. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/das-ruas-a-recuperacao-mendigato-relembra-a-luta-para-deixar-o-crack.ghtml>. Acesso em: 16 fev. 2021.

⁹ Morte do Índio Galdino, em Brasília, completa 21 anos hoje. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/04/20/interna_cidadesdf,675182/morte-do-indio-galdino-em-brasilia-completa-21-anos-hoje.shtml. Acesso em: 16 fev. 2021.

¹⁰ Caso Galdino: O que aconteceu com os envolvidos: Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/blogs-e-colunas/brasilia-assombrada/caso-galdino-o-que-aconteceu-com-os-envolvidos/>. Acesso em: 16 fev. 2020.

¹¹ “Embora o título do livro tenha sido traduzido para português como Branquidade e não Branquitude, nota-se nas publicações que a palavra branquidade deseja exprimir o mesmo conceito que pesquisadores aqui no Brasil estavam utilizando. Ao que parece, a mudança é apenas de nomenclatura[...]”. DE JESUS, Camila Moreira. (2012), “Branquitude x branquidade: uma análise conceitual do ser branco”. Trabalho apresentado no III Encontro Baiano de Estudos em Cultura. Salvador, BA. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

A socióloga britânica Ruth Frankenberg (1995), relevante nome do grupo de pesquisadores sobre branquitude nos Estados Unidos, ao trabalhar com mulheres brancas feministas define a branquitude como “um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo” (CARONE; BENTO, 2014 p. 71)

Stuart Hall (2003) ao analisar o surgimento da questão multicultural na Grã-Bretanha aponta como a branquitude foi isolada e silenciada do discurso nacionalista do “ser britânico”. O nacionalismo britânico configura-se então como um significante vazio, sendo os discursos sobre racialidade e etnicidade atribuídos ao outro ainda que a constituição da Grã-Bretanha tenha origem em diferentes grupos étnicos:

Enquanto na mentalidade norte-americana os Estados Unidos constituem uma sociedade composta de etnias, a Grã-Bretanha (embora diversa em suas origens) sempre aplicou o termo aos outros em geral — o "ser britânico" constitui um significante vazio, a norma em relação a qual a "diferença" (eticidade) é mensurada. [...] Claro que o "ser britânico" enquanto categoria sempre foi racializado — quando é que deixou de conotar a "branquitude"? Mas esse fato sempre foi cuidadosamente isolado do discurso nacional, popular ou acadêmico [...].(HALL, 2003, p. 68)

Outros estudos e apontamentos sobre a branquitude se configuram com longa presença na literatura mundial. W. E. B. Du Bois já problematizava a identidade racial branca desde 1935 (*Black Reconstruction in America / Reconstrução Negra na América*); Frantz Fanon desde 1952 (*Peau noire, masques blancs / Pele negra, máscaras brancas*) ao elaborar “[...] uma tentativa de compreensão da relação entre o negro e o branco. O branco está fechado na sua brancura. O negro na sua negrura” (FANON, 2008, p. 27); e Steve Biko entre as décadas de 60 e 70 durante o regime do Apartheid na África do Sul. (CARDOSO, 2010, p. 47-48)

No Brasil é Alberto Guerreiro Ramos que, em 1957, apresentou em "Patologia social do 'branco' brasileiro" o termo "Brancura" para o estudo da identidade racial branca. É também quem se debruçou sobre a questão do negro na sociologia ao afirmar haver no Brasil uma “Sociologia do negro brasileiro” indicando que os estudos sobre raça e racismo se resumiam a uma análise do “problema do negro”. Apesar disso, é possível encontrar na obra de Alberto Guerreiro Ramos momentos em que o termo “Brancura” pode ser lido como o conceito de branquitude entendido hoje ou como os traços fenotípicos de pessoas consideradas brancas¹² (CARDOSO, 2010, p. 56-57).

¹² Sobre o pensamento de Alberto Guerreiro Ramos e sua crítica sobre o negro na sociologia brasileira ver: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995[1957]a; RAMOS, Alberto Guerreiro. **O problema do negro na sociologia brasileira**. 1995[1957]c. In:

A partir dos anos 2000, Edith Piza (2000; 2002), Maria Aparecida da Silva Bento (2002), Liv Sovik (2009) entre tantas outras e outros pesquisadores encabeçaram importantes estudos sobre branquitude e o seu papel nas relações raciais.

O ponto que nos encaminha a estabelecer conexões entre o conceito de branquitude e esta dissertação é o próprio perfil dos docentes participantes. Exploraremos esse assunto com mais detalhes nos próximos capítulos, mas adiantamos que a maioria dos participantes ([5] cinco dos [6] seis) se autodeclararam como brancos. Isso nos leva ao encontro das análises de Cardoso (2010) sobre branquitude onde o autor faz uma distinção do conceito elencando dois perfis distintos.

Cardoso (2010) define a branquitude como “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo”. (CARDOSO, 2010, p. 50). Ainda segundo Cardoso (2010), a literatura sobre o tema no Brasil não possui uma tendência de fazer distinções do conceito de branquitude, colocando-a como um conceito homogêneo e ignorando sua capacidade múltipla e mutável. Para o autor existem dois tipos de branquitudes distintas e divergentes, sendo elas:

a branquitude crítica que desaprova o racismo “publicamente”, e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos (CARDOSO, 2010, p. 51)

Ainda de acordo com Cardoso (2010)

Quando me refiro à aprovação e desaprovação pública, pretendo chamar a atenção para seguinte ocorrência: nem sempre aquilo que é aprovado publicamente é ratificado no espaço privado. Por vezes, é desmentido, ironizado, minimizado, principalmente, quando se trata de questões referentes ao conflito racial brasileiro. Já bem dizia o ilustre sociólogo Florestan Fernandes “o brasileiro possui preconceito de ter preconceito” (Guimarães, 2005c:77). Portanto, ciente da tarefa complexa que é desvelar a dissimulação do preconceito racial e do racismo por parte dos brancos em nossa sociedade, somente considerarei branquitude crítica àquela que desaprova o racismo publicamente (Cardoso, 2008: 178-180) (CARDOSO, 2010, p. 51)

De certo, estes docentes fazem parte do grupo racial branco e confirmam isso em suas autodeclarações étnico-raciais. Também é nítido em suas falas, como observaremos mais a frente, que eles se comprometem e ensaiam esforços de reconhecimento de seus privilégios frente a outros grupos racializados e promovem ações na tentativa da tomada de consciência e redução dessas desigualdades. Neste sentido, concordamos com Cardoso (2010) que não é possível colocar estes sujeitos no mesmo grupo de branquitude em que se incluem outros

sujeitos que são abertamente favoráveis à discriminação racial ou que não desaprovam o racismo

Para, além disso, é importante estabelecer aqui de modo que não se criem confusões, que não existe simetria ou paralelo entre os conceitos de Negritude e Branquitude. Ambos são construídos em momentos históricos diferentes e sobre bases políticas diferentes. Como destacado por Liv Sovik (2009)

A branquitude tampouco é o equivalente ideológico ou contrapartida da negritude, que foi inventada como reação à ideologia da supremacia branca. Conceber a branquitude como espelho da negritude pressupõe uma ficção de igualdade social: eu me valorizo como você se valoriza. O valor da branquitude se realiza na desvalorização do ser negro [...] (SOVIK, 2009, p. 55)

Cabe também ressaltar que a análise da branquitude não significa em hipótese alguma o abandono ou negligenciamento dos estudos sobre negritude, mas se propõe a cumprir com a tarefa de cobrir uma lacuna existente nos estudos das relações raciais no Brasil (CARDOSO, 2010, p. 49)

Apesar de a branquitude não ser uma espinha dorsal desse trabalho, ela possui lugar de relevância em nossas análises, pois ao observarmos os relatos de experiência dos docentes, seus posicionamentos frente à questão racial e os elementos que constituem suas identidades torna-se importante compreender os efeitos da identidade racial branca nesses sujeitos e em suas relações, sobretudo profissionais, mas também cotidianas fora do espaço escolar.

1.3 O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO: HISTÓRIA DE LUTA CONTRA O RACISMO NA EDUCAÇÃO

A partir do quadro teórico-conceitual sobre raça, racismo e branquitude, se faz necessário voltarmos para a realidade brasileira mais especificamente no ponto sobre a luta do Movimento Negro Brasileiro pela conquista de direitos no campo da educação. Deste modo, destacamos que o reconhecimento da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, é um marco da luta do Movimento Negro Brasileiro ao longo da história do Brasil republicano.

Podemos aqui citar alguns exemplos que ratificam a afirmação acima. Em 28 de outubro de 1933 a Frente Negra Brasileira (FNB), maior organização do Movimento Negro Brasileiro na primeira metade do século XX, apresentava em seu jornal intitulado *A voz da Raça* a seguinte afirmativa: “Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações” (*A Voz da Raça*, 28 out. 1933, P.2).

A Frente Negra Brasileira foi a organização política do Movimento Negro Brasileiro que promoveu as ações mais audaciosas e as mais completas experiências escolares na primeira metade do século XX. Criou escolas e cursos, promoveu formação política, manteve grupos culturais de música e teatro, prestou serviços médicos, odontológicos e jurídicos, além de manter seu jornal “A Voz da Raça”. (DOMINGUES, 2007, p. 106). Em um de seus cursos de alfabetização chegou a atender 4.000 alunos¹³.

Com a ditadura do Estado Novo e a perseguição contra os movimentos políticos, partidos e sindicatos a FNB perde força. Nesse cenário surge, em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN) tendo como principal liderança Abdias do Nascimento. O TEN foi uma importante organização que tinha por objetivos a “integração do negro na sociedade nacional e no resgate da sua autoestima [...]”. (GUIMARÃES, 2012, p. 93) Em 1977, durante o Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas (Festac), realizado na Nigéria, Abdias do Nascimento fazia a defesa da inclusão nos currículos escolares da história africana e dos povos africanos na diáspora. Deste modo, Nascimento

Notando que o relatório não mencionava os africanos fora do continente, propus ao plenário a seguinte recomendação: que os governos dos países onde exista significativa população de descendência africana incluam nos currículos educativos de todos os níveis (elementar, secundário e superior) cursos compulsórios que incluam História Africana, Swahili e História dos Povos Africanos na Diáspora. (NASCIMENTO, 2016, P. 38-39).

Já em 1978, na cidade de São Paulo, o Movimento Negro Unificado (MNU) era fundado trazendo, assim, o retorno de uma grande organização do Movimento Negro para o debate político do país. Em sua carta de fundação o MNU apontava a necessidade da “reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção” (MNU, 1988).

A preocupação com o processo de educação da população negra, bem como a escrita da história e da memória dos negros na diáspora, além dos aspectos de inclusão, justiça e igualdade econômica, cultural, social e política norteou a atuação do Movimento Negro Brasileiro ao longo de todo o século XX, mas é apenas a partir da Conferência de Durban, em 2001, que os avanços mais significativos são conquistados.

¹³ Sobre a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB) na luta por educação, ver: DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo [online]. 2007, vol. 12, n. 23, pp. 100-122. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 22 fev. 2021. DOMINGUES, Petrônio. Um “Templo de Luz”: Frente Negra Brasileira (1931 – 1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2021. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. Revista Brasileira de Educação, Nº 15, Set/Out/Nov/Dez 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada na cidade de Durban, África do Sul, em 2001 foi um marco para as políticas públicas que seriam adotadas pelo Brasil ao longo da primeira década dos anos 2000.

A III Conferência de Durban fez parte de uma série de conferências mundiais realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) ao longo da década de 1990, entre elas: Cúpula Mundial para Crianças (Nova York, 1990); Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, 1993); Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); Cúpula para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); Quarta Conferência Mundial sobre Mulheres (Beijing, 1995); Conferência sobre Assentamentos Humanos Habitat II (Istambul, 1996) e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (África do Sul, 2001)¹⁴.

O processo de preparação para a III Conferência Mundial contra o Racismo contou com dois tipos de encontros preparatórios principais, sendo as Conferências Regionais realizadas nos quatro continentes e três Conferências Preparatórias realizadas em Genebra em Maio de 2000, Abril-Maio de 2001 e Julho de 2001. Além dessa estrutura, o Movimento Negro Brasileiro formou um comitê impulsor com o objetivo de “ser interlocutor entre a sociedade e o Governo Federal, como irradiador, durante o seu período de atuação de diversas atividades que deram oportunidade para que a Conferência passasse a ter mais visibilidade no Brasil” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 23)

A Conferência Regional das Américas seria sediada pelo Brasil, mas a delegação oficial brasileira recuou alegando falta de recursos. No mesmo momento aconteciam as celebrações oficiais pelos 500 anos do descobrimento – no caso, colonização – do Brasil. O Governo Federal organizou em Porto Seguro algumas festividades. Militantes do Movimento Negro, Movimento Indígena e do MST organizaram manifestações que foram violentamente reprimidas pela polícia¹⁵. O fato gerou incômodos no Governo Federal e o receio de fazer do Brasil o palco para novas manifestações. A Conferência Regional das Américas então foi sediada na cidade de Santiago do Chile, em dezembro de 2000.

¹⁴ Alguns documentos, textos e reflexões sobre as conferências globais organizadas pela ONU na década de 1990 podem ser acessados em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/textos/conf.html#11>. Acesso em 23 fev. 2021.

¹⁵ Festas e Gafes nos 500 anos do Brasil: comemorações e manifestações marcaram a data em diversos estados. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/festas-gafes-nos-500-anos-do-brasil-9283747>. Acesso em: 23 fev. 2021.

Em Durban as mobilizações foram permeadas de disputas políticas que iam desde a saída dos Estados Unidos da Conferência em apoio ao Estado de Israel, acusado de práticas colonialistas contra o povo palestino, até a organização dos países ocidentais no sentido de naufragar a Conferência caso esta condenasse o colonialismo (CARNEIRO, 2002, p. 211).

Mas o ponto alto foi a aprovação da Declaração e do Plano de Ação da Conferência mesmo em um cenário de tantos tensionamentos, com especial destaque para os afro-brasileiros e para os afrodescendentes das Américas que conseguiram ter incluídos no documento final diversos parágrafos que foram construídos na Conferência das Américas, em Santiago do Chile (CARNEIRO, 2002, p. 2012)

Dentre as conquistas e avanços frutos da atuação do Movimento Negro em Durban podemos citar o parágrafo 33 da Declaração de Durban que aponta para o reconhecimento do protagonismo negro nos diversos aspectos culturais, políticos e científicos, além do reconhecimento do racismo, da discriminação racial, xenofobia e intolerâncias e suas consequências em virtude da desigualdade histórica:

33. Consideramos essencial que todos os países da região das Américas e de todas as outras áreas da Diáspora africana, reconhecerem a existência de sua população de descendência africana e as contribuições culturais, econômicas, políticas e científicas feitas por esta população e a reconhecerem a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afeta especificamente, e reconhecemos que, em muitos países, a desigualdade histórica em termos de acesso, inter alia, à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda das disparidades sócio-econômicas que os afeta (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO, 2001, p. 16-17)

O parágrafo 35 da Declaração de Durban versa sobre o reconhecimento da discriminação e do racismo contra africanos e afrodescendentes em instituições públicas e privadas. Expressa um compromisso com o trabalho para a erradicação dessas discriminações:

35. Reconhecemos que, em muitas partes do mundo, africanos e afrodescendentes enfrentam barreiras como resultado de preconceitos e discriminações sociais predominantes em instituições públicas e privadas, e expressamos nosso compromisso em trabalhar pela erradicação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata enfrentadas pelos africanos e afrodescendentes (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO, 2001, p. 17)

Já no Programa de Ação, em seu parágrafo número 6, aponta e solicita para a necessidade da ONU e de instituições internacionais o financiamento de programas para o desenvolvimento e capacitação dos africanos e afrodescendentes nas Américas e em todo o mundo (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO, 2001, p. 39)

Enquanto no parágrafo 176 é reforçada a importância e urgência do desenvolvimento de políticas públicas e sociais para a superação das desigualdades materiais e históricas frutos do racismo e da discriminação. Deste modo,

Insta os Estados a adotarem e implementarem políticas de desenvolvimento social baseadas em dados estatísticos confiáveis e centrados na conquista, até o ano 2015, dos compromissos que vão ao encontro do que está estabelecido no parágrafo 36, do Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social, ocorrida em Copenhague, em 1995, visando superar, significativamente, as diferenças existentes nas condições de vida enfrentadas pelas vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, especialmente, aquelas relativas à taxa de analfabetismo, educação primária universal, mortalidade infantil, mortalidade de crianças abaixo dos 5 anos, saúde, atenção à saúde reprodutiva para todos e o acesso a água potável. A promoção da igualdade de gênero também será levada em consideração na adoção e implementação destas medidas (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO, 2001, p. 89)

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas e os desdobramentos a partir dela foram um marco positivo para as lutas do Movimento Negro brasileiro ao longo do século XX. É a partir dos acordos e tratados feitos em Durban que o Brasil começa a dar passos mais efetivos numa política de reparação histórica das desigualdades frutos do racismo, da escravização e da omissão do Estado frente uma postura inclusão do povo negro no período do Pós-Abolição.

Com isso, a partir de 2003, o governo brasileiro atua na criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e na promulgação da Lei nº 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura africana e afro-brasileira; na promulgação da Lei nº 10.639/2008 que atualiza a Lei 10.639/2003 incluindo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura indígenas; o Estatuto da Igualdade Racial, pela Lei nº 12.288/2010, que institui e orienta uma série princípios jurídicos e políticas públicas visando a superação das desigualdades de raça; e a Lei nº 12.711/2012 que reserva no mínimo 50% das vagas em instituições federais de ensino para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, para pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e pessoas com renda igual ou inferior a 1 salário mínimo e meio per capita.

A partir desse quadro de ações, avanços e conquistas do Movimento Negro brasileiro ao logo do século XX nos cabe a reflexão sobre o papel da escola e dos professores frente a discussão étnico-racial e a atuação antirracista no cotidiano escolar. É notório que a promulgação de legislações que determinam a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares é um grande passo, mas não é suficiente e definitivo. Existem lacunas sobre o processo formativo dos docentes e experiência para o trabalho com questões que envolvam a valorização dos diferentes grupos e a superação do racismo, além do próprio comprometimento dos sistemas de ensino, escolas, secretarias de educação, estados e municípios com uma pauta antirracista nas escolas públicas e privadas do país.

CAPÍTULO 2 – RACISMO INSTITUCIONAL: A ESCOLA, OS DOCENTES E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Pensar o papel da escola não é tarefa simples. A própria concepção da função que a escola exerce em uma sociedade está imersa em diferentes correntes ideológicas e ligada a diversas conjunturas políticas. Por exemplo, a ideia da escola como ambiente de preparação para o mercado de trabalho perdurou com grande destaque ao longo das décadas de 1970 e 1980, momento no qual o Brasil apostou em um grande número de escolas de ensino técnico e tecnológico. Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 1990 e início dos anos 2000 a ideia de formação de sujeitos críticos, conscientes de sua cidadania e de seu papel político passou a figurar nos documentos oficiais e pesquisas no campo da educação. Outra perspectiva foi impulsionada pelos exames vestibulares que demandaram à escola, sobretudo para a etapa do Ensino Médio, a preparação do estudante para essas provas como um atestado de capacidade e mérito daqueles que conseguiam ingressar no Ensino Superior. Atualmente, com a reforma do Ensino Médio, a perspectiva de formação para o mercado de trabalho volta a ganhar força, exigindo das redes de ensino e dos profissionais da educação um processo de adaptação a uma nova demanda de formação técnica e profissionalizante para um mundo do trabalho com relações cada vez mais precarizadas.

De toda forma, se faz necessário atestar a importância da escola seja na construção da sociabilidade de crianças e adolescentes, no seu desenvolvimento emocional e intelectual, na formação desses sujeitos enquanto cidadãos e/ou na formação para o mundo do trabalho. Mas esse papel da escola não se dá sem tensões e disputas. E esta escola não está isenta dos conflitos que se estabelecem na sociedade. Conceber a escola como um espaço neutro, seguro, onde as opressões de raça, gênero e classe não se manifestam e não ditam estruturas para a formação dos sujeitos é uma leitura ingênua da realidade.

Gomes (1996) afirma que existe uma ideologia racial presente no cotidiano escolar. Esta afirmativa se dá, entre outras coisas, a partir de uma pesquisa realizada pela autora entre os anos de 1992 e 1993 numa escola pública de Belo Horizonte-MG. Nesta pesquisa ela investiga “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 na prática pedagógica dessas mulheres” (GOMES, 1996, p. 68)

Deste modo, para Gomes (1996)

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (GOMES, 1996, p. 68)

A pesquisa de Gomes (1996) se passa no final do século XX e um dos apontamentos relevantes é de como naquele momento os discursos sobre os negros na escola ainda estavam muito pautados nas teorias racistas do final do século XIX e início do século XX. O trabalho que agora produzimos se insere no século XXI com nítidos e avanços em relação aos discursos sobre os negros na escola, em políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior, na valorização das histórias e culturas negras afro-brasileiras e africanas assim como na atuação, pesquisa e luta política dos docentes na escola.

Esses avanços foram possíveis devido a incessante luta do Movimento Negro no Brasil, tema que já exploramos no capítulo 1, mas que vale olharmos para mais alguns aspectos que o pós Conferência de Durban impactou na legislação educacional brasileira, sobretudo com os documentos oficiais que nortearam e complementaram a formulação da lei 10.639/03.

A primeira década dos anos 2000 foi importante para a inclusão da diversidade, do debate racial e das lutas contra as discriminações no sistema educacional brasileiro. O próprio Ministério da Educação reconhece sua atuação na instituição e implementação de "[...] um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro" (BRASIL, 2004, p. 5).

Dentre essas, consta a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no ano de 2004 - inicialmente a Secretaria foi denominada de Secad, sendo acrescentado o eixo Inclusão em 2011 – configurando como "[...] um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país" (BRASIL, 2004, p. 5) e que teve como inovação a reunião dos programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental com o objetivo de

"[...] articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social". (BRASIL, 2004, p. 5).

A partir da criação da Secadi, em articulação com o Movimento Negro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram então elaboradas tendo entre seus objetivos

"[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada" (BRASIL, 2004, p. 10).

Outro importante documento norteador das políticas públicas em educação para as questões de raça são as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicadas no ano de 2006. Esse documento possui em sua redação e sugere a todo o momento uma pedagogia antirracista capaz da "[...] construção de uma sociedade anti-racista, que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial" (BRASIL, 2006, p. 14).

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais foram construídas coletivamente por professores e pesquisadores de diferentes regiões do país, organizados em grupos de trabalho, entre dezembro de 2004 e junho de 2005, e apresenta uma série de reflexões, pesquisas e experiências que auxiliam professores gestores e redes de ensino no trato das questões raciais desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Um ponto interessante desse documento, ao abordar a diversidade étnico-racial na educação, é o de apresentar os diferentes mecanismos de lutas e resistências da população negra na história do Brasil afirmando que

Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos (as). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades (BRASIL, 2006, p. 22).

Sabemos bem que a lei 10.639/03 por si só não é suficiente para mudar o complexo cenário das relações raciais no Brasil e superar o racismo que historicamente pauta a nossa sociedade e molda sujeitos e instituições. Também entendemos que a escola sozinha não é capaz desse feito ainda que tivéssemos a totalidade das escolas brasileiras orientadas por uma pedagogia antirracista. Outros atores são necessários nesse vasto campo de lutas. Ou seja, "[...] Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais,

pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola." (BRASIL, 2004, p. 14).

Reconhecemos que atribuir exclusivamente ao corpo docente das múltiplas e diversas escolas brasileiras situadas nas mais complexas realidades a tarefa de superar o racismo na escola é uma responsabilização sem precedentes. É “[...] reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o (a) professor (a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação” (GATTI et al, 2011, p.15)

Apesar dos avanços conquistados pelo Movimento Negro Brasileiro em mais de um século de lutas e materializados em forma de lei a partir dos anos 2000, ainda há conservadorismos e posições marcadas pelo racismo que obstaculizam muitas ações por meio de governos e estados que não incentivam suas redes de ensino ao trabalho com a diversidade, por direções e coordenações de escolas que não apoiam e conferem a liberdade e tranquilidade necessárias para a realização do trabalho, o posicionamento de alguns docentes que enxergam na questão uma pauta menor e até desnecessária, a resistência dos responsáveis de estudantes – orientados pelo racismo religioso - que demonizam todo o trabalho realizado com foco na história e cultura afro-brasileira e africana, além das tentativas constantes de amedrontar, ameaçar e persuadir o trabalho docente com projetos e campanhas de um grupo mais conservador de parlamentares que enxergam nas ações de defesa da diversidade e da democracia uma prática doutrinária.

Outros fatores também impõem dificuldades para uma efetiva implementação da lei 10.639/03. Falta fiscalização do cumprimento da lei, a ideia de trabalhar questões étnico-raciais somente em novembro com a proximidade do dia da Consciência Negra ainda é muito frequente e, novamente, a responsabilização de professores, sobretudo, docentes negros pelas atividades da semana de Consciência Negra gerando imensas exigências, sobrecarga de trabalho e pouco apoio nas ações inviabilizam a formação de uma escola com valores democráticos, com apoio a diversidade e luta contra o racismo.

Em publicação financiada pelo MEC e pela UNESCO com o objetivo de “[...] identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 [...]” (GOMES, 2012, p. 7), vislumbramos novamente dificuldades em sua implementação. Se por um lado a publicação aponta que a incorporação de militantes do Movimento Negro nas Secretarias de Educação serviu para o fortalecimento dessas instâncias, por outro a movimentação desses servidores que, em geral, são professores regentes causou o enfraquecimento da pauta antirracista em algumas escolas. Deste modo,

Essa situação nos leva a questionar a intensidade de enraizamento da Lei n.º 10.639/03 e sua sustentabilidade nas escolas públicas. Em muitas realidades brasileiras, a efetivação dessa legislação nas práticas pedagógicas ainda depende da ação de atores específicos, pois ela não está incorporada na proposta pedagógica e curricular da escola. Assim, a saída de professores(as), gestores(as) ou pedagogos(as) considerados(as) referência na implementação dessa lei no espaço escolar, mesmo que ocuparem cargos na gestão do sistema de ensino voltados para a educação das relações étnico-raciais, pode resultar na desarticulação e até no término desse trabalho. (GOMES, 2012, p. 340-341).

Neste sentido se faz urgente que os sujeitos que constroem a escola compreendam que o compromisso com uma educação antirracista é tarefa de todos. É responsabilidade e compromisso compartilhado não um problema exclusivo do negro. É fundamental que os docentes, coordenações e gestores brancos percebam que

"[...] têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos [...].

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime". (BRASIL, 2004, p. 10).

Com isso, alguns desafios são postos para o campo das pesquisas em educação, dentre eles, o desafio da Formação Docente para a Educação das Relações Étnico-raciais e para uma Educação Antirracista. Ou seja, como formar o docente para o ensino das questões raciais, para uma educação antirracista, em um país marcado pelas desigualdades de raça? Podemos ir além: como pensar, propor e elaborar materiais didáticos que fujam dos estereótipos e determinismos racistas? Como formar propostas curriculares que atendam às particularidades do povo negro e incluam neste espaço de poder e território político (GOODSON, 1997, p. 17) a história e cultura dos povos africanos e afrodiáspóricos?

Munanga (2005) nos chama a atenção para as lacunas existentes na formação docente para lidar com as questões da diversidade racial, cultural e étnica existente na sociedade brasileira. Segundo o autor

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Ainda segundo Munanga (2005) a luta contra o racismo assume complexidade e diferentes frentes de luta, sendo a educação e a transformação de nossas cabeças de professores um importante caminho para a superação do racismo e para a construção da democracia no Brasil. Deste modo,

Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto pendurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p. 17)

Para Gomes (2005) um caminho importante para desenvolver estratégias de combate ao racismo na educação reside na melhor compreensão do que é o racismo, pois conforme afirma a autora

[...] Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambiguidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial. (GOMES, 2005, p. 148)

Neste sentido, conceituar e compreender o que é o racismo auxiliaria o docente a uma mudança de percepção e de posicionamento sobre a questão racial no Brasil, desconstruindo o mito da democracia racial e construindo práticas pedagógicas a partir de novas bases epistemológicas. Aliado a este entendimento, Gomes (2005) destaca a importância de construir experiências de formação em que o educador possa vivenciar essas estratégias de intervenção, pois conforme destaca a autora

[...] Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. (GOMES, 2005, p. 148).

Estas experiências de formação podem e devem estar relacionadas com o cotidiano escolar vivenciado pelos docentes, pois como aponta Nóvoa (2009) existe uma “necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 28). As dinâmicas inerentes à profissão docente e aos percursos de vida por vezes dificultam o professor a ter acesso a cursos de formação continuada fora do seu espaço de trabalho. O diálogo entre educação básica, ensino superior e movimento negro também pode ser um importante aliado para uma mudança de postura do docente com relação à formação para a educação das relações étnico-raciais

Vale destacar que a formação continuada fora do espaço de serviço ainda se constitui como uma barreira para muitos docentes, assim como a iniciativa própria em buscar por essa

formação. Essas barreiras podem se intensificar quando lidamos com um perfil de docentes que já possuem muitos anos de magistério e quando essa formação está relacionada ao campo das relações étnico-raciais. Segundo Marchi (2016) “[...] professores em final de carreira, não entendem a importância da discussão proposta. Nas suas compreensões a questão é puramente comportamental”. (MARCHI, 2016, p. 55).

É necessário pontuar que não existe discurso neutro sobre raça. Assim como é impossível uma educação neutra (FREIRE, 2011, p. 101). A colocação de Marchi (2016) ao destacar os docentes em fim de carreira que não compreendem a importância da discussão étnico-racial nos mostra que esse é um posicionamento ideologizado sobre raça. Do mesmo modo que todo docente possui algum conhecimento sobre questões raciais, pois como destacado por Tardif (2002) os saberes docentes correspondem a “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]” (TARDIF, 2002, p. 36), logo, estes saberes docentes são oriundos de diferentes fontes de aquisição e possuem modos específicos de se integrar com o trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 62 – 63).

Ainda assim, precisamos afirmar que mesmo diante de tamanhas dificuldades seguimos dando continuidade às lutas daqueles que vieram antes de nós, denunciando as violências racistas, anunciando nossas práticas de liberdade e conquistando os direitos historicamente negados. Também é necessário assumirmos um compromisso político, ideológico e racializado com a formação docente, com a democracia e com o combate ao racismo institucional, superando as perspectivas ingênuas ou astutas (FREIRE, 2011) que carregam em seu discurso o mito da democracia racial e assumindo um posicionamento crítico, de protagonismo, agência e centralidade do povo negro na formação do Brasil.

É deste ponto que anunciamos o espaço desta pesquisa, o Colégio Estadual Professora Vilma Atanázio, escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro situada no bairro de Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Campo Grande é um dos maiores bairros da cidade do Rio de Janeiro, tanto em extensão territorial como em número de habitantes. De acordo com o Painel Regional do Observatório SEBRAE (2015), compilando dados do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), do Instituto Pereira Passos (IPP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Campo Grande possui 328.370 habitantes em uma área de 104,9 km².

Um ponto importante para destacar é que ao analisar os dados compilados pelo SEBRAE nos parece que estes fazem menção ao bairro de Campo Grande, mas não a região administrativa de Campo Grande. Há diferenças. A região administrativa de Campo Grande

engloba as áreas de Senador Vasconcelos, Santíssimo, Inhoaíba e Cosmos. Sobre esta diferença, sugiro olhar para a dissertação de Ribeiro (2018) que no primeiro capítulo explora questões sóciohistóricas, geográficas e biopolíticas da região.

A escola atende aos estudantes desta grande região administrativa de Campo Grande e também alguns estudantes de outros bairros como Santa Cruz, Bangu e de regiões da Baixada Fluminense como Seropédica e Nova Iguaçu. Como Campo Grande possui um grande centro comercial, alguns estudantes trabalham no comércio da região e emendam seu turno de trabalho com a escola.

O Colégio possui uma atuação significativa na questão étnico-racial através do projeto Semana Étnico-Racial (SER), iniciado no ano de 2016 e onde atuo em sua coordenação em parceria com outros docentes da instituição. O SER é uma atividade político-pedagógica que engloba a comunidade escolar em seus três turnos, com ativa participação de estudantes, professores, funcionários e responsáveis.

Neste projeto, visamos o estudo e o debate sobre questões que versam sobre a História e Culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, e incentivam e estimulam a valorização da autoestima de estudantes, professores e comunidade escolar em geral, a superação de preconceitos e discriminações de origem racial e étnica, a luta contra o racismo institucional e estrutural, e as iniciativas por ações de respeito, acolhimento, empatia e promoção das diversidades.

Desde 2016 o SER já realizou uma série de debates, palestras e rodas de conversa com a participação e colaboração de docentes convidados de diferentes universidades públicas e faculdades privadas, integrantes do movimento negro, movimento indígena e movimento social, além da produção ativa de trabalhos e atividades realizados pelos estudantes, orientados pelos professores do C.E Profª Vilma Atanázio. Dentre essas produções constam a Feira de Artes, o Desfile da Diversidade, Cine Debates, exposições de fotografias e painéis, produção de documentários, peças teatrais e eventos musicais.

No primeiro ano do projeto as atividades eram realizadas apenas com a proximidade do mês de novembro e do feriado da Consciência Negra. A partir de 2017 conseguimos ampliar os trabalhos, mantendo a culminância em novembro, mas realizando outras atividades ao longo do ano letivo. Neste exemplo, em 2019 realizamos debates sobre racismo religioso entre os meses de Março e Abril, debates sobre a abolição da escravatura no mês de Maio, atividades sobre o Dia da Mulher Negra, Latino-Americana e Afrocaribenha e de Tereza de Benguela no mês de Julho, aulas integradas sobre racismo e antirracismo em Setembro até a culminância do Projeto SER em novembro com o escopo de atividades já mencionadas.

A Semana Étnico-Racial é uma dimensão importante para a escola, primeiro por ser um projeto construído coletivamente pela comunidade escolar. A adesão é grande. O envolvimento da comunidade é ativo. E poucos são os casos de membros da comunidade escolar que não contribuem. Ainda assim, estes não tentam atrapalhar. Discordam das abordagens e da própria temática, mas reconhecem o poder de mobilização que o projeto causa na escola.

Em segundo, trabalhamos com a ideia de Pedagogia de Projetos. De acordo com Nogueira (2008), a Pedagogia de Projetos

Possibilita um trabalho procedimental; propicia maior interação entre os estudantes; facilita o trabalho com a concepção de conhecimento por rede de significados; possibilita o atendimento às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes e auxilia no desenvolvimento do espectro de competências. Auxilia no desenvolvimento da autonomia, da criatividade, das relações interpessoais e do espírito cooperativo, da facilidade de aceitar desafios, resolver problemas, estabelecer conexões. (NOGUEIRA, 2008, p.53).

O trabalho por projetos é uma recomendação expressa nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O primeiro documento ressalta que

[...] o trabalho por projetos é uma das dimensões fundamentais deste processo, pois necessariamente coloca as pessoas em contato e exige negociação de posturas e princípios na escolha das perguntas a serem respondidas, do que conhecer, de quais estratégias investigativas eleger e também da visualização do potencial de transformação do cotidiano presente nos projetos que estabelecem as relações mais próximas com o cotidiano, com a realidade. Educar para a diversidade implica precisamente conceber a escola como um espaço coletivo de aprendizagens. (BRASIL, 2006, p. 95)

Enquanto o segundo documento aponta para a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino no trabalho com as temáticas afro-brasileiras e africanas, visto a sua autonomia para a realização e composição de projetos que atendam as demandas do artigo 26^a da Lei 9,394/1996:

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas,

tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (BRASIL, 2004, p. 17 – 18)

O Projeto SER, assim, se constitui como uma chave importante para abrir os caminhos para o debate racial na escola e é uma das estradas por onde percorremos nessa caminhada. O seu poder de diálogo, negociação e mobilização atrai olhares, curiosidade e o desejo de colaborar. É desta forma que chegamos ao grupo de professores que participam e constroem coletivamente esta dissertação.

O grupo de docentes que toparam com a construção desse trabalho é integrado por professores e ex-professores do C.E. Prof^a Vilma Atanázio. Todos participaram e construíram o projeto SER em algum momento de sua trajetória na unidade escolar. São as próprias questões, dificuldades e desafios encontrados na realização do projeto SER que despertam a necessidade de uma formação para a questão racial nesses professores.

O diálogo com esses docentes para a construção dessa pesquisa se deu a partir de 2018 e se relaciona com o meu próprio processo de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Desde a minha entrada no programa, estes docentes vêm interagindo, refletindo junto e ajudando a construir as perspectivas para a pesquisa. Outros professores também se interessaram em contribuir, mas a dinâmica da pandemia alterou as redes de contato e as próprias incertezas impostas pelo período pandêmico trouxeram dificuldades para que mais professores integrassem o grupo de trabalho.

Em nosso grupo de trabalho participam 6 docentes. Para manter o anonimato, condição acertada ao longo da realização da pesquisa, nomearemos esses docentes de Dc1, Dc2, Dc3, Dc4, Dc5 e Dc6.

Para conhecer um pouco mais sobre esses docentes, elaboramos um pequeno questionário com perguntas relacionadas com a sua formação, seu tempo de trabalho nas redes de ensino e suas principais dúvidas e dificuldades em relação às questões raciais na escola. Nomeamos esse questionário como Caracterização do Grupo de Trabalho (GT) e Questões Iniciais (Anexo I)

Nossos docentes possuem entre 30 e 51 anos, 5 se declaram do gênero feminino enquanto 1 se declara do gênero Queer. Na autodeclaração racial, 5 docentes se declaram do grupo racial branco e 1 do grupo racial pardo. A partir daqui optamos por nos referir ao corpo docente participante da pesquisa utilizando linguagem neutra ou no feminino, pois não faria sentido manter uma escrita no masculino, orientada no patriarcalismo da língua e da sociedade, ignorando assim as formas de autoidentificação do próprio grupo.

As redes de ensino onde esse corpo docente trabalha são variadas, indo da rede pública municipal até a rede pública federal e também a rede privada de ensino. Nesse aspecto, o que há em comum é o fato de trabalharem ou já terem trabalhado em algum momento no C. E. Professora Vilma Atanázio¹⁶. Em média, possuem 16 anos de experiência com o magistério, tendo a com mais tempo de serviço 30 anos de experiência nas redes municipal, estadual e privada.

Perguntamos qual ou quais foram suas disciplinas de ingresso na rede estadual. Temos duas docentes de Matemática, duas de Sociologia, uma de Educação Física e uma de Língua Inglesa. Perguntamos também se haviam habilitações para lecionar outras disciplinas e encontramos duas habilitadas em Filosofia, uma em Ciências, uma em Língua Portuguesa, uma em Física e Química e uma sem habilitação em outras disciplinas. A habilitação de docentes em disciplinas que não são de sua área de formação é uma prática comum na rede estadual para suprir carências nas diferentes áreas.

Sobre a formação acadêmica perguntamos em qual instituição e em que ano se formaram e se haviam feito alguma formação continuada em nível de especialização, mestrado ou doutorado. Duas professoras se formaram em universidades privadas e as outras quatro em universidades públicas. A conclusão de graduação mais antiga ocorreu em 1991 e a mais recente em 2014. Três realizaram formação continuada em nível de mestrado, duas em nível de especialização e uma não realizou formação continuada.

Perguntamos se já haviam participado de algum curso relacionado a temática da História e Cultura africana, afrobrasileira e indígena, podendo ser cursos livres ou cursos acadêmicos presencial ou online. Apenas uma informou ter participado. Apenas uma informou ter participado de cursos nas áreas de Pedagogia, Sociologia e Filosofia Decolonial, Sociologia Antirracista e Filosofia Africana.

Também perguntamos sobre suas principais dúvidas sobre questões de raça e racismo, sobre as dificuldades encontradas em trabalhar essas temáticas em sala de aula e se costumam abordar esse assunto com outros docentes. Trabalharemos melhor com essas questões a partir do terceiro capítulo, mas um destaque que podemos pontuar aqui é a quase unanimidade em afirmar a dificuldade em conversar com outros colegas docentes sobre raça e racismo. Esta dificuldade provém de diferentes razões, desde a reação ríspida que alguns têm ao serem convidados a dialogar sobre o tema, o baixo nível de conhecimento do corpo docente inclusive com a divulgação de informações falsas e argumentos mal construídos até aqueles

¹⁶ Uma professora está atualmente na rede federal de educação básica.

que são assumidamente preconceituosos e desqualificam qualquer pauta que aborda a diversidade e a luta contra preconceitos e discriminações. Exceção foi uma professora que afirmou não encontrar dificuldades, pois "não costumo conversar com docentes que desprezam questões de raça e racismo." (Dc5).

A dificuldade no diálogo com outros docentes ou manter o diálogo apenas entre os pares que compreendem a questão expõe uma barreira que impede a realização de uma educação para o antirracismo como compromisso de todos que compõem a escola.

Este destaque nos coloca ainda mais no caminho da necessidade do trabalho de formação docente, sobretudo, na formação continuada de professores e na formação para as temáticas do antirracismo.

A formação de professores no Brasil é uma temática que possui longo histórico de produções. Poderíamos aqui enfatizar o vasto campo e os inúmeros trabalhos na área. Destacamos alguns como Freitas (2002), Saviani (2009), Gatti (2008; 2010), Martins; Duarte (2010). O que nos cabe neste trabalho é a tentativa de contribuir tecendo algumas reflexões sobre a questão da formação continuada na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Partimos do pressuposto que os espaços de formação docente na rede estadual sempre foram muito dificultados em virtude da própria estruturação da rede. As diferentes cargas horárias - sendo 16, 22, 25, 30 e 40 horas¹⁷ - aliadas a baixa remuneração - que por consequência forçam os professores a trabalharem em muitas escolas como forma de complementar a renda - dificultam a experiência do encontro e trocas entre professores. Em geral, o momento de encontro de um grande grupo de professores na escola para a discussão de questões pedagógicas acaba sendo o Conselho de Classe, que não possui caráter formativo, mas de debate e deliberação sobre o aproveitamento dos estudantes, pois segundo a Portaria SEEDUC/SUGEN N° 419 de Setembro de 2013

O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e nos marcos regulatórios vigentes, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e aprendizagem¹⁸.

Outro fator que emerge como um entrave ao incentivo para a formação continuada dos docentes da rede estadual é a baixa valorização dos profissionais que optam pela qualificação

¹⁷ Atualmente os concursos públicos e contratações temporárias para professores na Seeduc são para o preenchimento de carga horária de 16 e 30 horas, mas ainda existem em atividade na rede professores com carga horária de 22, 25 e 40 horas provenientes de concursos mais antigos.

¹⁸ Portaria SEEDUC/SUGEN N° 419 de Setembro de 2013. Disponível em <<https://seeduconline.educa.rj.gov.br/resolu%C3%A7%C3%B5es-diretrizes>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

acadêmica e profissional. Em nível de comparação, enquanto docentes dos Institutos Federais com carga horária de 40 horas em regime de Dedicção Exclusiva (DE) recebem o equivalente a R\$ 4.879,90 (quatro mil oitocentos e setenta e nove reais e noventa centavos) por adicional de qualificação a nível de doutorado, na Seeduc um docente 40 horas sem Dedicção Exclusiva recebe R\$ 1.038,29 (mil e trinta e oito reais e 29 centavos) por adicional de qualificação também a nível de doutorado¹⁹.

Este adicional de qualificação muda de acordo com a Carga Horária e nível de formação do docente, sendo ainda R\$ 519,11 para docentes 40 horas com mestrado, R\$ 486,70 e R\$973,74 para docentes 30 horas com mestrado e doutorado respectivamente e R\$259,57 e R\$519,11 para docentes 16, 22 e 25 horas com mestrado e doutorado respectivamente. Com essas condições é muito comum ouvirmos de diversos colegas que estudar na rede estadual só vale a pena se for para sair dela.

Apesar desse cenário, verificamos algumas iniciativas da Seeduc em promover formação continuada para professores da rede. De acordo com Souza (2014), a partir de 2011 a Seeduc em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) passou a ofertar cursos de aperfeiçoamento e especialização como programa de formação continuada. Segundo o autor, mais de 30.000 vagas foram oferecidas até 2013 e no ano de 2012 foram oferecidas 7 mil vagas de "[...] formação continuada para professores, com a possibilidade de complementação da carga horária para a obtenção do grau de especialização." (SOUZA, 2014, p. 112), ainda contando com a possibilidade de bolsa-auxílio no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais).

Souza (2014) reconhece a preocupação da Seeduc com a formação continuada de docentes e gestores e demonstra os esforços realizados pela Secretaria para atender essa demanda, mas coloca três questionamentos muito pertinentes sobre esse momento: "que formação? Para que qualidade? A serviço de quem?" (SOUZA, 2014, p. 112).

A resposta para esses questionamentos encontra suas bases em um processo que possui bastante peso para a Seeduc que são as reformas curriculares, pois para Souza (2014) "[...] as políticas de estímulo à formação docente da Secretaria se limitam a capacitar os docentes para a aplicação do currículo mínimo, elaborado pela Secretaria, com a colaboração de professores da rede." (SOUZA, 2014, p. 113)

¹⁹ ADICIONAL DE QUALIFICAÇÃO – AQ – LEI Nº 1.614/90. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/83fbd209c990f8aa83257d09006717cc?OpenDocument>>. Acesso em 12 jan. 2022.

Observamos essa limitação apontada pelo autor no próprio texto de apresentação do programa que consta da seguinte descrição

O Programa de Formação Continuada de Professores é um curso de aperfeiçoamento que se desdobra em especialização. **Com a efetivação do Currículo Mínimo**, a SEEDUC e a Fundação CECIERJ, apoiadas pelas universidades do Consórcio CEDERJ, **prepararam cursos que contemplem preencher lacunas de conhecimento do professor e o capacitam para o uso desse currículo**, inclusive elaborando planos de trabalho que busquem cada vez mais a autonomia autoral²⁰. (Grifo nosso)

Outro momento que podemos destacar das iniciativas formativas promovidas pela Seeduc aconteceu no ano de 2021, impulsionada pela necessidade de uma resposta para o problema da realização das aulas durante os momentos mais críticos da pandemia. Nesse contexto, a Seeduc promoveu a Jornada da Educação Online (JEO) que tinha como objetivo a formação de docentes e servidores para a utilização de interfaces digitais como forma de atender as demandas escolares em meio ao isolamento físico consequente da pandemia.

A JEO foi dividida em três módulos sendo a JEO I²¹ destinada para ensinar a utilização dos recursos da GSuit como a criação de aulas ao vivo e gravação de aulas pelo Google Meet, organização do Google Agenda, criação de formulários pelo Google Forms, utilização do Google Classroom, entre outras funcionalidades. A JEO II²² manteve os mesmos objetivos da JEO I, apenas incluindo estratégias para o cenário de ensino híbrido.

O maior destaque fica para a JEO III. Esta aumentou os seus objetivos retomando o caráter de capacitação para execução de reformas curriculares. Entre esses objetivos ampliados podemos sinalizar dois que dão muito a cara dos caminhos da formação para a execução da Reforma do Ensino Médio em curso na rede: 1 – Formar servidores da educação pública estadual considerando os preceitos da nova RESOLUÇÃO CNE/CP No 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 - BNC-Formação²³; 2 – Consolidar as noções de protagonismo, autonomia e projeto de vida que sustentam o conceito de Educação Integral conforme normativas internas da SEEDUC RJ²⁴.

²⁰ Projeto Seeduc. Disponível em: <<http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/formacao-continuada.php>>. Acesso em 14 jan. 2022.

²¹ Jornada da Educação Online (JEO I) Seeduc-RJ 2021.2. Disponível em: <<https://sites.google.com/educa.rj.gov.br/jornadaeducacaoonline/jeo-i>>. Acesso em: 20 jan 2022.

²² Jornada da Educação Online (JEO I) Seeduc-RJ 2021.2. Disponível em: <<https://sites.google.com/educa.rj.gov.br/jornadaeducacaoonline/jeo-ii>>. Acesso em: 20 jan 2022.

²³ "Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)". O texto para a resolução pode ser encontrado no Diário Oficial da União, Edição 208, Seção 1, Página 103, publicado em 29/10/2020.

²⁴ Jornada da Educação Online (JEO I) Seeduc-RJ 2021.2. Disponível em: <<https://sites.google.com/educa.rj.gov.br/jornadaeducacaoonline/jeoiii>>. Acesso em: 20 jan 2022.

As noções de protagonismo, autonomia, projeto de vida e Educação Integral são palavras-chave que demarcam o projeto de Reforma do Ensino Médio e de reforma curricular por intermédio da BNCC, processo este que está em curso na rede e que é alvo de muitas críticas do corpo docente pela forma acelerada de sua implementação, com escassez de espaços de diálogo e escuta dos docentes e poucas informações concretas acerca de sua implementação.

Em Janeiro de 2022 a Seeduc anunciou uma nova parceria - feita com a UERJ - de formação continuada para professores da rede. São cursos de especialização realizados de forma online nas seguintes áreas e quantitativo de vagas: Linguagens e suas Tecnologias com 800 vagas; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com 700 vagas; Alfabetização, Leitura e Escrita com 2.246 vagas; Matemática e suas Tecnologias com 650 vagas; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias com 650 vagas²⁵.

Mais uma vez as ações de formação continuada realizadas pela Seeduc têm como objetivo a preparação do professor para suprir uma demanda imposta pelas reformas curriculares. De cara, os títulos dos cursos seguem a mesma organização das áreas de conhecimento que substituíram as disciplinas na BNCC e na Reforma do Ensino Médio. O conteúdo programático do curso de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é dividido em dois ciclos - comum e específico - e em módulos. Todos os ciclos e módulos visam a formação exclusivamente para a BNCC e o Novo Ensino Médio. Não há nenhum ciclo, módulo, disciplina ou qualquer indicativo de discussão das relações étnico-raciais²⁶.

Ainda no campo das relações étnico-raciais encontramos apenas uma iniciativa realizada pela Seeduc em 13 de abril de 2021. Nesta ação a Secretaria promoveu um seminário on-line intitulado "Construindo uma Educação Antirracista" e anunciou como a estreia de um programa continuado de formação intitulado "Por uma Educação Antirracista"²⁷.

O próprio assistente da Coordenação de Articulação e Implementação de Projetos Educacionais Inovadores, vinculada à Superintendência de Projetos Estratégicos (SUPPES), afirma no início do seminário que aquele é um momento histórico, pois após dezoito anos da

²⁵ Especialização da BNCC e do Novo Ensino Médio. Disponível em: <<https://www.seeduc.rj.gov.br/bncc-e-o-novo-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

²⁶ Edital do Curso de Especialização em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Turma 2022.1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/196IzJR6nKPW1Spp5OGEFj_yB2GJyFh29/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 20 jan. 2022.

²⁷ Divulgação do Seminário Online Construindo uma Educação Antirracista. Disponível em: <<https://www.facebook.com/1630562883890344/posts/2904118246534795/>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

promulgação da Lei 10.639/03 há a conquista de um espaço dentro da rede estadual para desenvolver ações de uma educação antirracista²⁸.

As atividades do Programa de Formação "Por uma Educação Antirracista" foram realizadas com uma série de encontros virtuais ao longo de 2021, estando disponíveis publicamente no canal do YouTube da JEOSEEDUCRJ quatro vídeos desses encontros²⁹.

Reafirmamos que existe preocupação por parte da Seeduc com a formação e qualificação dos seus servidores e a Secretaria vem realizando alguns esforços para atender a essa demanda por formação. Por outro lado, ainda é muito forte a característica de capacitar os servidores, sobretudo os docentes, para implementar e legitimar as reformas curriculares e estruturais que acontecem na rede.

Sobre a formação para as questões étnico-raciais e para o antirracismo é louvável a ação promovida pela Seeduc com o curso "Por uma Educação Antirracista". Mas é preciso que haja continuidade e uma melhor divulgação dessas ações para a rede, além da ampliação da oferta de vagas. Também observamos a necessidade da promoção de formatos de espaço e tempo na escola para que os docentes possam discutir as problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar, de modo a elaborarem ações, metodologias e projetos que busquem atender as necessidades dos estudantes e as demandas formativas no campo dos Direitos Humanos, sobretudo na (re)educação para as Relações Étnico-Raciais.

E de modo geral é necessário uma maior valorização financeira dos profissionais que optam pela formação continuada e qualificação profissional para que estes não busquem na formação uma alternativa para sair da rede estadual de educação, mas que sejam cada vez mais qualificados e valorizados para o fortalecimento da educação pública.

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO COLABORATIVA: CONSTRUINDO REFLEXÕES E PRÁTICAS DE ANTIRRACISMO NA ESCOLA

A nossa contribuição para a formação docente em serviço no enfrentamento do racismo na escola surgiu da demanda crescente de um grupo de docentes que já vinham construindo coletivamente ações para a implementação da lei 10.639/03, mas que se viam de frente com barreiras pessoais, coletivas e institucionais que por vezes geram insegurança e exigem um esforço maior de superação.

²⁸ Webnário: Programa de Formação Por Uma Educação Antirracista. Disponível em: <<https://youtu.be/70SgL3t0IfA>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

²⁹ Canal JEOSEEDUCRJ. Disponível em: <<https://youtube.com/c/JEOSEEDUCRJ>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Precisamos destacar alguns pontos como positivos. Primeiro a abertura do grupo em construir esse processo coletivamente, de forma muito compromissada e sincera com as questões. Realizar o curso com um grupo de docentes que já estavam dispostos e desejosos dessa formação facilitou muito todo o processo. Um exemplo disso é que a maioria participou de todos os encontros e os que por alguma razão não puderam participar em uma semana, estavam pontualmente na semana seguinte se atualizando dos debates e contribuindo para o andamento do curso.

Em segundo, apesar do contexto difícil, do momento grave da pandemia com explosão de número de óbitos e infecções, sem vacinas aprovadas, com escolas fechadas e muitas incertezas, o uso das TICs por meio das plataformas do Google foram muito positivas para nos reaproximar, além de possibilitar semanalmente encontros de uma hora e trinta minutos a duas horas e trinta minutos aproximadamente de diálogo sobre questões pedagógicas, problemas e dificuldades da escola e questões mais amplas de cunho social coletivo e individual³⁰.

O terceiro ponto que consideramos muito positivo é que nós elaboramos uma pasta com materiais em textos, vídeos, imagens e Powerpoints que deveriam ser acessados antes de cada encontro e como este grupo esteve a todo momento muito compromissado com o curso, foi natural que os docentes estudassem esses materiais. Além desse estudo prévio, constatamos nas falas que houveram buscas para além dos materiais propostos, fator que enriqueceu muito os diálogos ao longo do curso.

Estes pontos nos indicam que conseguimos realizar uma formação docente construída dentro da profissão e orientada pelo próprio corpo docente, com dimensões coletivas e colaborativas, a partir de questões concretas da realidade profissional, do cotidiano escolar e das dimensões pessoais da profissão docente (NÓVOA, 2009).

No mesmo sentido, observamos que nossa metodologia de pesquisa qualitativa e de caráter colaborativo foi alcançada, pois a nossa preocupação era de realizar este curso com base no diálogo e de modo que esses docentes tomassem o protagonismo do seu próprio processo formativo.

Para nós, o diálogo foi ponto central na construção desse processo, pois como destacado por Pin (2014), “Dialogar é interagir com o outro, respeitá-lo, acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto com o outro, a partir da história que cada um traz consigo” (PIN, 2014, p. 79).

³⁰ O tempo total de gravação em áudio e vídeo da formação foi de aproximadamente nove horas. As análises presentes aqui foram realizadas a partir dos recortes dos encontros gravados.

Também apontamos para essa construção coletiva baseada na perspectiva de dialogismo formulada por Paulo Freire, onde “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

As temáticas dos nossos encontros foram definidas em um duplo movimento: os primeiros dois encontros foram definidos com base nas dúvidas iniciais que cada docente colocou ao responder o questionário para o levantamento do perfil dos participantes. O terceiro, quarto e quinto encontros foram decididos após o término de cada aula de acordo com os temas que mais impactaram o grupo ou que ainda apresentavam dificuldades, sentindo a necessidade de continuar aprofundando os temas.

Abaixo, apresentamos uma tabela com os títulos de cada encontro de formação, um resumo do que foi feito e os recursos que utilizamos ao longo do processo.

QUADRO 1 – APRESENTAÇÃO RESUMIDA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

TÍTULO DO ENCONTRO	RESUMO	RECURSOS UTILIZADOS
PRIMEIRO ENCONTRO – RAÇA, RACISMO E PANDEMIA	Apresentação da proposta do curso de formação, discussão introdutória dos conceitos de raça, racismo e branquitude relacionando com aspectos da pandemia de Covid-19.	Leitura de bibliografia indicada e análise de estudo de caso a partir de matéria jornalística.
SEGUNDO ENCONTRO – A LEGISLAÇÃO: NOSSA HISTÓRIA É LEI	Apresentação da caminhada histórica até a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e dos documentos norteadores da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Aprofundamento dos conceitos de raça, racismo e branquitude.	Leitura de bibliografia indicada e análise de estudo de caso a partir de matéria jornalística.
TERCEIRO ENCONTRO – RACISMO, IDEOLOGIA E PODER	Revisão sobre os conceitos trabalhados no primeiro e segundo encontros. Discussão do conceito de racismo a partir da perspectiva da ideologia e das relações de poder. Análise de fontes iconográficas.	Leitura de bibliografia indicada, análise de fonte iconográfica a partir do quadro “A Redenção de Cam”, análise de audiovisual a partir do documentário “Parece Comigo” e estudo de caso a partir do texto intitulado “O Silêncio que fala”
QUARTO ENCONTRO – IDENTIDADES: SER OU TORNAR-SE? / AFROETNOMATEMÁTICA E ETNOMATEMÁTICA: PELA DECOLONIALIDADE DO ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS	Aprofundamento do conceito de Identidade e abordagem de possibilidades de trabalho para a educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências Exatas.	Leitura de bibliografia indicada e análise de fontes iconográficas
QUINTO ENCONTRO - QUESTÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E AVALIAÇÃO DO CURSO	Discussão sobre as questões raciais na aula de Educação Física e avaliação sobre o curso de formação.	Leitura de bibliografia indicada e questionário de avaliação sobre o curso de formação.

Fonte: autoria do autor

A seguir apresentaremos uma descrição de cada encontro de formação, como organizamos e abordamos as temáticas e os materiais utilizados em cada um deles, além de nossas análises sobre os debates produzidos ao longo do curso³¹.

3.1 PRIMEIRO ENCONTRO - RAÇA, RACISMO E PANDEMIA

Abrimos o primeiro encontro apresentando um pouco mais sobre a nossa proposta de curso, nossas intenções e nossos objetivos. Deixamos evidente que o que gostaríamos de realizar com esses encontros de formação era o estudo e o debate de questões relacionadas à raça e racismo na escola, valorizando a nossa experiência profissional, e com o objetivo de nos instrumentalizarmos coletivamente para o enfrentamento do racismo institucional no espaço escolar.

Em seguida, apresentamos os caminhos que nos conduziram ao trabalho atual, outras investigações que realizamos e a importância de dar continuidade e aprofundar aquelas questões (Anexo II). Ao realizar essa explanação, demonstramos também as ligações entre trajetórias de pesquisa, de vida e o acúmulo de experiências com as complexas dinâmicas, tensões e relações raciais em nossa sociedade. Deste modo, podemos refletir em como a identidade racial dos sujeitos não está dada, mas ela é uma constante construção fruto desses aspectos e suas implicações.

Este processo foi importante, pois serviu para aproximar ainda mais o corpo docente e para quebrar com as barreiras iniciais, como insegurança e o desconforto com a temática. Apresentar uma trajetória de pesquisa para colegas que direta ou indiretamente fizeram parte desse processo mobilizou a identidade docente e a representatividade que nos faltava para afastar possíveis desconfianças e ter uma entrega mais completa por parte desses docentes.

Após esse primeiro momento, abrimos para que as participantes pudessem explicar suas percepções e suas dúvidas iniciais, reforçando nosso questionário quando levantamos as dúvidas e dificuldades sobre raça e racismo e as limitações para trabalhar com essas temáticas.

As questões que foram colocadas incidiam sobre a dificuldade em encontrar materiais didáticos, a questão do uso ou não uso da categoria raça como classificação de seres humanos, a formação e tomada de consciência de identidades por parte dos estudantes e a própria identidade branca desses docentes e sua legitimidade em trabalhar com questões raciais.

³¹ A bibliografia utilizada na formação, bem como os vídeos e outros recursos estão disponíveis em anexo.

Avançamos com uma explicação rápida de três importantes conceitos para instigar a reflexão e curiosidade dos docentes: raça, branquitude e racismo. Essa primeira abordagem dos conceitos partiu de uma forma mais abrangente, pois nosso objetivo era aprofundar esse debate, alcançando definições mais complexas com o passar dos encontros.

Ainda que nesse momento esses conceitos tenham sido trabalhados de forma mais ampla, serviram para indicar caminhos para algumas questões apresentadas pelos docentes como forma de inquietação, como por exemplo, pensar o lugar do sujeito branco no debate sobre racismo e antirracismo.

Finalizamos o primeiro encontro com um estudo de caso (Anexo III), onde apresentamos matérias de jornais e dados estatísticos que mostram como a população negra foi a maior afetada pela pandemia, desmistificando um senso comum de que a pandemia de Covid é democrática e não escolhe entre negros e brancos, ricos e pobres. Mostramos através dos dados o impacto da Covid-19 em números de internações e mortes que atingem mais a população negra em relação à população branca. Estes índices estão aliados ao racismo estrutural que dificulta, por exemplo, o acesso da população negra aos serviços de saúde³².

3.2 SEGUNDO ENCONTRO - A LEGISLAÇÃO: NOSSA HISTÓRIA É LEI

No segundo encontro fizemos uma apresentação sobre a caminhada histórica até a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Apresentamos também alguns importantes documentos como o Parecer CNE/CP 3/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Anexo IV).

Como material de apoio para aprofundar os conceitos de raça, racismo e branquitude, disponibilizamos um fragmento do primeiro capítulo dessa dissertação onde discutimos esses conceitos (Anexo V).

Para o estudo de caso, apresentamos uma matéria do Jornal O Globo sobre um material didático para a educação infantil, que propõe uma brincadeira que encena a escravidão num tipo de pique-pega entre capitães do mato e pessoas escravizadas (Anexo VI).

Este encontro foi marcado pelos relatos de experiências dessas professoras com questões raciais ou com o racismo diretamente. Um exemplo de relato no campo profissional

³² Na pandemia de Covid-19, negros morrem mais do que brancos. Por quê? Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/05/na-pandemia-de-covid-19-negros-morrem-mais-do-que-brancos-por-que.html>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

que podemos destacar partiu da docente Dc2. Ao abordar sua experiência em outra escola da rede estadual do Rio de Janeiro a professora conta a dificuldade em abordar a temática sobre a saúde das mulheres negras. De acordo com a professora, ao sugerir a realização de um debate sobre a temática encontrou resistências de outros colegas, pois "os professores se recusaram, porque esse mérito da mulher negra não era importante para o debate, sendo que mais de 50% das estudantes eram negras" (Dc2).

Em outro caso relatado pela Dc2, dessa vez em uma escola da rede privada, a professora conta que exibiu vídeos sobre mitologia grega e nórdica para estudantes do 6º e 7º anos do fundamental e nunca encontrou problemas, mas bastou apresentar um vídeo sobre a criação das ondas por Iemanjá que "tive que fazer uma reunião de pais, uma semana depois, para explicar porque estava dando aula de macumba" (Dc2).

A Dc3 também relata sua experiência quando há alguns anos tentou realizar uma atividade sobre a semana da Consciência Negra com uma turma do Ensino Médio. A professora conta que a proposta era realizar uma apresentação musical com a canção Nkosi Sikelel' iÁfrika³³, na versão cantada por Djavan, mas um grupo de estudantes se recusou a participar "por acreditarem que a atividade tinha a ver com macumba e por serem evangélicos não poderiam participar" (Dc3)

Neste encontro também apresentamos a Revista da ABPN como uma excelente opção para pesquisa de artigos e relatos de experiência que abordam a temática racial, africana, afro-brasileira e indígena nos diversos campos curriculares. Exibimos alguns artigos e relatos de experiências que poderiam ser estudados e servir de inspiração para novas ações. Esta simples exibição serviu como motivador para as docentes que relataram dificuldades em encontrar materiais para trabalhar em sala de aula, inclusive, instigou a imaginação para pensar em possibilidades de temas e aulas interdisciplinares apenas com a leitura dos títulos de alguns artigos e dossiês da revista.

3.3 TERCEIRO ENCONTRO - RACISMO, IDEOLOGIA E PODER

Iniciamos o terceiro encontro recapitulando os temas abordados nas duas primeiras aulas. Essa revisão foi estratégica, pois entramos na metade do nosso curso e para nós era importante perceber o nível de entendimento e apropriação do grupo sobre as temáticas e

³³ Nkosi Sikelel' iÁfrika é uma canção hino do Congresso Nacional da África do Sul e que compõe o Hino Nacional da África do Sul. A versão interpretada por Djavan pode ser ouvida através do youtube, disponível em: <https://youtu.be/xZb3wYe3Jw8>. Acesso em: 24 jan. 2022.

conceitos abordados antes de continuar aprofundando e apresentando outros pontos fundamentais para a formação.

Na sequência demos início a um debate sobre o documentário *Parece Comigo* (Anexo VII)³⁴. A análise dessa obra foi uma sugestão que partiu dos docentes ao final do segundo encontro.

O documentário é de autoria da diretora Kelly Cristina Spinelli e conta com a assessoria de Djamila Ribeiro e com a assistência de direção de Eugênio Britto. O trabalho aborda a questão da representatividade e autoestima de crianças negras, sobretudo, de meninas negras e aponta para a falta de bonecas negras no mercado brasileiro.

Bonequeiras negras, artistas que produzem bonecas negras e, com isso, marcam um ato político de denúncia, conscientização e educação antirracista, são entrevistadas e contam suas experiências. Crianças e outras mulheres negras também relatam o impacto da presença ou ausência de bonecas negras na construção de suas identidades e autoestima.

As conversas sobre as questões apresentadas neste documentário serviram como uma excelente ponte para aprofundarmos o conceito de racismo trabalhado nos dois primeiros encontros. Apontamos para a perspectiva de Kilomba (2019) ao abordar o racismo como uma relação de poder estabelecida a partir da construção de/da diferença, dos valores hierárquicos e do poder político, econômico e histórico (KILOMBA, 2019, p. 75-76).

Deste modo, o racismo se constitui também como uma ideologia onde aqueles que a exercem compartilham valores, visões de mundo, crenças, modos de pensar e de agir que atribui uma hipervalorização da brancura, considera norma, e a desvalorização de todos os outros sujeitos que não se enquadram no ideal branco.

Nesta aula aprofundamos o debate sobre o conceito de racismo estrutural. Trabalhamos com a perspectiva de Almeida (2018) que aponta o racismo estrutural como "[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento [...]" (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Nesse momento as Dc3 e Dc4 apontaram duas situações como exemplo do racismo estrutural no Brasil e apontam como infundadas as falas daqueles que dizem existir um racismo reverso. A Dc3 aponta para a questão do extermínio da juventude negra e questiona "quando o branco vai ser morto por conta da cor da sua pele? Isso acontece o tempo todo no Brasil. Os negros são mortos por causa da cor da sua pele" (Dc3). A Dc4 aponta como exemplo o caso de uma foto dos membros do judiciário onde "a maioria são homens brancos,

³⁴ O documentário *Parece comigo* pode ser assistido através do youtube, disponível em: <https://youtu.be/2bg5BYqQTUM>. Acesso em 28 jan. 2022.

poucas são mulheres e não há homens ou mulheres negras" (Dc4). A Dc1 lembrou que houve um ano na escola em que "uma turma queria fazer um trabalho defendendo a ideia de racismo reverso no Projeto SER e isso deu uma grande confusão. Infelizmente ainda tem muita gente que ainda acha que racismo reverso é real".

Ao avançarmos na discussão e apresentamos o conceito de racismo institucional como "[...] um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc [...]" (KILOMBA, 2019, p. 77-78) e que tem como objetivo colocar "[...] sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados." (KILOMBA, 2019, P. 78) a Dc5 afirmou ver algumas pessoas utilizando racismo estrutural e institucional como sinônimos, enquanto outras diferenciam os conceitos e que para ela ainda é confusa essa diferenciação.

Explicamos que para nós, quando falamos em racismo estrutural, estamos nos referindo a algo que opera no campo das ideias, do simbólico, da ideologia, da cultura, das tradições, da normalização da violência e da desigualdade racial contra a população negra e indígena, e de tudo aquilo que é base para a estruturação de como as instituições devem funcionar.

Para ampliar a explicação utilizamos a seguinte situação hipotética: uma escola que ao formular seu calendário anual de atividades apaga todas as datas referentes ao processo de história e consciência negra, e o corpo docente que ao planejar suas atividades escolhe a invisibilidade de todo assunto que trate da história e cultura africana e afro-brasileira, estamos de frente com um caso de racismo institucional, operado pela instituição escolar. Esse racismo, feito de forma consciente ou não, tem por base o racismo estrutural que normatiza que a história, a cultura e a consciência negra não são importantes para o processo educativo e não representam valores que devem ser ensinados, logo seu apagamento é legitimado nas escolhas pedagógicas dessa escola.

O conceito de racismo individual materializado em ofensas raciais, animalização de sujeitos negros e hiperssexualização de seus corpos foi o que apresentou um entendimento mais rápido do grupo por se tratar de algo muito visível e mais fácil de ser identificado no cotidiano do que o racismo estrutural é institucional.

A seguir apresentamos o quadro A Redenção de Cam (Anexo VIII), criado pelo artista espanhol Modesto Brocos, em 1895, para explicar sobre ideologia e políticas de branqueamento no Brasil do século XX e suas consequências nos dias atuais.

A política de branqueamento foi um movimento eugenista e um investimento econômico, político e social feito pelo Estado brasileiro, com apoio de intelectuais e da elite

política e econômica no intuito de extinguir a população negra do país através da miscigenação e do subsequente clareamento das gerações futuras. Para isso, o Estado brasileiro investiu na imigração de europeus brancos, tendo como pano de fundo a industrialização e urbanização do país e adotando outras políticas como a do bota-abaixo e da criminalização dos corpos negros, da cultura e da religiosidade africana, afrobrasileira e indígena.

A Dc1 relatou uma situação que ocorreu durante uma de suas aulas e descreve algumas situações enfrentadas por uma estudante negra de pele clara, onde

"[...] ela está nessa fase de se redescobrir, de se entender uma mulher negra, e como ela é uma parda, uma mulata, uma morena clara que é como a sociedade a chama, ela acaba tendo alguns problemas por não conseguir se encontrar com a identidade negra. Por ela ser de cor mais clara a sociedade não consegue enxergá-la como negra, mas ela quer se ver como uma mulher negra. E isso gera alguns conflitos e confusões pessoais. E ela afirma que falar sobre colorismo é importante porque não é por sermos mais claros que não somos negros" (Dc1)

A Dc1 completa pontuando que

"[...] você percebe que há certo desespero, pois ela se enxerga como negra, mas como a sociedade não a vê dessa forma ela fica às margens, pois quem é ela? É a mulata? É a parda? - Ah! Mas não tem mulato, não tem pardo, mas ela não é da cor negra'. Então eles ficam sem entender onde estão" (Dc1).

Colocamos que esse relato da Dc1 é um triste exemplo de um dos efeitos da ideologia do branqueamento que ainda hoje separa, confunde, desloca e marginaliza sujeitos negros que não conseguem encontrar ou afirmar sua identidade em virtude dessa lógica complexa das relações raciais e do racismo em nossa sociedade.

Pontuamos também que embora durante muito tempo a palavra "mulata" tenha sido usada como sinônimo de mulher negra, essa é um termo racista e que vem carregada de uma hiperssexualização da mulher negra, não sendo mais uma expressão que devemos utilizar.

A Dc6 levantou outra questão sobre a classificação das identificações raciais. De acordo com a professora,

"[...] há muito tempo quando eu estudei história tinham umas classificações: mameluco, mulato, cafuso. Eu não escuto mais esse tipo de classificação. Isso foi uma coisa pensada? Foi uma reestruturação dos livros? Ou não se usa por ser considerado racista esse tipo de classificação?" (Dc6)

Apontamos os critérios de cor e raça nos recenseamentos brasileiros foram alterados de acordo com as ideologias raciais e políticas vigentes de cada momento, sendo que desde 1872, quando realizado o primeiro Censo demográfico no Brasil, essas classificações passaram por diferentes mudanças, inclusive, que invisibilizaram alguns grupos como os indígenas ou mesmo não adotaram nenhum levantamento racial. A partir do Censo de 1991 as

categorias “Branco, Preto, Pardo, Amarelo e Indígena” se consolidaram e é o modelo adotado até o momento.

No estudo de caso trabalhamos com um relato presente no artigo Negro x Biologia (Anexo IX), de Brito (2009), onde a autora conta uma situação em que uma criança negra se coloca à disposição para interpretar o papel de Jesus Cristo na peça sobre a Paixão de Cristo que aconteceria na escola. Naquele momento todos se silenciaram, incluindo a professora. Ao passo que a própria criança conclui: “Pode deixar, não quero ser mais não!” (BRITO, 2009, p. 55).

A Dc3 destaca a importância da formação docente para que o professor tenha instrumentos para lidar com situações como essa sem ser um reforçador dos preconceitos e dos silenciamentos, afinal

"[...] mesmo que Jesus fosse um homem branco de olhos azuis a representação ali não importava que fosse uma criança branca, uma criança negra, uma criança amarela. O importante era a atividade, o participar. E ao silenciar ela excluiu esse aluno da participação. E essa coisa dela não conseguir se posicionar eu vejo claramente dentro da proposta desse curso: preparar o professor para o antirracismo, para saber o que fazer, como agir, como falar e como ele tem que enxergar essa atividade escolar. Não é pela cor do aluno, mas pelo sentido pedagógico, pela participação, pelo desenvolvimento, e iria até abrir um ótimo debate a partir disso se alguém questionasse um Jesus negro" (Dc3).

A Dc1 lembrou dos livros "Sejamos Todos Feministas" e "Para Educar Crianças Feministas", de Chimamanda Ngozi Adiche (2015; 2017), onde a autora aborda pontos sobre o feminismo e racialidade atravessadas por questões como a literatura. De acordo com a Dc1, quando a criança cresce cercada por uma literatura branca ou por bonecas brancas, como na crítica do documentário "Parece Comigo", "[...] ela não consegue se estruturar em sua identidade e na hora que ela for se ver no espelho ela vai ter uma imagem distorcida de si e não vai se encontrar" (Dc1).

A Dc1 lembrou quando a Frente de Evangélicos pelo Estado de Direito³⁵ participou de uma atividade no Vilma Atanázio sobre intolerância religiosa e racismo religioso e na ocasião, uma das abordagens feitas pelo grupo foi sobre a figura histórica de um Jesus negro e isso gerou um grande e importante debate com os estudantes, pois "[...] essa base de uma história exclusivamente branca necessita ser mudada, principalmente dentro da própria escola" (Dc1).

³⁵ A Frente de Evangélicos pelo Estado de Direito é uma organização política e religiosa fundada em 2016 por um grupo de evangélicos que decidiu contrapor-se ao golpe político que resultou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Em 2019 a Frente participou juntamente com outros grupos e representantes de diversos segmentos religiosos e céticos de uma atividade pedagógica realizada no C.E. Professora Vilma Atanázio que tinha por objetivo debater e conscientizar sobre a intolerância religiosa, o racismo religioso e a laicidade do Estado.

Encerramos o terceiro encontro conversando sobre a importância de não nos silenciarmos frente aos temas considerados sensíveis e frente às situações de preconceitos, discriminações e opressões. O silenciamento é um reforçador das opressões. "Silenciar não é resolver, é esconder" (BRITO, 2009, p. 56). É também perder a oportunidade de levantar bons debates e intervenções pedagógicas que ajudem a instrumentalizar nossos estudantes no enfrentamento das discriminações diárias, que eduquem para a não reprodução de palavras, atitudes e gestos de preconceito e que formem para a cidadania plena e para a construção de uma sociedade menos desigual.

3.4 QUARTO ENCONTRO - IDENTIDADES: SER OU TORNAR-SE? / AFROETNOMATEMÁTICA E ETNOMATEMÁTICA: PELA DECOLONIALIDADE DO ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS

Nosso quarto encontro teve como objetivos aprofundar as discussões sobre a questão das identidades, temática que identificamos uma recorrência grande ao longo dos três encontros anteriores. Também abordamos possibilidades para pensarmos questões raciais, africanas e afro-diaspóricas através do ensino de Ciências Exatas. Este ponto foi construído a partir das dúvidas e do pedido das docentes Dc3 e Dc6.

Trabalhamos com uma citação disparadora de Souza (1983), onde a autora afirma que

A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio. [...] Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1983, p. 17-18)

Também explanamos as concepções de Sujeito Iluminista, Sujeito Sociológico e Sujeito Pós-Moderno, presentes em Hall (2006), para demonstrar as diferentes perspectivas sobre identidades ao longo da história e de como a formação das identidades passa por aspectos complexos, de construção constante e de muitas mudanças nesse percurso.

Esse ponto nos levou a retomar a análise do documentário "Parece Comigo" por abordar aspectos da identidade de meninas negras através das bonecas. Alguns docentes também não conseguiram assistir ao documentário completo antes do terceiro encontro e se comprometeram a terminar de assistir para comentarmos um pouco mais ao longo do quarto encontro.

Neste momento a Dc2 comentou sobre quando exibiu esse documentário pela primeira vez em uma turma de uma escola privada. Ela relata que fez a exibição desse documentário porque na turma só tinha uma aluna negra que era visivelmente silenciada e alvo de racismo

cometido pelas alunas brancas. E o objetivo de exibir esse documentário era "[...] para a galera ter uma noção do que estava acontecendo, porque eram crianças do ensino fundamental, do sétimo ano, se não me engano, e eu queria gerar uma discussão." (Dc2).

A docente aponta que conseguiu levantar diversas discussões com a turma, mas o momento mais marcante foi ao final da exibição quando a aluna negra se levantou e falou para turma "estão vendo o que eu passo com vocês? É isso o que vocês fazem comigo". (Dc2).

Ainda sobre essa experiência a Dc2 aborda sobre a postura da escola privada em relação ao problema do racismo. De acordo com a docente, a escola não queria lidar com a questão ao passo que o próprio diretor deu como resposta "como é que vou chamar a atenção da criança para o racismo sem ofender os pais?" (Dc2).

Já no Vilma Atanázio a experiência foi outra. Ao exibir o documentário para um público de adolescentes a perspectiva recebida pela Dc2 teve outras dimensões. De acordo com a docente, "no Vilma você observa os adolescentes falando como vitória: 'ah, eu tenho uma boneca negra, eu consegui!' Você percebe como uma conquista: eu tive, eu consegui!" A docente encerra falando de sua própria dificuldade em encontrar bonecas e bonecos negros para presentear seus sobrinhos, "em lojas de shopping a única boneca negra que encontrei era um modelinho de uma repórter, mais nada. Talvez um bebê negro também" (Dc2)

A Dc4 acrescenta que nas grandes marcas houve poucas mudanças na representatividade de brinquedos negros. Mas o que vem mudando recentemente é "[...] a própria iniciativa de mulheres negras produzindo brinquedos, pois hoje você encontra no Instagram muitas lojas online de bonecas pretas, mas é a iniciativa dos próprios pretos em produzir brinquedos para as suas crianças." (Dc4).

Esse debate nos levou à discussão sobre o tema das identidades. Essa foi uma demanda dos professores que queriam aprofundar o conceito, visto que muito foi falado sobre a questão das identidades desde o primeiro encontro de formação.

Ponto importante a se destacar é que apesar da identidade racial ter sido um tema de constante debate entre o grupo, em nenhum momento surgiu qualquer dúvida ou desconforto em relação a sua própria identidade racial. Cada docente demonstrou segurança com a sua identidade, com o seu lugar nas relações raciais, sobretudo no lugar de branquitude que ocupam. A identidade racial branca não despertou dúvidas, a identidade racial dos outros sujeitos, negros e estudantes, e as relações entre a identidade racial branca dos docentes com a identidade racial negra dos estudantes, essa sim mobilizou os debates.

Um dos momentos de maior reflexão acerca da identidade racial negra foi quando a Dc3 questionou: "será que o nosso aluno do Ensino Médio tem essa consciência da sua condição de homem negro, de mulher negra e dos embates que eles vão ter que viver por conta disso?" (Dc3)

A Dc4 comentou sobre quando trabalha com questões corporais e aborda os padrões de beleza. Nesses momentos a questão da cor da pele surge, pois "[...] faz parte de um padrão de beleza e o padrão imposto é o branco" (Dc4). A professora afirma perceber dificuldades dos alunos em se enxergarem da maneira como eles são, porque "[...] há um forte processo de negação, a distorção da imagem visual e corporal das pessoas é muito grande" (Dc4).

A Dc1 lembrou uma atividade realizada no Vilma Atanázio por dois fotógrafos que apresentavam a diversidade dos corpos negros e como ficou nítido que muitos estudantes não tem noção de sua identidade, afinal "[...] muitos alunos passaram a se questionar, pois começaram a enxergar sua identidade negra a partir daquelas fotografias" (Dc1).

Para a Dc6 os estudantes vão adquirindo consciência sobre sua identidade ao longo do Ensino Médio. A professora relatou uma atividade em que discutia estatística com a turma e uma aluna apresentou um trabalho relacionando os diversos tipos de cabelos com dados estatísticos e

"[...] foi um trabalho muito interessante apresentado por uma aluna que eu acompanhei desde o primeiro ano e parece que ela foi tomando uma consciência ao longo dos anos, tanto que ela apresentou esse trabalho na terceira série e eu não consigo imaginar que ela apresentaria o mesmo trabalho quando estava no primeiro ano. Então eles vão se descobrindo ao longo do Ensino Médio. Eu vejo até que isso são os efeitos das aulas que vocês dão e que refletem nas aulas de matemática" (Dc6)

A Dc6 expõe nesse relato uma visão comum de que as discussões sobre questões raciais e seus desdobramentos é uma tarefa do campo das ciências humanas, mas que leva os demais professores a sentirem os efeitos dessa discussão em suas aulas, ainda que eles não trabalhem diretamente ou indiretamente com a temática.

O contraponto ao discurso dos docentes que avaliam dificuldades na tomada de consciência sobre a identidade racial dos estudantes parte da Dc2 que avalia a questão de maneira positiva. De acordo com a docente, o estudante do Vilma Atanázio se percebe muito mais rapidamente do que os alunos de gerações anteriores, por exemplo, em comparação aos alunos de 2007, ano em que a Dc2 entrou para a rede estadual.

A Dc2 destaca dois momentos marcantes em sua trajetória profissional ao lidar com questões raciais. De acordo com a Dc2

"[...] duas experiências que me marcaram muito foi no sistema socioeducativo e na educação de Jovens e Adultos. No sistema socioeducativo, quando a gente trazia a

discussão étnica para a sala de aula era necessário explicar o que é etnia, raça, o papel da branquitude frente a estrutura racista, até porque todos os alunos eram negros. É uma dura constatação, mas eu dava aula dentro do presídio. E era um trabalho muito denso de mostrar essa estrutura racista da sociedade brasileira. Na Educação de Jovens e Adultos era a mesma coisa, o mesmo trabalho denso. Mas com o passar do tempo eu tenho visto que os jovens e adultos e os estudantes adolescentes já têm mais acesso a informação do que meus alunos de 2010 ou até de anos anteriores. Eles já começam a se reconhecer mais cedo. Eu tenho uma visão positiva. Eu acho que está melhorando. (Dc2)

Por outro lado, a Dc2 aponta sua maior dificuldade recente no trato com questões raciais na escola. Esta não está situada no tema em si, mas na dificuldade em lidar com os sujeitos brancos, sobretudo estudantes e professores brancos que não compreendem a importância do debate social e, conseqüentemente, na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Segundo a Dc2,

[...] de 2018 para cá não é com essa discussão, mas sim lidar com a galera branca. Isso é complicado. E eu sou branco. Mas é difícil você ficar o tempo todo batendo naquilo ali, falando. Basta um olhar simples: olhe ao redor e veja quantos docentes negros têm na escola. Nós temos o que? 60 professores? E temos 5 docentes negros? Não é muito difícil perceber essa estrutura racista. Mas você tem que ficar o tempo todo discutindo, e é “mimimi” e não é “mimimi”, etc. Na sala de aula são 2 ou 3 bimestre de Sociologia para trabalhar com questões étnicas, porque os alunos brancos ficam com esse discurso deslegitimando a discussão desde 2018... e não era assim, isso não era assim. Eu não lembro disso em sala de aula em 2014, 2016. Eu não lembro de tanto conflito assim. A gente colocava a questão da estrutura étnico-racial e as pessoas ouviam. Hoje em dia a gente não consegue mais falar. Mas apesar disso eu vejo melhorias, sobretudo entre os estudantes negros. (Dc2)

A Dc3 aponta para a questão dos cabelos das estudantes negras como um ponto importante da autoafirmação e do orgulho da identidade negra. Também fala da dificuldade em dialogar com professores que se fecham para o debate. Sendo assim,

[...] eu também vejo melhorias. Um grande momento que conseguimos perceber isso é quando as meninas se libertam em relação ao seu cabelo, porque antigamente era todo mundo de chapinha o tempo todo, só era bonito se estivesse de chapinha. E agora a gente vê as meninas maravilhosas com suas cabeleiras naturais. E isso é muito bacana. A partir daí eu vejo uma mudança, mas é porque a discussão hoje é muito mais ampla por conta das redes sociais. Num outro aspecto relacionado à escola, o meu grande problema é conversar com uma galera que acha que tudo é “mimimi”. Tem uma galera grande que você vai falar qualquer assunto, já olham pra você e falam “vai começar esse mimimi”. O sujeito não quer nem ouvir. E não se assume como um preconceituoso. Tem uns que até assumem que são preconceituosos mesmo, mas os que não se assumem estão escondidos atrás dessa fala do “mimimi”. Então não tá aberto para a discussão e isso torna tudo muito mais difícil. (Dc3)

A Dc2 também demonstra uma percepção de uma mudança de postura, principalmente das meninas negras, em se levantarem contra o silenciamento sobre as questões raciais. Nesse sentido, "eu tenho visto que quando surge esse debate elas se posicionam e vão para o embate. E isso não acontecia. Eu não tinha memórias desse posicionamento ao longo da docência. Isso vem surgindo há pouco tempo" (Dc2).

Na segunda parte trabalhamos com a questão da Afroetnomatemática, diferenciando da perspectiva da Etnomatemática, mais conhecida pelos docentes. Optamos por abordar essa questão para apresentar mais perspectivas de trabalho a partir da base africana e afro-brasileira em áreas não somente ligadas às humanidades, artes ou linguagens.

Outro aspecto que consideramos é que se naturalizou identificar o ocidente europeu como o berço do pensamento filosófico e matemático. Ao partirmos dessa perspectiva estamos desconsiderando todo o protagonismo que os povos africanos, orientais, árabes, entre outros, anteriores ao período da antiguidade clássica grega tiveram para a formação do pensamento matemático e filosófico.

Ao desconsiderar essas contribuições e encorpar a perspectiva eurocêntrica também contribuimos para uma falsa noção de que sujeitos negros não são aptos para o pensamento matemático, contribuindo assim para reforçar estereótipos racistas que impedem o pleno desenvolvimento intelectual desses sujeitos.

Partimos assim da definição de Afroetnomatemática através da perspectiva do professor Henrique Cunha Junior (2017) que afirma que a

Afroetnomatemática foi um termo cunhado no início da década de 1990 e que resulta de incursões diversas na história e na cultura africana (Cunha Junior, 2004) [...] A afroetnomatemática é uma forma de nos aproximarmos e utilizarmos os conhecimentos das matemáticas desenvolvidos pelos povos africanos para o ensino desta ciência associado à história e cultura africana. Trata-se de uma forma interessante principalmente para as populações de descendentes de africanos no Brasil, pois eleva a autoestima e destrói mitos perversos que os negros não são dados a matemática. (CUNHA JUNIOR, 2017, P. 109, 119)

Sobre a Etnomatemática, utilizamos como referencial o professor Ubiratan D'Ambrósio (2002) que a define como

[...] a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns ao grupo. (D'AMBRÓSIO, 2002, p. 9)

Também evidenciados as diferenças entre os dois conceitos, que embora parecidos, possuem origens e bases epistêmicas distintas, pois de acordo com Cunha Junior (2017)

Quanto a relação entre a Afroetnomatemática e etnomatemática e a educação matemática do professor Ubiratan D'Ambrósio (D'ambrósio, 2005), iniciada na década de 1970, em princípio nenhuma. Filósofos africanos já tinham mostrado íntima relação entre a história da matemática e a história africana (Obenga, 1995), destas relações que surgiu a ideia do nome Afroetnomatemática. A Etnomatemática e a Afroetnomatemática embora muito semelhantes nas intenções, são muito diferentes quanto aos conceitos e a metodologias de trabalho. Afroetnomatemática procura uma inserção nas filosofias africanas e a etnomatemática e a educação matemática crítica se servem de uma base filosófica ocidental do marxismo e das lutas de classe. (CUNHA JUNIOR, 2017, P. 110)

Apesar das diferenças expostos, Cunha Junior (2017) mostra que ambas desempenham um papel importante na construção do conhecimento matemático entre as camadas negras e classes populares no Brasil, rompendo com a elitização e oferecendo oportunidades para estes grupos, pois

[...] o que temos de importante em ambas as linhas são as críticas aos métodos tradicionais de ensino da matemática e dos seus encastelamentos em grupos de elite na sociedade. Os bairros negros no Brasil não tem ensino efetivo da matemática, sendo um dos vetores de exclusão da população negra dos mercados de trabalho tecnológicos (Cunha Junior, 2016). Neste sentido a etnomatemática e educação matemática crítica, como afroetnomatemática, ambas são vertentes de ensino que podem transformar em parte esta realidade. (CUNHA JUNIOR, 2017, P. 110 - 111)

Para demonstrar as experiências com a etnomatemática, utilizamos como referência a dissertação de Pires (2008) intitulada "Um estudo de Etnomatemática: a matemática praticada pelos pedreiros", onde a autora tem por principal questionamento "qual a matemática praticada pelos pedreiros em contexto profissional?" (PIRES, 2008, p. 16).

Através desse trabalho, Pires (2008) mostra os diversos saberes matemáticos mobilizados por esses profissionais em seu meio de atuação, ainda que estes não tenham completado a escolaridade formal, pois "[...] todos eles abandonaram a escola para integrar o mercado do trabalho, ainda muito jovens." (PIRES, 2008, p. 127).

Ainda de acordo com a autora,

"[...] apesar de estes profissionais terem uma escolaridade reduzida foram desenvolvendo atividades matemáticas ao longo da vida, adquiridas através da experiência profissional e dos conhecimentos que os mais velhos lhes ensinaram". (PIRES, 2008, p. 127).

Apesar da baixa escolaridade formal desses trabalhadores a autora consegue identificar que eles mobilizam saberes matemáticos da educação formal com os saberes adquiridos com a prática profissional, deste modo, tanto o saber formal como o saber das práticas cotidianas são importantes para compor o escopo epistêmico desses profissionais, deste modo

É importante considerar que embora os aspectos formais da matemática tenham de ser estudados na matemática escolar, igualmente importante é a escola considerar os aspectos matemáticos que são práticos e voltados para a vida cotidiana das pessoas e que portanto devem ter um tratamento adequado, no sentido de contribuírem para desenvolver no aluno um forma de interação com o mundo. Assim, consideramos que a matemática não pode ser diferente do mundo real e que a Etnomatemática é uma forma de preparar jovens e adultos para um sentido de cidadania crítica, para viver em sociedade e ao mesmo tempo desenvolver a sua criatividade. (PIRES, 2008, p. 130-131)

Para exemplificar a Afroetnomatemática apresentamos o Osso de Ishango, geometria fractal e o jogo Mancala (Anexo X). O Osso ou Bastão de Ishango é um instrumento do período paleolítico encontrado na fronteira da Uganda com a atual República Democrática do

Congo e estima-se que era utilizado em operações matemáticas simples, assim como para marcar a passagem do tempo e calendário lunar.

A geometria fractal faz parte do grupo de geometrias não euclidianas e representa um objeto que pode ser dividido em partes semelhantes ao original. É um conceito amplamente utilizado na arquitetura de diversos povos africanos e também pode ser encontrado nas artes, na moda, nos penteados e se articula com a filosofia e arte africana.

O jogo Mancala representa uma família de jogos de tabuleiro e tem por objetivo transferir os movimentos de casa em casa até que o jogador que acumule mais peças no final vença. É um jogo para dois jogadores, que trabalha o raciocínio e possui inúmeras estratégias.

Essas três experiências de Afroetnomatemática, além de nos mostrar um universo amplo de abordagens que podem ser utilizadas para ampliar o interesse pela matemática, descobrir novas habilidades, aproximar conhecimentos diversos e estabelecer novas aprendizagens para o estudante, também possibilita ao professor um trabalho diferenciado, dinâmico e interdisciplinar. Aproxima o diálogo entre professores de diferentes áreas, possibilitando o compartilhar do fazer pedagógico, a solução conjunta de problemas e a construção de novos conhecimentos de maneira coletiva.

3.5 QUINTO ENCONTRO - QUESTÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E AVALIAÇÃO DO CURSO

Nosso quinto encontro foi reservado para discutirmos questões raciais na aula de educação física. Começamos abordando um breve histórico da Educação Física no Brasil, passando por seu caráter gímnico, eugênico, higienista e militarista até os PCNs sabendo que "[...] atualmente, coexistem na Educação Física, diversas concepções, modelos, tendências ou abordagens, que tentam romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional que outrora foi embutido aos esportes" (SOARES, 2012, p. 2).

Os PCNs trazem uma enorme contribuição para a superação dessas primeiras perspectivas da Educação Física no Brasil, pois estes buscam uma nova relação de consciência corporal articulado com outras experiências e saberes. É nesse sentido que

[...] De forma geral, os PCNs trazem as diferentes dimensões dos conteúdos e propõe um relacionamento com grandes problemas da sociedade brasileira, sem no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal. Os PCNs buscam a contextualização dos conteúdos da Educação Física com a sociedade que estamos inseridos, devendo a Educação Física ser trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e através de temas transversais, favorecendo o desenvolvimento da ética, cidadania e autonomia. (SOARES, 2012, p. 3)

Deste modo, discutir nas aulas de Educação Física a pauta racial e da luta contra o racismo faz todo o sentido e contribui na construção da cidadania, no combate aos preconceitos e na construção de relações saudáveis entre as crianças e jovens em idade escolar.

Mas parece haver algumas visões equivocadas e reforçadoras de preconceitos que colocam entraves a esse processo. A própria perspectiva da aula de Educação Física como um espaço democrático onde todos brincam, jogam e participam, camufla os preconceitos e discriminações existentes, e por vezes muito evidentes, que ocorrem ao longo das dinâmicas da aula. Um olhar atento do docente e que não pomenoriza a questão é fundamental no combate a essas discriminações.

Em trabalho publicado por Pereira (2009), o autor busca refletir sobre como se manifestam alguns aspectos da questão racial nas aulas de Educação Física através de entrevistas com professores da disciplina e da observação de suas próprias experiências na relação com os estudantes. O autor aponta para uma perspectiva de que em geral os professores refletem as ideias que os condicionaram na sociedade e demonstra dificuldades em realizar as entrevistas, pois alguns professores se esquivam ou demonstram indiferença ao tema (PEREIRA, 2009, p. 107).

Além disso, Pereira (2009) destaca que

[...] é inaceitável que uma vez chamados à reflexão, ainda assim, profissionais de educação menosprezam aquele tema e insistam em fechar os olhos para os prejuízos de todos. Sim, porque é violentada a auto-estima dos negros, são reforçadas a alienação e o embrutecimento dos que se julgam brancos e fica-se cada vez mais distante de uma prática pedagógica verdadeiramente democrática, construtora de valores positivos. (PEREIRA, 2009, p. 107).

Utilizamos os trabalhos citados acima como textos para análise dos docentes (ANEXO XI). Ao realizar a leitura do material o debate expôs algumas questões que apontam como esse caráter militarista e higienista permanecem na formação dos professores de educação física e continuam sendo reproduzidos na prática escolar. A Dc4 lembra de quando fez a graduação em educação física e como essas questões ainda estavam presentes e com muita força, pois

eu entrei na graduação em 1994 e já havia sido dado início a muitas mudanças, mas a minha formação foi toda nessa base tecnicista, higienista, militarista, porque os professores ainda eram os mesmos da década de 1970, os mesmos que iniciaram o curso, então essa formação só começa a mudar realmente recentemente, é um processo muito devagar (Dc4).

Apresento uma lembrança sobre as minhas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental onde o professor seguia essa linha militarista e nós tínhamos que realizar atividades como flexões, abdominais e corridas de resistência. A Dc4 completa afirmando que

essa era uma prática completamente excludente, pois, quem não tivesse habilidade não participava das aulas ou porque o professor não deixava ou por vergonha mesmo e era uma atividade que não incluía pessoas com nenhum tipo de deficiência (Dc4)

A Dc3 faz uma reflexão sobre a recusa de professores em falar sobre o problema do racismo, afinal

muitos professores quando confrontados sobre o problema do racismo não querem responder, às vezes até de maneira inconsciente acabam fugindo desse debate, e eu não sei se é por maldade ou se porque acham que não tem muito o que fazer, mas não querem tomar parte nesse debate. Pois a partir do momento que você reconhece o problema você tem que se posicionar e talvez esse posicionamento não seja algo tão fácil. Então para muitos é melhor deixar passar, fingir que não tá acontecendo nada para não ter que se responsabilizar por nada. E tudo vira um ciclo vicioso: o professor finge que não vê, o aluno se obriga a fazer algo que, às vezes, nem é a verdade do que ele gosta, mas ele se esforça por algum destaque naquilo que no final das contas é um destaque penalizante. (Dc3)

Para a Dc4 há um problema na leitura dos professores quando questionados se casos de racismo acontecem em suas aulas por estes entenderem o racismo apenas como a ofensa direta, mas a questão vai além porque

há o racismo institucional, o racismo estrutural, há também aquilo que tá entranhado, que não é explícito ou está em pequenas situações e realmente uma ofensa direta é mais difícil acontecer, mas tem a questão da brincadeira, dos apelidos e quando a gente entende melhor a questão do racismo é que a gente consegue perceber o que há por trás de tudo isso. (Dc4)

Após essas falas, nossos docentes mobilizaram uma série de memórias de suas experiências como estudantes nas aulas de Educação Física apontando o quanto do preconceito, da exclusão e do racismo estava presente nessas aulas e de como eles não possuíam instrumentos para identificar essa problemática naquela época, mas que agora, ao retomar essas lembranças e com outras leituras de mundo conseguem perceber a manifestação do racismo para além da ofensa direta.

Para a avaliação do nosso curso de formação colocamos quatro perguntas para serem respondidas pelos participantes (Anexo XII): Você acha que a disciplina História ajudou no processo de formação antirracista em diferentes áreas do conhecimento?; As suas dúvidas iniciais foram respondidas?; Você acredita que este curso teve potencial de transformação das suas práticas docentes para uma postura antirracista?; Você acredita que este curso pode ajudar no enfrentamento do racismo institucional na escola? Por fim solicitamos que cada participante fizesse comentários, sugestões e críticas ao processo.

A Dc3 apontou para o quão recente é a discussão sobre o antirracismo mesmo na disciplina de História, pois somente há pouco tempo essa discussão começou a aparecer com mais frequência nas escolas. E quanto ao curso de formação a docente acredita que a abordagem das temáticas a partir da perspectiva da disciplina História ajudou muito pois

[...] existem até situações em que você não percebe que há o racismo e na troca com o outro, lendo, falando, ouvindo os relatos dos colegas você consegue perceber coisas que você passou, que eram situações preconceituosas e você também não percebeu, e isso me desperta uma vontade maior para seguir estudando e trabalhando com questões da luta contra o racismo. (Dc3).

Nesse momento identificamos uma mudança de postura da Dc3, pois ao analisar o texto do estudo de caso do segundo encontro de formação, onde um material didático destinado a professores sugere como atividade uma brincadeira encenando a escravidão e atribuindo papéis como de capitão do mato e escravizado para os estudantes, a docente afirmou que se encontrasse com esse material iria "[...] fechar a página, ignorar e seguir em frente" (Dc3). Agora a Dc3 adota uma postura diferente onde a mesma afirma que "[...] a partir do momento que você reconhece o problema do racismo você tem que se posicionar" (Dc3).

A Dc1 afirma que apesar de em sua disciplina abordar muitos acontecimentos da História ela não trabalha esses pontos de forma aprofundada como um professor formado em História, mas

[...] a partir dessa abordagem do curso, trazendo perspectivas históricas eu começo a entender como enfrentar certas situações. Nas minhas aulas, por exemplo, apareciam dúvidas que eu, às vezes, ficava acuada por não saber como responder aquela pessoa, pois eu não sabia se a minha resposta ia ser algo que fosse dificultar ou piorar a situação, ou se eu estava deixando passar alguma coisa que eu poderia achar que não era racismo e hoje eu entendo que sim, eu tenho que ter um olhar mais atento e, além disso, o projeto que realizamos na escola, o projeto SER, também me ensina muito a lidar com essas questões. (Dc1)

A Dc6 coloca a dificuldade em realizar trabalhos em parceria entre professores das áreas de Ciências Exatas e professores de História, mas destaca que essa dificuldade foi rompida no curso de formação, afinal

[...] parece haver um distanciamento muito grande entre as áreas, a História com a Matemática, por exemplo, é muito difícil as duas se cruzarem. Eu já fiz temas em comum com a Sociologia, às vezes fazemos com outras disciplinas, mas com História realmente é um pouco mais complicado. E ao longo desse curso a gente viu que tem interações entre a História e a Matemática. Então a História ajuda sim. A questão histórica tem que ser mostrada. (Dc6)

A Dc6 completa afirmando que suas dúvidas no início do curso foram respondidas, mas que ainda existem questões que ela precisa exercitar, por exemplo

[...] eu consigo repreender um aluno branco falando alguma coisa contra um aluno negro, mas entre alunos negros... um mais claro xingar um outro mais escuro... e aí

passa por tudo o que falamos aqui, a questão do colorismo, do branqueamento, então agora eu consigo entender, mas ainda preciso trabalhar melhor. Como eu vou repreender dois alunos negros, um xingando o outro? Ainda tenho que pensar. (Dc6)

Os docentes também apontam como sua prática mudou a partir do início do curso de formação e o que imaginam que ainda irá mudar. Todos apontam impactos positivos em suas práticas, mudanças de postura e aprendizagens. Alguns já expomos aqui, como o caso da Dc3 que agora entende que ao se deparar com situações de racismo tomar um posicionamento é crucial. Ou como a Dc6 que conseguiu compreender a partir do entendimento sobre os processos de branqueamento da sociedade brasileira e sobre a problemática do colorismo algumas razões pelas quais alunos negros reproduzem ofensas racistas contra outros alunos negros.

Já para a Dc4 o curso foi importante, pois este teve um potencial importante de "[...] contribuir muito na nossa prática, na mudança do nosso olhar e das nossas falas daqui para a frente. A mudança vai acontecer. Não tem como passar por esse processo e sair da mesma maneira que entrou" (Dc4).

As críticas e sugestões ao curso de formação foram unânimes e focadas na necessidade de abrir o curso para a participação de mais professores e de ser realizado presencialmente na escola. Na época da realização do curso estávamos em lockdown, em um dos cenários mais críticos da pandemia de Covid-19 no Brasil e as escolas estavam fechadas. Essas condições nos levaram a adotar o modelo à distância para a realização da formação. E o grupo reduzido de docentes, porém diverso em suas áreas de formação, visava atender melhor a nossa metodologia de análise e condução da pesquisa.

Ainda assim, cabe destacar que o trabalho de formação docente é uma atividade contínua, que não se encerra com o término do último encontro de formação e que nos dá a esperança que sementes sejam lançadas para que outras formações sejam inspiradas em outras escolas, bem como a continuidade do processo formativo desse grupo na prática docente cotidiana e na realização de novos cursos de formação, rodas de conversa e outras atividades pedagógicas construídas com o corpo docente e para o corpo docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta contra o racismo se faz uma responsabilidade de toda a sociedade e um compromisso ético com os valores da cidadania, da democracia e da justiça. Ao mesmo tempo vimos que esse compromisso ainda não é assumido por parcela considerável de nossa sociedade.

O racismo em suas diversas definições teórico-conceituais, em seus múltiplos modos e na forma sofisticada como reorganiza os seus métodos de ataque e segregação encontra diversos aliados que vão desde aos que promovem ofensas diretas sejam no ambiente público ou privado, seja por meio da Internet e suas variadas redes, ao poder público que não investe em políticas públicas de combate ao racismo e destrói as que já existem, até ao docente que quando convidado a refletir sobre a incidência do racismo em suas aulas se recusa e encara o convite como uma ofensa, uma acusação grave e se escora nas falas de "não existe racismo" e "somos todos iguais", tendo como único objetivo encerrar o debate o mais rápido possível.

Buscamos ao longo do primeiro capítulo traçar as diferentes teorias que elucidam o problema do racismo e percebemos que por trás das discriminações e violências que pessoas negras atravessam no Brasil há uma estrutura ainda mais complexa fundamentada no racismo institucional e estrutural. Estes mais difíceis de serem identificados e combatidos dão as bases que sustentam a prática racista no cotidiano das relações sociais e políticas.

Estamos então de frente para um sistema complexo, enraizado e articulado em nossa sociedade. Combatê-lo deve estar em nossa primeira ordem. Não temos dúvidas disso. E cientes de nossa responsabilidade tentamos somar nossos esforços com os que lutaram antes de nós e com os que ainda lutam ao nosso lado. Fortalecendo as iniciativas já existentes, criando novas ações, refletindo coletivamente na prática e sobre a prática, estudando, se capacitando e compartilhando nossas experiências com quem tem a disposição de chegar junto e somar na luta.

Importante também não se esquecer da luta constante do Movimento Negro Brasileiro, sobretudo na garantia de acesso à educação e outros serviços e bens públicos historicamente negados para a população negra brasileira. É na esteira da longa caminhada de lutas do Movimento Negro que conquistamos importantes instrumentos como as leis 10.639/03, 11.645/08 e 12.711/12.

Ainda assim, a tarefa não é fácil. Lutar contra o racismo institucional por dentro de uma instituição que compõe o complexo corpo de instituições que formam um Estado que foi forjado a partir da exploração do trabalho forçado, no sequestro e escravização de negros do continente africano, acreditamos ser uma das tarefas mais complexas na carreira docente.

Apostamos no caminho da formação docente como uma possibilidade de contribuição na luta contra o racismo institucional na escola. Observamos que a formação docente na rede estadual de educação do Rio de Janeiro é uma temática que ainda carece de atenção.

Apesar de algumas iniciativas recentes promovidas pela SEEDUC-RJ que visam dar maior destaque para a temática da diversidade e do antirracismo na formação docente

continuada dos servidores, há algumas lacunas a serem resolvidas como a própria valorização salarial dos profissionais que optam pela formação continuada, o incentivo a uma política de formação continuada ampliando as parcerias já existentes e construindo novas parcerias com as universidades presentes no estado do Rio de Janeiro (incluindo universidades públicas e privadas) e, sobretudo, com o Movimento Negro, além de uma melhor circulação e divulgação dessas formações entre os profissionais da rede.

Outra iniciativa que, em nossa visão, somaria para o processo de formação continuada dos servidores seria a criação de núcleos de formação em cada escola e espaços para esse núcleo realizar atividades dentro da carga horária dos servidores.

Nossa proposta de convidar docentes para integrem esse processo formativo, com foco no antirracismo, na compreensão do racismo institucional e suas nuances e na promoção da diversidade, teve como um de seus objetivos incidir sobre uma dessas lacunas que citamos anteriormente. Também buscamos nos fortalecer para encararmos essa complexidade. Sem a ilusão de que esgotaríamos o tema, mas esperançosos que colheremos bons frutos dessa iniciativa e que multiplicaremos as ações.

A Pandemia de Covid-19 nos colocou em uma nova configuração. Sem o olho no olho presencial, precisamos nos reinventar através da tela. E foi de maneira online que ao longo de cinco semanas nos debruçamos na leitura de textos, na análise de documentários, no compartilhamento de casos e experiências cotidianas do chão da escola que denunciavam a violência racista e expunham a complexidade de abordar a temática da luta antirracista na escola.

Alcançamos algumas conquistas. Podemos acompanhar mudanças de posturas ao longo da formação. Docentes que nos primeiros encontros, convidados a se manifestarem perante uma situação de racismo institucional optaram por deixar passar, fingir que não viram ou virar a página, no quarto e quinto encontros já afirmavam que não poderiam silenciar perante uma violência racista. Compreenderam o "silêncio que fala", as consequências desse silêncio e os ganhos em não deixar passar, em intervir, inclusive, em abordar pedagogicamente as questões que envolvam racismo na escola, tendo mais um recurso que não só o da denúncia.

É importante destacar aqui que a maioria dos docentes que integraram essa pesquisa se autodeclararam como brancos. A partir dessa constatação, nosso trabalho com o conceito de branquitude assumiu papel importante, pois estes passaram a assumir o seu lugar de fala no debate racial. A compreensão do sujeito branco como alguém racializado e com responsabilidades frente à luta antirracista abriu uma nova dinâmica para este grupo onde a

tarefa de mobilização e ação contra o racismo deixa de ser um problema exclusivo do negro e passa a ser um compromisso coletivo.

Nossa formação foi uma construção coletiva e colaborativa realizada a partir das reflexões sobre as questões cotidianas enfrentadas por esses docentes na dinâmica da sua profissão. Com isso, pudemos refletir e (re)organizar (re)ações contra o racismo institucional e o racismo cotidiano presentes na escola.

Estes docentes não foram apenas expectadores ou uma plateia passiva que apenas recebia informações. Foram convidados para refletir e construir o processo. E os caminhos de cada encontro foram sendo construídos por estes docentes, cabendo a nós somar com essa construção, organizar e sistematizar a apresentação de cada encontro.

O plano de encontros e seus temas, materiais e resultados integram a proposta didática, resultante desta pesquisa de mestrado em Ensino de História, e articula com nossa experiência profissional e com a minha experiência enquanto pesquisador do Ensino de História, da Educação das Relações Étnico-Raciais e das práticas Antirracistas.

A realização da formação no modelo remoto, com participação online, graças ao auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), nos proporcionou ganhos no processo. Conseguimos reunir esses docentes em meio a pandemia para discutir questões sobre raça e educação, com um total aproximado de nove horas de curso, abrindo assim uma possibilidade de tempo e espaço de qualidade para a discussão. Ainda que esse tempo e espaço não tenham acontecido no ambiente físico escolar, todo o debate envolveu questões referentes à escola. Além disso, podemos contar com a presença uma ex-docente do Colégio Estadual Vilma Atanázio que havia sinalizado o desejo de participar, mas não estava mais morando no Rio de Janeiro.

A escolha por um grupo reduzido e a plataforma Google Meet para realização das reuniões também nos garantiu ganhos, pois deste modo foi possível contar com a participação ativa de todos. Diferente de alguns modelos EAD onde há apenas a exibição de vídeos ou transmissão de conteúdos ao vivo com interação por chat ou fórum, na nossa metodologia, todos tinham o espaço para abrir o microfone e interagir com o debate.

Comprendemos a sugestão dos docentes ao final do curso de realizarmos a formação com um grupo maior de professores. E ficamos felizes, pois entendemos que esse desejo é em virtude da recepção positiva que este grupo teve à formação. Mas em nosso caso a vantagem em trabalhar com um grupo reduzido foi a de garantir que todos participassem, garantia esta que pode ficar comprometida em grupos maiores por vergonha ou receio de exposição dos participantes ou mesmo incompatibilidade com o tempo de realização da atividade.

O conhecimento histórico e sua mobilização através da análise de narrativas, imagéticas, teórico-conceituais e de fontes como a legislação brasileira para o ensino de cultura e história africanas, afro-brasileiras e indígenas possibilitaram que professores de outras áreas de conhecimento adensassem a abordagem dos temas propostos, adquirindo elementos que fortalecem sua ação cotidiana frente aos desafios impostos.

A reforma do ensino médio que começou a ser implementada na Rede Estadual do Rio de Janeiro em 2022 nos acarretou a transferência de um docente para outra unidade escolar. Com a saída da disciplina de Sociologia da grade curricular da primeira série e com o quantitativo de turmas que foram abertas no C.E. Prof^a Vilma Atanázio para o ano de 2022, este docente acabou ficando de fora na construção do quadro de horários, tendo que ser transferido para outra unidade escolar.

Esta reforma tem nos apontado preocupações, sobretudo para os professores do campo das Ciências Humanas que estão passando por um processo de retirada da identidade e autonomia de suas disciplinas, para estas se transformarem em itinerários formativos. Como uma das primeiras consequências desse processo alguns professores estão perdendo a origem de sua matrícula nas escolas, tendo que serem transferidos para outras unidades escolares.

Apesar disso, o grupo de docentes que construíram essa pesquisa continua em constante diálogo. Além de alguns compartilharem dias em comum de trabalho na unidade escolar, mantemos conversas através de um grupo de mensagens no *Whatsapp*, onde seguimos trocando informações, materiais e conhecimentos sobre os mais diversos temas que compõem a educação, a escola e o trabalho docente.

Para a continuidade deste trabalho sugerimos a investigação sobre os efeitos dessa formação no cotidiano do C.E Prof^a Vilma Atanázio. Esses docentes adotaram uma nova postura em relação às questões raciais em seu cotidiano profissional após a participação no curso? Esse processo também foi capaz de se expandir para outras escolas e outros contextos educacionais dentro e fora da rede estadual de educação do Rio de Janeiro?

Ansiamos que a contribuição da nossa experiência possa inspirar outros processos formativos diversos em diferentes lugares, tendo sempre no horizonte a luta contra as discriminações de qualquer natureza, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização da Democracia.

5. BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Para educar crianças feministas: um manifesto. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Sejam todos feministas. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BANTON, Michael. *A Idéia de Raça*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002a.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação. 2006.
- BRITO, Benilda Regina B. de. Negro x Biologia. In.: Núcleo de Estudos Negros. Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural. Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis (SC), Atilende Editora: 2009.
- CARDOSO, L. *Retrato do branco racista e anti-racista*. Reflexão & Ação: revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Santa Catarina, v. 8. n. 1. p. 46-76, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2QPSCWu>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- CARNEIRO, SUELI. *A batalha de Durban*. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, Jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100014>. Acesso em: 03 Mar. 2021.
- CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.
- CATANI, Denice Bárbara. *As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31 -40, jul./dez., 2005.
- DOMINGUES, Petrônio. *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo [online]. 2007, vol. 12, n. 23, pp. 100-122. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 22 fev. 2021
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, H. C. L. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 – 62.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade*. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67–82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- GOMES, Nilma Lino (org) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª edição).
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Como trabalhar com “raça” em sociologia*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/UNESCO, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.
- HIRSCH, Joachim. *Forma política, instituições políticas e Estado – I*. Crítica Marxista, n. 24, 2007.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- JUNIOR, Henrique Cunha. *Afroetnomatemática: da Filosofia Africana ao ensino de matemática pela arte*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 9, n. 22, p. 107-122, jun. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/400>>. Acesso em: 28 out. 2020.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia de projetos: Etapas, papéis e atores*. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.
- MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias (online)*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MENDES, Mírian Rejane Magalhães. *Pesquisa colaborativa e comunidades de aprendizagem: possíveis caminhos para a formação continuada*. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – MNU. 1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2ªed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem das nações de raça, racismo e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.
- PEREIRA, Amauri Mendes (Org). *O Poder Negro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2016.
- PIN, S. A. *Educar o humano: construção do sujeito em Paulo Freire*. Frederico Westphalen: Pluma, 2014.
- PIRES, Eugênia Maria de Carvalho Pardal. *Um estudo de Etnomatemática: A matemática praticada pelos pedreiros*. Dissertação (Especialidade em Ensino da Matemática) - Universidade Aberta, 2008.

- PIZA, Edith. *Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu*. In: HUNTLEY, Lynn e GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (org.), 2000, p. 97-125.
- PIZA, Edith. *Porta de vidro: entrada para branquitude*. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva, 2002, 59-90.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In.: LANDER, Edgardo (org.). *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro, 2005.
- RIBEIRO, Jorge Augusto Correa. *Cursos pré-vestibulares comunitários e jovens da Zona Oeste: o caso do IFHEP e sua contribuição para o combate do racismo*. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2018.
- SANTOS, Leandro Bulhões dos. *Leis nº 10.639/03 e 11.645/08: Perspectivas em debate. Um estudo de caso sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no Colégio Estadual Professora Vilma Atanázio pelo olhar dos professores de História*. Monografia (Lato Sensu). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista brasileira de educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em 10 jan. 2022.
- SEBRAE/RJ. *Painel regional: Rio de Janeiro e bairros / Observatório Sebrae/RJ*. -- Rio de Janeiro: SEBRAE/RJ, 2015.
- SILVA, Joselina Pereira da, PEREIRA, Amauri Mendes. *Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013.
- SOARES, Everton Rocha. *Educação Física no Brasil: da origem aos dias atuais*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 17 - Nº 169 - Junio de 2012. <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- SOUZA, Vitor Hugo Fernandes de. *A recomposição do trabalho docente e a diminuição dos espaços de elaboração intelectual do docente: o caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2014.
- SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.
- WARE, Vron (org). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- WERNECK, Jurema. *Racismo institucional: uma abordagem conceitual*. Geledés-Instituto da mulher negra. Brasil: Ibraphel Gráfica, 2013.

ANEXOS

ANEXO I – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO (GT) E QUESTÕES INICIAIS

Olá, prezadas e prezados docentes. Este formulário tem por objetivo levantar informações de caracterização do Grupo de Trabalho (GT) e algumas questões para a abertura do debate sobre o combate ao racismo na escola como parte da pesquisa de Mestrado do professor Leandro Bulhões dos Santos, realizada no âmbito do Programa de Pós Graduação Profissional (Mestrado) em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a orientação da Professora Dra Regina Maria de Oliveira Ribeiro.

Peço gentilmente que leiam o questionário com atenção e respondam a todas as perguntas. Comece adicionando um endereço de e-mail válido e que você utiliza regularmente. Assim, poderei enviar uma cópia das suas respostas, assim como atender a outras solicitações.

Obrigado.

Contato:

1 – E-mail:

Termo de Consentimento:

2 – Tenho ciência do estudo aqui realizado e concordo em participar do trabalho de pesquisa. Entendo que as informações aqui apresentadas serão utilizadas no âmbito da pesquisa acadêmica respeitando o anonimato e a privacidade dos participantes

Questões iniciais sobre raça e racismo:

3 – Quais dúvidas você possui sobre questões de raça e racismo?

4 – Quais as principais dificuldades que você encontra em trabalhar questões de raça e racismo com os seus alunos?

5 – Você costuma conversar ou tentar estabelecer conversas sobre questões de raça e racismo com outros docentes? Se sim, quais dificuldades você encontra ou percebe ao tocar nesse assunto? Se não, por quais razões você não toca nesse assunto?

Identificação e autodeclaração racial:

6 – Nome completo (seu nome e outras informações pessoais serão preservadas):

7 – Idade:

8 – Com qual gênero você se identifica?

9 – A sua cor ou raça é Preta, Parda, Amarela, Branca ou Indígena?

10 – Caso você se autodeclare como Indígena, a qual etnia você pertence?

Trabalho docente:

11 – Atualmente, em qual(ais) rede(s) de ensino você leciona?

12 – Há quanto tempo você leciona na(s) rede(s) de ensino citadas?

13 – Qual disciplina de ingresso você leciona?

14 – Você possui habilitação em alguma outra disciplina? Qual(ais)?

Formação Inicial:

15 – Qual a sua formação inicial?

16 – Em qual instituição de ensino você concluiu sua graduação?

17 – Em qual ano você concluiu sua graduação?

Formação Continuada:

18 – Qual foi o último nível de formação continuada que você concluiu: Especialização, Mestrado, Doutorado ou não realizou formação continuada?

19 – Em qual Instituição você concluiu a formação continuada citada acima? (caso não tenha realizado formação continuada, deixe em branco)

20 – Em qual ano você concluiu o último nível de formação continuada citado? (caso não tenha realizado formação continuada, deixe em branco)

21 – Você já participou de algum curso relacionado a temática de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena ou algum curso na temática antirracista? Se sim, qual(ais)?

ANEXO II – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA – PRIMEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

O texto de apresentação da pesquisa utilizado no primeiro encontro de formação consta na íntegra do capítulo de introdução desta dissertação.

ANEXO III – ESTUDO DE CASO – PRIMEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

Na Pandemia de Covid-19, negros morrem mais do que brancos. Por quê?

Desigualdades sociais e econômicas são determinantes para maior risco de infecção e morte pela doença causada pelo novo Coronavírus. Endenda.

Matéria publicada na Revista Galileu por Marília Marasciulo, em 29 de Maio de 2020.

Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/05/na-pandemia-de-covid-19-negros-morrem-mais-do-que-brancos-por-que.html>. Acesso em: 03 ago. 2022.

ANEXO IV – NOSSA HISTÓRIA É LEI – SEGUNDO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

Conjunto de leis e outros documentos que instituem e norteiam a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil:

Lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 03 ago. 2022.

Lei 11.645/08 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 03 ago. 2022.

Parecer CNE/CP nº 3/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 03 ago. 2022.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 03 ago. 2022.

Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em 03 ago. 2022.

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago. 2022.

ANEXO V – APROFUNDANDO OS CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE – SEGUNDO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

O texto utilizado para o estudo dos conceitos de Raça, Racismo e Branquitude durante o segundo encontro de formação consta na íntegra do primeiro capítulo desta dissertação, intitulado Dimensões Históricas dos conceitos de Raça, Racismo e Branquitude: um debate bibliográfico.

ANEXO VI – ESTUDO DE CASO – SEGUNDO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

Aprovado pelo MEC, manual infantil propõe brincadeira que encena escravidão e causa revolta.

Publicação sugere que professor designe alunos como capitães do mato para capturar escravos e conduzi-los à senzala.

Matéria publicada no jornal O Globo por Hellen Guimarães e Raphael Kapa, em 06 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/aprovado-pelo-mec-manual-infantil-propoe-brincadeira-que-encena-escravidao-causa-revolta-23433409>. Acesso em: 03 ago. 2022.

ANEXO VII – FICHA TÉCNICA DO DOCUMENTÁRIO PARECE COMIGO – TERCEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

Título: Parece Comigo

Ano Produção: 2016

Dirigido por: Kelly Cristina Spinelli

Duração: 26 minutos

Gênero: Documentário

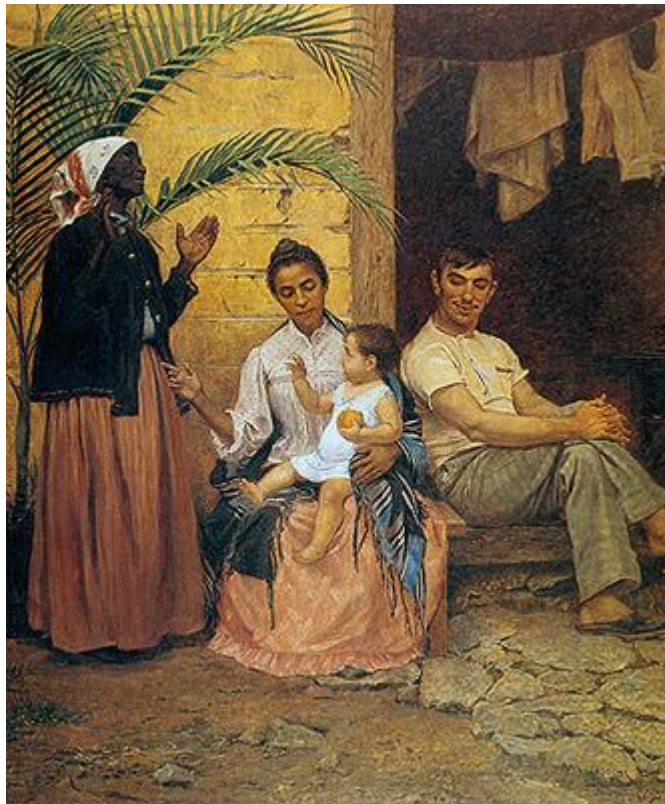
País de Origem: Brasil

Sinopse: “Meninas negras não brincam com bonecas pretas”, diz a letra do rap de Preta Rara, uma das participantes de Parece Comigo. O documentário explora o problema da falta de bonecas negras no mercado brasileiro e mostra o trabalho de bonequeiras que tentam mudar esse cenário, enfrentando a gigante indústria de brinquedos com seu artesanato consciente.

O documentário Parece Comigo pode ser assistido através do Youtube, disponível em: <https://youtu.be/2bg5BYqQTUM>. Acesso em 03 ago. 2022.

A sinopse do documentário Parece Comigo pode ser consultada através do site Filmow, disponível em: <https://filmow.com/parece-comigo-t204507/ficha-tecnica/>. Acesso em 03 ago. 2022.

ANEXO VIII – QUADRO “A REDENÇÃO DE CAM” – TERCEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO



A Redenção de Cam, 1985, Modesto Brocos. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 03 ago. 2022.

ANEXO IX – ESTUDO DE CASO – TERCEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO O SILÊNCIO QUE FALA

Semana Santa, Escola Pública da Rede Municipal da Prefeitura de Belo Horizonte, tarde de outono, 1997:

Professora planejando as atividades da Semana Santa pergunta aos alunos: “Vamos fazer um teatro sobre a paixão de Jesus Cristo, precisaremos de um aluno que se disponha a fazer o papel de Jesus. Quem topa?”

A.A.B., criança negra, extrovertida, responde: “Eu topo!”.

Silêncio absoluto. Ninguém diz nada, nem as outras crianças brancas, nem a professora. Após cinco segundo é o A. quem quebra o silêncio: “Pode deixar, não quero ser mais não!!”.

A professora contou o episódio para a vice-diretora da Escola pedindo que não comentasse o ocorrido com os pais do aluno, pois a mesma afirmara ter ficado “desarmada, sem saber o que falar”.

Depoimentos como este nos chamam a atenção para duas formas de silêncio: a primeira, diz respeito à forma inadequada que a professora utilizou para justificar a sua atitude: “desarmada, sem saber o que falar”; e a segunda refere-se à capacidade de percepção psicológica desse aluno.

As consequências desse silêncio, não temos condições de afirmar categoricamente quais foram, nos provocaram imensa inquietação. Porém, de uma coisa temos certeza: foi um silêncio perverso, expressivo e significativo. Esse exemplo reflete bem qual tem sido a postura da Escola diante de práticas racistas no seu cotidiano: o silêncio. **Silenciar não é resolver, é esconder.** Ficar “desarmada” é o mesmo que legitimar o racismo [...]. [grifo meu].

Referência Bibliográfica: BRITO, Benilda Regina B. de. Negro x Biologia. In: Núcleo de Estudos Negros. Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural. Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis (SC), Atilende Editora: 2009. P. 55-56.

ANEXO X – EXEMPLOS DE AFROETNOMATEMÁTICA (SLIDES) – QUARTO ENCONTRO DE FORMAÇÃO



OSSO DE ISHANGO, data de aproximadamente 20.000 a.C. Originário da fronteira entre Congo e Uganda. Utilizado em operações matemáticas e como calendário lunar.

Imagem disponível em: <https://cearacriolo.com.br/o-osso-de-ishango/>. Acesso em 03 ago. 2022.



Máscaras africanas podem ser usadas no estudo de formas geométricas não Euclidianas

Imagem disponível em: <https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-%C3%ADcones-africanos-da-m%C3%A1scara-image54221750>. Acesso em 03 ago. 2022.



Mancala, jogo tradicional africano de raciocínio lógico

Imagens disponíveis em: <http://www.clickideia.com.br/blog/blog/mancala-um-jogo-de-raciocinio-logico/>. Acesso em 03 ago. 2022.

ANEXO XI – TEXTOS DE DISCUSSÃO – QUINTO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

OLIVEIRA, Altemir de. A participação do atleta negro no esporte: das pistas de atletismo às pistas de Fórmula 1. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital Buenos Aires - Año 13 - N° 126 - Noviembre de 2008. Acesso em: 03 ago. 2022.

PEREIRA, Amauri Mendes. A questão racial e a aula de Educação Física. In.: Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural II. Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis (SC), Atilénde Editora: 2009. P. 105-109.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem aos dias atuais. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 17 - N° 169 - Junio de 2012. <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 03 ago. 2022.

ANEXO XII – AVALIAÇÃO DO CURSO – QUINTO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

1 - Você acha que a disciplina História ajudou no processo de formação antirracista em diferentes áreas do conhecimento?

2 - As suas dúvidas iniciais foram respondidas?

3 - Você acredita que este curso teve potencial de transformação das suas práticas docentes para uma postura antirracista?

4 - Você acredita que este curso pode ajudar no enfrentamento do racismo institucional na escola?

5 – Registre seus comentários, sugestões e/ou críticas ao curso de formação