

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**Narrativas de estudantes do Curso Normal como exercício potente
para uma Educação Antirracista**

Valéria de Albuquerque

2021



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

**NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO CURSO NORMAL COMO
EXERCÍCIO POTENTE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

VALÉRIA DE ALBUQUERQUE

*Sob a Orientação do Professor
Dr. Renato Nogueira dos Santos Jr.*

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

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Abril de 2021

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

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

A345n Albuquerque, Valéria de , 1965-
 Narrativas de estudantes do curso normal como
 exercício potente para uma educação antirracista /
 Valéria de Albuquerque. - Seropédica; Nova Iguaçu,
 2021.
 114 f.: il.

 Orientador: Renato Nogueira dos Santos Junior.
 Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
 Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
 Populares, 2021.

 1. Narrativas. 2. Racismo. 3. Educação
 Antirracista. I. Junior, Renato Nogueira dos Santos ,
 1972-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
 de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
 Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
 Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



TERMO N° 1160 / 2021 – PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.077931/2021-61

Seropédica-RJ, 29 de outubro de 2021.

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

VALERIA DE ALBUQUERQUE

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/04/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Renato Nogueira dos Santos Junior, Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

Amauri Mendes Pereira, Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

Claudia Miranda, Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

Luciana Pires Alves, Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 01/11/2021 18:09)
AMAURI MENDES PEREIRA
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
DeptPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 2171782

(Assinado digitalmente em 29/10/2021 22:13)
RENATO NOGUEIRA DOS SANTOS JUNIOR
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1306689

(Assinado digitalmente em 30/10/2021 11:05)
LUCIANA PIRES ALVES
ASSISTENTE EXTERNO
CPF: 062.214.887-04

(Assinado digitalmente em 29/10/2021 22:18)
CLAUDIA MIRANDA
ASSISTENTE EXTERNO
CPF: 839.681.057-53

Às meninas e aos meninos estudantes do Curso Normal, Formação de Professores, que, no cotidiano da sala de aula, tanto me ajudam a buscar tornar-me uma pessoa melhor, vivenciando na prática o que nos disse o mestre Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo.”.

Dedico essa escrita à profissão que elegi para a minha vida, o magistério!

AGRADECIMENTOS

Às amigas e aos amigos queridos, por me ensinarem o quanto a troca de saberes é prática cotidiana, solidária, alicerçada na partilha e comunhão, em especial à amiga e grande parceira Maria de Lourdes Ramos de Melo, a Dilu, por suas intermináveis intervenções de afeto e crença pedagógica. Gratidão!

À grande parceira e querida Vanusa de Melo, por sua leitura atenta e cuidadosa, meu profundo agradecimento!

À minha família, minha ancestralidade: bisavós, avós, meus pais, filha e filho, irmãs, irmãos, pela força, afeto, aprendizados e esperanças.

A todas as pessoas do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares do Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pela oportunidade de me fazer pesquisadora.

Ao professor Renato Nogueira, pela orientação criteriosa.

A toda a comunidade do Instituto de Educação Carmela Dutra, seus estudantes, professores e professoras, por me formarem, o meu profundo respeito!

Maria-Nova ouvia a história que Bondade contava e, por mais que quisesse conter a emoção, não conseguia. Hora houve em que ele percebeu e se calou um pouco. Calou-se também com um nó na garganta, pois sabido é que Bondade vivia intensamente cada história que narrava, e Maria-Nova, cada história que escutava. Ambos estão com o peito sangrando. Ele sente remorsos de já ter contado tantas tristezas para Maria-Nova. Mas a menina é do tipo que gosta de pôr o dedo na ferida, não na ferida alheia, mas naquela que ela traz no peito. Na ferida que ela herdou de mãe Joana, de Maria-Velha, de Tio Totó, do louco Luisão da Serra, da avó mansa, que tinha todo o lado direito do corpo esquecido, do bisavô que tinha visto os sinhôs venderem Ayaba, a rainha. Maria-Nova, talvez tivesse o banzo no peito. Saudades de um tempo, de um lugar, de uma vida que ela nunca vivera. Entretanto o que doía mesmo em Maria-Nova era ver que tudo se repetia, um pouco diferente, mas, no fundo, a miséria era a mesma. O seu povo, os oprimidos, os miseráveis; em todas as histórias, quase nunca eram os vencedores, e sim, quase sempre, os vencidos. A ferida dos do lado de cá sempre ardia, doía e sangrava muito.

Conceição Evaristo, *Becos da Memória*

RESUMO

ALBUQUERQUE, Valéria de. **Narrativas de estudantes do Curso Normal como exercício potente para uma educação antirracista**. 2021. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo identificar como estudantes adolescentes lidam com questões relacionadas ao seu pertencimento racial, o elemento disparador são narrativas de infâncias no campo das relações étnico raciais. O campo de pesquisa é o Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD), localizado no bairro de Madureira, cidade do Rio de Janeiro, tendo como sujeitos estudantes do segundo ano do Curso Normal, considerando o recorte temporal dos anos 2018 e 2019. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando como metodologia e instrumentos na investigação: levantamento bibliográfico do tema, grupo focal, escrita de cartas, rodas de conversa e entrevista com estudantes. Como referencial teórico inicial, temos os estudos de Eliane Cavalleiro (2017), que evidencia o fato de o sistema formal de educação ser desprovido de elementos propícios à identificação positiva de estudantes negras/os com o sistema escolar. Esses estudos demonstram a necessidade de uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos, tais como preconceitos e discriminação racial. Espera-se com este estudo contribuir para um processo de conscientização sobre a efetividade das legislações antirracistas e para que sejam ampliados no interior da escola novos debates acerca das diversas concepções de infâncias, da contribuição das culturas afro-brasileiras e indígenas na constituição da população brasileira.

Palavras chave: narrativas; racismo; educação antirracista.

ABSTRACT

ALBUQUERQUE, Valéria de. **Students of Normal Course Narratives' about childhoods as powerful exercise to production of anti-racist practices.** 2021. 114p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

This master's thesis qualification text aims to identify how adolescent students deal with issues related to their racial identity having as a trigger element childhood narratives in the field of racial ethnic relations. The research field is the Institute of Education, located in the suburb of Rio de Janeiro and its subjects are sophomore students of the Normal Course, considering the time clipping of 2018/2019. The research adopts a qualitative approach using as methodology and instruments in the approach: bibliographical survey of the theme, focus groups, letter writing, dialogue circles and interviews with students. The initial theoretical references are the studies of Eliane Cavalleiro (2017) which indicate the fact that the formal educational system is devoid of favorable elements for the positive identification of black students with the school system. These studies demonstrate the need for a pedagogical action to combat racism and its deployments, such as ethnic prejudice and discrimination. This study is expected to contribute to a process of awareness about the effectiveness of anti-racist legislations, and to initiate new debates within the school grounds about the diverse conceptions of childhood and the contribution of Afro-Brazilian and indigenous cultures in the constitution of the Brazilian population.

Keywords: narratives; racism; anti-racist education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 –	Tia Maria do Jongo saudando o tambor na roda	19
Fotografia 2 –	Músicos na roda de jongo	21
Fotografia 3 –	Fogueira para <i>quentar</i> o tambor	22
Fotografia 4 –	Sarau Preto, Projeto Africanidades - Semana da Consciência Negra	28
Fotografia 5 –	Sarau Preto, Projeto Africanidades - Semana da Consciência Negra	29
Fotografia 6 –	Contação de história na visão Yorubá: a terra se expande; a criação do mundo	30
Fotografia 7 –	Desfile de roupas afro-brasileiras (semana da consciência negra)	30
Fotografia 8 –	Descendo para o recreio	58
Fotografia 9 –	Aula passeio a Aldeia Maracanã, turma CN 2008	58
Gráfico 1 –	Locais de ocorrência do racismo	91
Gráfico 2 –	Sexo das/os estudantes que escreveram as cartas selecionadas	95
Fotografia 10 –	Rampa de acesso ao 1º andar do IECD	111
Fotografia 11 –	Mural da rampa de acesso ao 1º andar do IECD	111
Fotografia 12 –	Contação de história em sala de aula. Lenda a criação do mundo Turma CN 2008	112
Fotografia 13 –	Ensaio de dança do maculelê, Casa do Jongo	112
Fotografia 14 –	Casa do Jongo	113
Fotografia 15 –	Jogral com a história: <i>Luamanda</i> , Conceição Evaristo, livro Olhos d'água. Turma CN 2007	113
Fotografia 16 –	Projeto Literário; livro Olhos d'água, Conceição Evaristo - Turma CN 2007	114
Fotografia 17 –	Conto: <i>Quantos filhos Natalina teve?</i> , livro Olhos d'água, Conceição Evaristo CN 2007	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2. INFÂNCIA, PERCURSOS ANCESTRAIS	15
2.1 JUVENTUDE E A DESCOBERTA DA REALIDADE: COMO ME TORNEI EDUCADORA	15
2.2 EDUCAÇÃO PÚBLICA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	16
3 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CARMELA DUTRA - UM CAMPO FÉRTIL DE PESQUISA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	17
3.1 BREVE HISTÓRICO DO BAIRRO	17
3.1.1 A chegada dos trilhos da Central do Brasil	17
3.1.2 O Jongo da Serrinha	19
3.1.3 Jongo e samba	21
3.1.4 A temática racial através de contos africanos	23
3.2 EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08	24
3.2.1 Diário de campo da professora pesquisadora	24
3.2.2 A histórica luta do Movimento Negro Brasileiro por educação	33
3.2.3 Demandas por ações afirmativas	36
3.3 CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURSO NORMAL ONTEM E HOJE	
37	
3.3.1 As primeiras iniciativas	37
3.3.2 Contexto histórico do Curso Normal no Brasil	38
3.3.3 O Currículo da Escola Normal nas províncias	39
3.3.4 Criação de Escolas Normais femininas (anos finais do Império)	40
3.3.5 Expansão e consolidação	42
3.3.6 Ideias e princípios escolanovistas	43
3.3.7 O ensino primário e os grupos escolares	45
3.3.8 A Escola Nova e o papel de Anísio Teixeira	47
3.3.9 Escolas Normais de iniciativa privada e municipal	49
3.3.10 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 4.024, de 20/12/1961	49
3.3.11 A Lei 5.692/71: Diretrizes e Bases para o primeiro e o segundo graus contempla escola normal	52

3.3.12 Nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96)	55
3.3.13 O Curso Normal hoje	57
4 CAMINHOS PERCORRIDOS NOS ESTUDOS SOBRE AS NARRATIVAS DE INFÂNCIA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	61
4.1 AS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA	63
4.2 MEMÓRIA E ORALIDADE: PONTOS DE ENCONTROS	66
5 RACISMO E SUBJETIVIDADES NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AS CARTAS SOBRE RACISMO	72
5.1 A EXPERIÊNCIA COM O RACISMO: O QUE DIZEM AS ESTUDANTES	72
5.2 CARTAS SOBRE O RACISMO	76
5.3 NARRATIVAS SOBRE O RACISMO	90
5.4 NA ESCOLA, OS APELIDOS, AS CHACOTAS EM FORMA DE “BRINCADEIRAS”	
85	
5.5 A PESQUISA A PARTIR DE CARTAS: PARA QUEM SE ESCREVE?	94
5.6 PARA QUEM SE ESCREVE?	95
6 ELEMENTOS ESTRUTURANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS DE AUTOVALORIZAÇÃO DISCENTE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IECD: DEMONSTRAÇÃO DE RESULTADOS	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	103
ANEXO A – FOTOGRAFIAS DAS ATIVIDADES	111

1 INTRODUÇÃO

[...] apesar das adversidades e dos muitos desafios que enfrentamos no Brasil, na luta pela democracia e contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado, temos de focar nossas conquistas já alcançadas e seguir em frente. Não podemos perder a esperança. É preciso sabedoria e resistência democráticas

Nilma Lino Gomes

Neste trabalho, abordo minha experiência como docente em sala de aula do Curso Normal na rede pública estadual do Rio de Janeiro. Nessa interlocução com estudantes do segundo ano do curso de Formação de Professores, temos como objetivos: identificar como estudantes adolescentes lidam com questões relacionadas ao seu pertencimento racial tendo como elemento disparador, narrativas de infâncias no campo das relações étnico raciais; problematizar questões relacionadas a questões raciais, abordar a diversidade no cotidiano a partir de contextos que possibilitem mudanças, trazer à luz reflexões com base naquilo que se viveu e que lamentavelmente se vive no que diz respeito ao racismo, denunciando-o. Buscaremos também colaborar para que se possa ressignificar práticas pedagógicas, tendo na escuta de narrativas a construção de afetos para além dos conteúdos. Além disso, trazer experiências sobre questões raciais vividas na infância e adolescência será fundamental. Para isso, teremos a escrita de cartas como elemento disparador, pois “[...] O ato de narrar é um processo coletivo, que exige troca entre os sujeitos” (MEINERZ, 2008 apud SANTOS, S., 2015, p. 234).

Metodologicamente, foi feito levantamento bibliográfico do tema, grupo focal, rodas de conversa, atividade de escrita de cartas e entrevista com estudantes. O grupo focal foi composto por integrantes das turmas de segundo ano em que leciono, com cerca de quatro estudantes por turma, num total de trinta e dois estudantes. No grupo, a dinâmica se desenvolveu através de: rodas de conversas, relatos de experiências (falar coletivamente quebrando o “silêncio de gelo”). Foi feita proposta de escrita de cartas, que aqui analiso. Além disso, há material em meu diário de bordo.

Os critérios de participação no grupo focal foram estabelecidos na fase inicial do trabalho, com a determinação de encontros mensais de cerca de uma hora e meia para a investigação da temática tratada. As letras das músicas “Tempo rei” (Gilberto Gil) e

“Lavagem Cerebral” (Gabriel Pensador) aparecem ao longo do texto (capítulos 3 e 4) como importantes estratégias trabalhadas nas turmas a fim de dinamizar nossos encontros, aulas.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: além da introdução e das conclusões finais, que abrem e fecham essa “roda”, temos cinto itens principais e alguns subitens que completam cada reflexão. Na parte 2, narro um pouco de minha infância e processos ancestrais que buscam mostrar minha relação com o objeto de estudo deste trabalho. Em seguida, surge o contexto da pesquisa propriamente dita, o Colégio Carmela Dutra e seu entorno, além das questões que cercam a instituição no que diz respeito às lutas sociais e à questão do racismo, central neste texto. Nesse item também, apresento um extenso apanhado histórico do Curso Normal no Brasil, o que abarca elementos como o escolanovismo e as escolas normais públicas e privadas ao longo do tempo. Há ainda espaço para pensarmos sobre as leis pertinentes ao tema, inclusive as de diretrizes e bases. Por fim, chego ao subitem que pensa sobre o Curso Normal hoje.

No ponto 4 do trabalho, faço os caminhos percorridos na pesquisa, com reflexões sobre o entrelaçamento de temas como infâncias, adolescências e narrativas, tendo a oralidade como ponto de partida.

As cartas produzidas em atividade proposta para realização da pesquisa estão no item 5 e, no item seguinte, falo sobre os elementos presentes na construção e referenciais

Embasam teoricamente essas reflexões, no que diz respeito à memória, ao tempo e como estes se entrecruzam, tecendo possibilidades para a escuta de narrativas para melhor compreensão do presente, o pensamento de Walter Benjamin (1984). Narrativas são aqui colocadas como elemento disparador para se pensar algumas das experiências vividas, buscando ressignificá-las.

As questões étnico-raciais, inicialmente são aqui postas em diálogo com Eliane Cavalleiro (2010), Silvio Almeida (2019), que contribui para entendermos como o racismo estrutura a sociedade brasileira, além de Moreira (2018), que nos ajuda a perceber os meandros do racismo recreativo, presente na maioria das narrativas analisadas.

Os aspectos históricos do Curso Normal desta são amparados principalmente nos estudos de Tanuri (2000).

Quando à importância da oralidade em relação à cultura africana, que não poderia deixar de abordada nessas reflexões, Amadou Hampâté Bâ é quem nos orienta (2010). Aqui, também não poderia faltar alguma análise que colabore para entendermos a identidade negra

em um país miscigenado, que se ancora no mito da democracia racial. Assim, dialogamos com Neusa dos Santos Souza (1983) e Jurandir Costa Freire (1983).

A caracterização e a evolução do bairro de Madureira e seu entorno partem dos estudos de Lima (2015). Completando essa espécie de roda de conversa, já que estamos em Madureira, esse lugar que é “É bem perto de Osvaldo Cruz, / Cascadura, Vaz Lobo e Irajá¹”, território de nome que “é doce dizer”, algumas letras de samba e elementos do jongo, duas manifestações da cultura fluminense, patrimônios imateriais do Brasil, compõem esteticamente este trabalho.

¹ Referência à canção “O meu lugar”, de Arlindo cruz e Mauro Diniz.

2. INFÂNCIA, PERCURSOS ANCESTRAIS

O Magistério cruzou meu caminho desde cedo, já nas muitas brincadeiras durante a infância em Paulista/PE, “a cidade das chaminés”, onde brincar de professora com coleguinhas e bonecas nas calçadas era atividade rotineira, diária. Desses tempos lá atrás, em companhia de minha irmã Verônica, filha mais velha de cinco filhos (eu sou a segunda), e várias coleguinhas e meus avós, pude desfrutar da infância em meio à rua de chão batido, árvores frutíferas, como goiabeiras, mangueiras, bananeiras; brincadeiras: amarelinha (jaú), bolinhas de gude, casinha, esconde-esconde e tantas outras. Gostávamos também de fazer panelinhas de barro e pegar tanajuras (formigas gigantes) para assar na panela de barro.

Desse período, carrego memórias da biza Zefinha, que vivia por trás das bananeiras com suas saias levantadas. É que a vó não tinha o costume de usar o vaso sanitário, naquele tempo lá atrás, eu achava esquisito não usar o vaso sanitário, ficava intrigada e vivia atrás dela, mas minha vó Margarida dizia que era porque biza era indígena. Zefinha também não costumava utilizar garfo e faca nas refeições, comia com a mão seus deliciosos bolinhos de feijão. Quando eu tinha por volta de onze anos, migramos para o Rio de Janeiro, passando a morar no município de São João de Meriti, onde vivi minha adolescência e parte da juventude. Adolescência engajada na vida da comunidade eclesial de base São Judas Tadeu, onde fui catequista e participei de grupos de jovens. Nessa época, optei pelo Curso Normal no antigo segundo grau. Anos depois, tornei-me professora na escola em que fiz o primeiro estágio como normalista.

2.1 JUVENTUDE E A DESCOBERTA DA REALIDADE: COMO ME TORNEI EDUCADORA

Aos 17 anos, participava ativamente do grêmio estudantil do colégio onde estudava. Nesse período, a conjuntura do país era de abertura política, com o estabelecimento da anistia, possibilitando a participação e inserção aos movimentos sociais e partidários. Personalidades públicas como Henfil e Betinho eram referências para a juventude, “[...] caía a tarde feito um viaduto, e um bêbado trajando luto, me lembrou Carlitos [...]”.

Foi nesse momento que ingressei na (JOC) Juventude Operária Católica. A JOC foi minha grande escola de formação política, onde se deu o despertar para a descoberta da

realidade e o senso crítico, passando a participar ativamente a partir de 1982 do movimento social da cidade, com engajamento nos movimentos de cultura e de educação. Assim me tornei educadora! Em fins dos anos 80 ingressei na universidade pública, no curso de Pedagogia da UERJ. Um sonho e tanto!

2.2 EDUCAÇÃO PÚBLICA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Sou Professora no Curso Normal, Formação de Professores em nível médio, leciono Disciplinas Pedagógicas, no Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD). Sou encantada por arte popular, histórias do folclore brasileiro, contos populares, de assombração, e por aí vai. A partir da preocupação com a formação de leitores, a fim de estimular a leitura entre as e os estudantes das turmas em que leciono, passei a ler e contar histórias nas turmas do segundo ano. Para meu espanto e admiração descobri o quanto meninas e meninos no auge de sua adolescência gostam de ouvir e contar histórias. Desde então, essa prática se tornou rotina em meu planejamento, fazendo parte do início das aulas.

Contos africanos, como os que estão no livro *Volta ao mundo dos contos, nas asas de um pássaro*, de Catherine Gendrin e Laurent Corvaisier (2007), estão presentes nessas ocasiões. No livro, as autoras trazem contos da Costa do Marfim, África ocidental, Marrocos, contos ciganos etc. Contos e lendas da África e da Amazônia, contos populares da obra de Câmara Cascudo, provérbios africanos, crônicas entre outros são frequentes neste trabalho.

Aos poucos começamos a sair da sala e ir para os pátios e bibliotecas da escola, o que muito nos estimulou, tanto as e os estudantes como eu, professora. Foi ouvindo indagações de alguns estudantes, como “por que eu contava histórias africanas com aquelas princesas e príncipes feios”, que fui despertada para a Educação das Relações Étnico- Raciais. Alguns atravessamentos importantes estão nesse percurso: pertencimento racial das e dos estudantes, assim como o meu, professora, que até então não havia pensado nessa história de cor da pele e o caráter negativo atribuído à pele negra, as formas como foram construídas na infância as subjetividades das adolescentes, futuras e futuros professores das séries iniciais. Durante alguns de nossos encontros, pedi à turma que construísse seu autorretrato. A cor do lápis representando a cor da pele me chamou atenção, os desenhos em sua grande maioria foram representados na cor branca, o que não condizia com a cor de pele da grande maioria da turma, isso me inquietou um bocado.

3 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CARMELA DUTRA - UM CAMPO FÉRTIL DE PESQUISA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O meu lugar
 Tem seus mitos e seres de luz
 É bem perto de Osvaldo Cruz,
 Cascadura, Vaz Lobo, Irajá
 [...]
 O seu nome é doce dizer
 Madureira [...]

Arlindo Cruz, *Meu lugar*

3.1 BREVE HISTÓRICO DO BAIRRO

A origem do nome Madureira é portuguesa, significa família — pessoas que vivem na mesma casa, do mesmo sangue, que vivem ou não em comum — descendência, linhagem, de tipo comum, gênero masculino (MADUREIRA, [2011], n. p.). Assim é se lhe parece o bairro onde fica o Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD), pertencente à rede estadual de ensino, localizado entre os morros do Cajueiro e da Serrinha, a duas quadras do famoso Mercadão de Madureira, no subúrbio do Rio de Janeiro.

O IECD surge enquanto expansão da formação de professoras primárias no Distrito Federal, bem no período de modernização e industrialização do país, 1946, escola normal pública nos moldes do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro — ISERJ. Trata-se de uma escola surgida logo após a Segunda Guerra Mundial, no pós-Estado Novo brasileiro. Hoje, o IECD atende a cerca de 1440 estudantes, de acordo com informação obtida junto à direção da escola.

Sobre a origem do IECD, Fábio Souza C. Lima nos diz que:

A formação das jovens professoras do subúrbio foi realizada em Madureira, bairro de maior crescimento comercial e populacional da Freguesia do Irajá nos anos 1940. Tal investimento público parecia atender ao evolutivo número populacional e promover o aumento do quadro de professores primários, que deveriam atuar na zona rural do Rio de Janeiro.

[...] Através do decreto 12.171, de 31 de julho [de 1953], a ENCD se torna independente pedagogicamente e administrativamente diante do [Instituto de Educação] [...], [e recentemente,] desde 29 de dezembro de 2004, pelo Decreto nº 36.820, foi elevada ao *status* de Instituto de Educação Carmela Dutra – IECD [...] (LIMA, 2015).

Madureira é um dos bairros mais simbólicos da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com o jornalista Felipe Lucena (2017), a região onde está localizado o bairro era chamada de “sertão carioca” no século XIX. Isso se explica pelo fato de ser uma área rural, onde ficava a Fazendo do Campinho, propriedade do então capitão Lourenço Ignácio do Canto. Segundo Lucena (2017, n. p.), após a morte do capitão, o arrendatário Lourenço Madureira iniciou um litígio jurídico com o proprietário do qual saiu vitorioso. Após os trâmites legais e posterior loteamento da fazenda surgiu o bairro de Madureira.

A efervescência cultural e as tradições que por Madureira circulam são temas de estudos, canções e narrativas diversas. Por isso, escreveu Diomedes de Figueiredo Moraes, na Revista Rio Ilustrado, em 1937:

A fisionomia dos bairros dia a dia se modifica, conservando, porém, a tradição transmitida a gerações, quer pela expressão documentária da obra do homem, que primeiro conquistou as terras ou as trabalhou para seu gozo e ventura, quer pela palavra, fixando os fatos que constituem a crônica diária ou a história falada, desde as antigas fazendas, que são a pedra fundamental das cidades que rebentam maravilhosamente aos nossos olhos, até os empórios comerciais de vida intensa e movimentada. Madureira, cuja atividade deslumbra o visitante, deriva da antiga Fazenda do campinho, que é a geratriz de vários bairros suburbanos, hoje conhecidos pelos nomes de Quintino Bocaiúva, Cascadura, Campinho, Osvaldo Cruz (antigo Rio das Pedras) e Fontinha. Sua história remonta, ainda, à época colonial. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2015, n. p.)

3.1.1 A chegada dos trilhos da Central do Brasil

Um fato que muito contribuiu para o processo de urbanização da região foi a chegada dos trilhos da central do Brasil em 1858. O nome da estação Madureira ajudou a consolidar o nome do bairro, embora a estação tenha ficado pronta três décadas depois, em 1890. Em 1914, o popular mercadão de Madureira foi inaugurado, assim como o Madureira Esporte Clube, antigo Fidalgo Futebol Clube.

O bairro passou por importantes mudanças em sua estrutura ao longo do século XX, como a substituição dos bondes a tração animal por bondes elétricos em 1916, a construção do viaduto Negrão de Lima em 1960 considerado na época o maior do município. Nos anos 1990, o baile charme de Madureira, um dos principais movimentos culturais e da cultura negra, teve início no bairro (LUCENA, 2017).

No campo histórico-cultural, o jongo da Serrinha, manifestação cultural que muitos pesquisadores dizem ser avô do samba (OLIVEIRA, 2018), com suas escolas, rodas e artistas

populares é marca registrada de Madureira, cujo legado histórico e cultural faz a riqueza desse grandioso bairro no subúrbio carioca, que por si só merece lugar de destaque nesta pesquisa. Além disso, o bairro abriga duas escolas de samba tradicionais, Império Serrano, o reizinho de Madureira, e Portela, rio que até hoje passa nas vidas dos apreciadores dos desfiles carnavalescos.

3.1.2 O Jongo da Serrinha

Educação, cultura, história e vida são caminhos indissociáveis, atravessam nossos percursos o tempo todo, assim como na composição de Herivelto Martins e Marino Pinto, segredo “a água está pra sede, segredos pra quatro paredes”, “o peixe é pro fundo das redes, segredo é pra quatro paredes”(SEGREDO, 1961), o jongo da Serrinha está para a história desse bairro tradicional do nosso subúrbio carioca. Em Madureira, a ginga é uma coreografia que parece espontânea e natural, assim sendo, não poderia deixar de trazer aqui um pouco de sua história, que se mistura com a própria história de origem do bairro.

Fotografia 1 – Tia Maria do Jongo saudando o tambor na roda



Fonte: Site do Jongo da Serrinha (<http://jongodaserrinha.org/>)

O texto utilizado para apresentar o Jongo da Serrinha em uma página da associação cultura formada por seus membros², faz uma reflexão sobre o processo histórico da abolição da escravatura. Considera-se ali que a chamada abolição não acabou com as injustiças estabelecidas contra os negros, pois, por exemplo, ex-escravizados e seus descendentes, não receberam, como forma de reparação aos danos causados pela escravidão, terras para o trabalho agrícola. Daí, explica o texto, forçosamente ocorreu o processo migratório à cidade do Rio de Janeiro daqueles grupos que tinham a tradição do jongo, em cidades que formam o Vale do Paraíba.

Somado a isso, ocorriam as conhecidas obras que buscavam tornar o centro colonial urbanizado, embelezado de acordo com padrões europeus. Para impor uma “moda francesa”, a população pobre do Centro da Cidade do Rio de Janeiro, era empurrada para o alto dos morros, onde se instaura uma nova forma de moradia, as favelas.

Ainda conforme as informações disponibilizadas pela Associação Cultural Jongo da Serrinha ([20--]):

A chegada dessa população do Vale do Rio Paraíba fez com que o Rio de Janeiro se tornasse a região do Brasil com maior concentração de jongueiros. Apesar da mudança para a cidade, essas famílias negras continuaram a dançar o jongo em seus novos redutos como os morros de São Carlos, Salgueiro, Mangueira, e, sobretudo na Serrinha. Assim, graças à memória desses antigos jongueiros, foi possível reviver o passado das fazendas.

Por volta de 1930, devido ao estreito contato com a vida urbana, aos novos modismos e à morte dos jongueiros idosos, o jongo foi aos poucos desaparecendo dos morros cariocas. No entanto, a Serrinha, localizada na periferia, isolada da parte central da cidade, como se fosse uma “roça” afastada, pôde preservar a cultura afro-brasileira tradicional. (ASSOCIAÇÃO GRUPO CULTURAL JONGO DA SERRINHA, [20--], n. p.).

A vida das pessoas na Serrinha ainda guardava semelhanças com a que se vivia nas fazendas, inclusive no que diz respeito às festas, entre as quais àquelas em que se vivia o jongo, o que passou a atrair intelectuais, políticos, artistas, interessados no que cercava tais festas. Nos anos 1960, a Serrinha começa a ver o jongo quase desaparecer, uma vez que era uma manifestação de adultos, proibida às crianças. Se os idosos partiam, poderia desaparecer também a manifestação cultural que mantinham viva, caso outros adultos não se iniciassem na prática. Assim, Mestre Darcy do Jongo, antes conhecido com Darcy Monteiro do Império, ouvindo os conselhos de sua mãe Vovó Maria Joana Rezadeira, conhecida mãe de santo de

² Disponível em: <http://jongodaserrinha.org/>. Acesso em 20 mai. 2021.

Umbanda, rezadeira, liderança comunitária (VOVÓ, [201-]), passa a promover ações para envolver jovens e crianças nas rodas de jongo, quebrando um tabu e modificando a relação cultural entre crianças e o jongo (ASSOCIAÇÃO GRUPO CULTURAL JONGO DA SERRINHA, [20--]).

3.1.3 Jongo e samba

Fotografia 2 – Músicos na roda de jongo



Fonte: Site do Jongo da Serrinha (<http://jongodaserrinha.org/historiadojongo>)

No início do século XX o jongo era dança muito presente entre os moradores das primeiras favelas do Rio de Janeiro. Visitando-se uns aos outros, organizavam festas em suas casas, com a presença de muitos jongueiros também do interior. Tempos depois nasciam as primeiras escolas de samba pelos versos de partido alto, e do samba de terreiro criados ali na hora pelo improvisador. Esses versos de improviso nasceram das rodas de jongo, que, por suas características místicas, restringiam-se aos ambientes familiares, sendo praticado pelos idosos, e proibidos aos mais jovens, fato este que poderia contribuir para o processo de extinção da dança, não fosse a cultura dinâmica e viva. (ASSOCIAÇÃO GRUPO CULTURAL JONGO DA SERRINHA, [20--]).

Na língua quimbundo, a umbigada se chamava “semba”, originando o termo samba. A avó africana das cuícas como as que hoje conhecemos era a “mpwita”, instrumento congo-angolano muito comum no jongo.

Fotografia 3 – Fogueira para *quentar* o tambor



Fonte: Site do Jongo da Serrinha (<http://jongodaserrinha.org/historiadojongo>)

Apreciadores e estudiosos da cultura popular do Rio de Janeiro sabem que o jongo — ou caxambu — é uma manifestação cultural originada na região africana do Congo-Angola, tendo chegado ao Brasil, na época colonial, com os negros de origem bantu trazidos sequestrados de África e escravizados nas fazendas de café do Vale do Rio Paraíba, no interior dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

O tráfico negreiro para o Brasil foi intensificado em função da demanda por mão-de-obra na mineração e nas fazendas de café. Houve momentos da História brasileira em que mais da metade da população do Sudeste era formada por africanos, a maioria de ascendência bantu, devido à decadência econômica de outras regiões, o que gerava migração de um grande número de escravizados.

A possibilidade de existirem festas em contexto de escravidão se explica pelo fato de se entender que a festa acalmava acalmar a revolta e o sofrimento dos negros, além de distrair o tédio dos brancos. Assim, os fazendeiros permitiam que os negros escravizados dançassem o jongo nos dias dos santos católicos, criando-se, desse modo, momentos de confraternização.

Percebe-se, então, o aspecto profano do jongo, voltado para o divertimento, mas também um lado religioso. Como já ficou explicitado anteriormente, os jovens não participavam das rodas de jongo, pois os encantos e fundamentos dessa cultura não eram acessíveis a eles. Sendo assim, as metáforas de que tratam os pontos de jongo, modo como são chamadas as cantigas que embalam as rodas e que exigiam certa sabedoria e forte conhecimento de vida, não eram matéria dos mais novos.

Os jongueiros eram vistos como sujeitos que dominavam uma arte poética. Muitas vezes, as rodas eram palco de verdadeiros desafios em que os jongueiros disputavam a atenção através, de certo modo, de desafios enviados através das metáforas dos pontos de jongo. Entender um “recado” desses e responder à altura estava “desatando um ponto”. Se um desafiado não conseguisse esse feito, estaria “amarrado”, o que poderia ter consequências trágicas, como “perder a voz, se perder na mata, ou até mesmo morrer instantaneamente”. Atualmente esses fatos não acontecem mais.” (ASSOCIAÇÃO GRUPO CULTURAL JONGO DA SERRINHA, [20--], n. p.).

Essa é uma parte da História que constitui o bairro de Madureira. O IECD recebe como estudantes a meninada dos bairros vizinhos: Cascadura, Cavalcante, Abolição, Pilares, Tomás Coelho, Vaz Lobo, Irajá, Rocha Miranda, Honório Gurgel. Suas idades variam entre quinze a vinte anos, as e os adolescentes não estão de bobeira, não só participam ativamente das atividades pedagógicas propostas pela escola, como também sugerem atividades. A grande maioria participa de grupos de dança, como, samba, jongo, pagode, times de futebol, grupos de igrejas, terreiro, etc. O aspecto religioso é de certa forma equilibrado entre as religiões de matriz africana, católica e pentecostais. O grêmio estudantil é bem frequentado por meninas e meninos. Quanto ao aspecto religioso, na escola, acontece algo como “cada um no seu quadrado”, ou seja, as e os estudantes, professam sua fé, participam de seus grupos religiosos e a convivência no espaço escolar ao contrário de outros espaços educacionais, ali no IECD, como percebi na observação direta do cotidiano nesses dois anos, há tolerância religiosa, de um modo geral não se desrespeitam.

3.1.4 A temática racial através de contos africanos

O debate envolvendo a temática racial é vivo e participativo. No trabalho docente cotidiano na educação básica, a fim de vivenciar na sala de aula encontros mais satisfatórios,

prazerosos, participativos, dei início à experiência de ler e contar histórias. Entre um intervalo e outro, entro nas turmas e inicio a leitura de contos africanos, seguido de roda de conversa acerca do que acabara de ouvir.

Certa vez, ao sair da sala, algumas estudantes me interpelaram, perguntando-me porque contava aquelas histórias de príncipes e princesas negras, disseram que elas eram feias, seus cabelos duros etc. Olho para as meninas, que em breve serão professoras das séries iniciais e me dou conta de que, assim como as personagens, os povos das aldeias, as princesas que acabei de contar, as meninas também são negras. Isso me inquieta. Saímos tecendo pelo corredor afora um interessante diálogo sobre a cor de nossa pele, a beleza de nossos cabelos, etc. Saio daquela conversa inesperada bastante afetada com o que acabara de ouvir. Foram falas tensas, doídas, silenciadas de certa forma. Suas relações, diálogos, tramas, trocas, tensões, silenciamentos se mostraram timidamente através do diálogo, da escuta, da paciência de ouvir o outro.

É a partir de narrativas em cujo início se dá na escuta de contos africanos, adentrando os corredores da escola, que me desafio a buscar compreender melhor esse ambiente composto por estudantes, na maioria das vezes, negras/os, afrodescendentes, ainda que não declarados.

“Professora eu não gosto de me olhar no espelho, me sinto feia, tenho vergonha do meu cabelo”. No contexto de vida das estudantes adolescentes, durante a infância, no processo de construção de suas identidades, como se constituíram as subjetividades? Em nossas rodas de conversa, as/os adolescentes narram suas vivências diárias no ônibus, em rolezinhos no shopping, na ida ao banco, no recreio, na sala de aula, nas brincadeiras vividas na infância. A meninada traz consigo, em suas tão jovens experiências, a marca do preconceito em torno da cor de sua pele.

Enquanto formadora de professoras e professores das séries iniciais me preocupa, e me inquieta pensar em como e de que forma será feita a abordagem pelos estudantes, futuros professores acerca da temática sobre diversidade cultural, e questões que envolvem as identidades étnico-raciais.

Segundo Cavalleiro, “na escola pública [...] é possível verificar a existência de um ritual pedagógico que vem reproduzindo a exclusão e, consequentemente, a marginalização escolar de crianças e de jovens negros” (CAVALLEIRO, 2010, p. 32). E continua, citando Gonçalves: “para ele o ‘ritual pedagógico do silêncio’ exclui dos currículos escolares a

história de luta dos negros na sociedade brasileira” e “impõe às crianças negras um ideal de ego branco.” (GONÇALVES, 1987, p. 28 apud CAVALLEIRO, 2000, p. 32).

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2010, p. 32).

O Curso Normal forma professoras e professores para atuarem nas séries iniciais, do ensino fundamental, é imprescindível pensar a educação a partir da diversidade pulsante na sala de aula, especialmente na rede pública de ensino.

De acordo com Cavalleiro (2010), muitos estudos mostram que o sistema formal de educação não tem elementos que possibilitem a identificação positiva de alunas e alunos negros com o sistema escolar. A autora entende que tais estudos evidenciam ser necessário criar uma ação pedagógica de combate ao racismo. Para ela, o racismo e a discriminação “podem estar ocorrendo no cotidiano escolar, provocando distorções de conteúdo curricular e veiculando estereótipos étnicos e de gênero, entre outros, por intermédio dos meios de comunicação e dos livros didáticos e paradidáticos”. (CAVALLEIRO, 2010, p. 35).

3.2 EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08

“...em cada palma de mão, cada palmo de chão sementes de felicidade, o fim de toda opressão o cantar com emoção, raiou a liberdade...”

Luiz Carlos da Vila

3.2.1 Diário de campo da professora pesquisadora

A sala de aula por si só é lugar de narrativas, de exercício oral potente, coletivo. Durante os caminhos percorridos na pesquisa, fiz várias anotações sobre os diálogos tecidos com o grupo de estudantes no aqui denominado “diário de bordo”, algumas dessas anotações transcrevo aqui.

Entrei em uma sala do 2º ano e, ao me deparar com o mural feito por um grupo, comentei: pessoal o curupira é um personagem indígena da floresta brasileira, mais especificamente da Amazônia, ele é afro-brasileiro, por que o curupira do mural está tão branquinho, se não é essa a sua cor de sua pele? Paaaá, do canto direito, na frente da sala, uma estudante do grupo mandou: “Ih, professora, cor de sujo, não”! No mesmo momento, outro estudante ao fundo, retrucou bem alto: “eu não sou sujo não!” A turma silenciou, todas/os se olharam, e ninguém falou mais nada! (Turma 2003). Ali percebi o quanto falar sobre racismo é algo silenciado pelos estudantes, assim como pela própria escola. A sensação que tive foi de certa opressão Neste mesmo dia, em outra turma que iria construir o mural do bimestre, comentei sobre o ocorrido na turma anterior, o episódio do mural com o curupira. Para minha surpresa, na semana seguinte, ao entrar na sala da turma 2002, deparo-me com um curupira afro-indígena no mural. Comento com a turma: que bacana pessoal, o personagem está representado de forma original em seu tom de pele, parabéns! E aí duas estudantes falaram assim: “na hora de fazermos o mural nos lembramos do que a senhora falou sobre a cor da pele do Curupira na outra turma”.

A partir daí, demos início a uma boa conversa sobre cor de pele, e propus à turma um exercício de observação sobre a cor de nossas peles na sala. A turma chegou à conclusão de que há pouca gente com a pele branca. Problematizei: se nossos tons de pele não são brancos em sua maioria, por que representamos o tempo todo nos murais, personagens brancos? Com base nesta problematização, trago a reflexão:

Talvez, o primeiro passo seja olharmos no espelho, e refletirmos com coragem e ousadia para percebermos o que somos. Depois desse reconhecimento, pode ser que fique mais fácil enfrentar realisticamente o racismo. O segundo passo será desfazer das expressões que se tornaram clichês, reforçando ideias de conteúdo discriminatório que só dificultam e, por fim, trabalharmos juntos, sabendo que o racismo é uma questão de todas as pessoas e responsabilidade de todos os setores da sociedade. (NOGUERA, 2018, p. 40).

30/10/2019

Enquanto contava a história *O casamento da Princesa Abena* na turma 2003, percebi algumas estudantes rindo à toa, expressando até certo deboche, perguntei o que estava havendo, onde estavam achando graça no conto, ouvi: “eu hein, professora, princesa mais esquisita, nunca vi princesa assim...”. Perguntei: “assim como?” “Assim, neguinha...” Chimamanda Ngochie Adichie (2019) traz uma boa reflexão a esse respeito, argumentando

que conhecer a história de uma pessoa ou de um povo sob um ponto de vista único é uma forma brutal de silenciamento.

Segundo Noguera, (2018) uma estratégia do racismo está em desautorizar a fala, encaixando pessoas não brancas em discursos pré-formatados. Os apelidos, estereótipos e imagens que recaem sobre pessoas negras acabam reforçando o silêncio. É como se pessoas negras não pudessem falar individualmente, mas estivessem sempre dentro de uma história única contada sobre elas por uma sociedade excludente.

No dia 29/10/2019, em homenagem à semana da normalista, eu e mais duas colegas — uma professora da sala de leitura, a outra da disciplina Prática Pedagógica — organizamos algumas atividades, como: oficina de contos afro-brasileiros, saraú de poesia preta, desfile de moda afro e oficinas de artesanato. Vale dizer que de um contingente de quinze turmas, apenas três turmas participaram, eu cheguei a ir a algumas salas convidar algumas professoras que estavam dando aulas e elas não se propuseram a descer com as estudantes.

Durante as várias atividades, as/os estudantes participaram bastante atentas, interessadas. Ao final dos trabalhos e apresentações, fizemos avaliação sobre o que vivenciaram naquela tarde, tivemos resposta como “gostamos muito, tivemos informações que desconhecíamos, foi importante, alegre, dinâmico, muita história diferente e bonita.

”Fotografia 4 – Saraú Preto, Projeto Africanidades - Semana da Consciência Negra



Fonte: a autora, 2019.

Fotografia 5 – Sarau Preto, Projeto Africanidades - Semana da Consciência Negra



Fonte: a autora, 2019

No dia 30 de outubro de 2019 pela manhã, durante o intervalo das turmas convidamos as/os estudantes para ouvirem *Contos e lendas afro-brasileiras* no pátio, muitos estudantes sentaram no chão a fim de participarem. Dessa vez, contamos com a participação de vários estudantes, enquanto eu narrava o conto “A terra se expande: a criação do mundo”, os estudantes dramatizaram a história. Foi simplesmente sensacional, alguns funcionários e estudantes pararam no pátio para ouvir aquelas narrativas sobre orixás, florestas, África, língua Yorubá. Os tambores no palco deram o tom, e os estudantes “mandaram ver”. Quando o sinal tocou alertando para o fim do intervalo, quase ninguém quis voltar para sala de aula. Em seguida, outra professora organizou o desfile afro, os estudantes aplaudiram entusiasmados! Foi um momento de beleza e muito significado!

Fotografia 6 – Contação de história na visão Yorubá: a terra se expande; a criação do mundo



Fonte: a autora, 2019

Fotografia 7 – Desfile de roupas afro-brasileiras (semana da consciência negra)



Fonte: a autora, 2019

Trazer a riqueza da cultura e História afro-brasileira para o centro da escola é necessário e urgente, não podemos negar esse conhecimento aos estudantes. Nesse sentido, temos uma grande ferramenta à nossa disposição, a Lei 10.639/03, promulgada em 9 de janeiro de 2003, que altera o artigo 26 da LDB, atendendo a algumas demandas do Movimento Negro, entre elas a busca por uma educação que conte a História do Brasil sob a perspectiva do protagonismo negro (BRASIL, 2003). No ano seguinte, vêm à tona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No ano de 2006, foram instituídas orientações para a Educação das relações Étnico-Raciais, em 2008 o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 2008, a Lei 11.645/08 torna obrigatório também o ensino sobre os conhecimentos de História e Cultura dos Povos Indígenas em todos os níveis: educação básica (educação infantil/ensino fundamental/ensino médio/educação superior) e as modalidades EJA (educação de jovens e adultos), educação profissional e educação especial, nas redes públicas e privadas do país (BRASIL, 2008).

Segundo Noguera (2018), é importante considerar que docentes e equipes pedagógicas, de todas as instituições brasileiras de ensino estão diante da necessidade de enriquecer suas práticas educativas. Precisamos destacar a importância de promover currículos, estratégias e avaliações que considerem de modo estrutural a presença de conhecimentos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todas as áreas e componentes da educação básica e na matriz curricular dos cursos de licenciatura (NOGUERA, 2018)

O Instituto de Educação Carmela Dutra atende em sua grande maioria a estudantes pretos e pardos (segundo a classificação do IBGE), são negras e negros moradores de bairros ali no entorno da escola. Adentrando o seu interior em vários espaços, nas salas de aula, refeitório, biblioteca ou nos pátios interno e externos, percebemos nitidamente o quanto essa estatística é real, contudo, a questão da identidade relacionada ao tom de pele nem sempre é algo assumido de forma tranquila, trazendo à tona tensões e desafios quando pensamos sob uma perspectiva crítica e progressista, a partir do cotidiano de relações étnico-raciais. “É preciso assumir a politicidade da educação, ela não é um processo espontâneo, tampouco neutra, não existe neutralidade. As práticas educativas apontam para caminhos específicos e

estão envolvidas numa cosmovisão de mundo. Currículo é campo de disputa.” (ARROYO, 2011, p. 16).

Falar sobre questões de identidade na sala de aula não é coisa tão simples, há momentos em que paira um silêncio tipo “sepulcral”, um silêncio de gelo como bem disse Máximo Gorki na literatura clássica. Falar sobre identidades, é também falar sobre a cor de nossa pele, logo é falar sobre racismo.

“O racismo é um sistema complexo que traz várias dificuldades, debatê-lo é desconfortável” (NOGUERA, 2018, p. 51). Para estabelecer o diálogo e envolver questões relacionadas à identidade, auto imagem, por exemplo, se faz necessário construir relações de confiança e cumplicidade, do contrário, meninas e meninos não costumam sentir-se à vontade para falar sobre este tema.

Segundo Noguera (2018), em sociedades multiraciais estruturadas por processos de colonização e escravização, a socialização leva ao racismo, por isso esse é um problema a ser debatido por todas as pessoas.

Em sala de aula, há atividades que exigem silêncio, mas isso não pode significar ausência de debate, um tipo de silêncio que sempre me incomodou, porque significa ausência de trocas sobre os diversos saberes existentes ali naquele espaço, “o silêncio é uma arma que só contribui para a manutenção do racismo” (NOGUERA, 2018, p. 72), por isso a importância em abrir o debate durante as aulas, nestes momentos, troco com as turmas conhecimentos e leituras que vou adquirindo em minha trajetória como professora e pesquisadora, porque “o racismo deve ser entendido como um sistema político que beneficia indevidamente pessoas brancas, racismo é prática política” (NOGUERA, 2018, p. 47), com a prática política do debate, podemos atingir questões que colaboram para a manutenção desse sistema.

Sobre Racismo e Educação Carlos Moore (cientista social) nos diz: é através da democracia e da instância educacional que poderemos colocar o racismo às claras...os espaços formais e informais de aprendizagem podem ser terrenos férteis para esse debate.

Durante nossos encontros (aulas), as estudantes relatam suas experiências nos grupos de que costumam participar, como coletivos de mulheres negras, grupos de dança no bairro onde moram, nas igrejas, no terreiro, grêmio estudantil etc. Nilma Lino Gomes (2017), em estudos recentes, afirma que o Movimento Negro é educador e fala do quanto sua vivência como professora e pesquisadora se pautam neste reconhecimento. Em seu livro *O Movimento Negro educador*, fruto de suas pesquisas e produção acadêmica, lança questionamentos como:

O que os Cursos de Formação de Professoras e Professores sabem e discutem sobre esse movimento social e suas demandas por educação? [...] O que os currículos têm a aprender com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro ao longo da nossa história social, política e educacional? (GOMES, 2017, p. 13).

A observação dos murais expostos nas salas de aula e nos corredores da escola, fazem-me perceber o quanto o estudo das leis 10.639/03 e 11.645/08 ainda chega pouco nesse espaço escolar. Ao indagar por que os personagens nos murais não representavam a cor da pele da maioria das pessoas ali do ambiente, encontro uma brecha e vamos articulando nossos saberes, inserindo os estudos das culturas afro brasileira e indígena.

O Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso do que há séculos atrás. Sabemos que muito ainda precisa avançar. A luta não dá trégua. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos. E que conseguimos construir, a partir de 2003, políticas públicas de igualdade racial, bem como inserir o recorte étnico-racial – não sem resistências – nas várias políticas sociais existentes. Vivemos em tempos de políticas de ações afirmativas nas universidades e nos concursos públicos. E isso mexe com as forças conservadoras, com o capital e com os grupos de poder. Mexe com o mercado de trabalho excluente e com os grupos que sempre ocuparam vagas de emprego, lugares de poder e liderança, como se fossem privilégios de alguns, e não direito social de todas e todos. O Movimento Negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta. Sempre inspirado e fortalecido pelo empoderamento ancestral que renova hoje e sempre as nossas forças e energias. Por isso, apesar das adversidades e dos muitos desafios que enfrentamos no Brasil, na luta pela democracia e contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado, temos de focar nossas conquistas já alcançadas e seguir em frente. Não podemos perder a esperança. É preciso sabedoria e resistência democráticas (GOMES, 2017, p. 19-20).

Aqui dialogo com estudos da Professora Nilma Lino Gomes em *O Movimento Negro educador*, em que a pesquisadora ilustra brilhantemente a trajetória de lutas e resistências deste movimento que tanto lutou e luta para uma educação crítica e emancipatória da população negra.

3.2.2 A histórica luta do Movimento Negro Brasileiro por educação

De acordo com os estudos de Gomes (2017), podemos entender Movimento Negro como as mais diversas maneiras de organizar e articular grupos em que pessoas negras se posicionam na luta antirracista para superação do racismo. Não apenas movimentos sociais organizados constituem essa luta, mas também demais grupos políticos, entre os quais coletivos do setor acadêmico, grupos religiosos, artistas, entre outros. Além do debate,

também há proposição de políticas públicas de reparação e de revisão das relações raciais no Brasil. Isso se dá de tal forma que não é suficiente a valorização dos elementos culturais negros para que uma instituição seja identificada como do Movimento Negro, é preciso que a postura política de combate ao racismo esteja explicitada (GOMES, 2017).

Nesse recorte temporal da transição do século XIX para o século XX, o Brasil vivenciou não apenas a assinatura da Lei Áurea, em 1888, mas também a proclamação da República, no ano seguinte. Nesse contexto, é importante destacarmos a importância do que Gomes (2017) chama de imprensa negra, que, segundo a autora:

[...] pode ser considerada como produtora de saberes emancipatórios sobre raça e as condições de vida da população negra. Desde os primeiros anos do século XX até meados dos anos de 1960, alguns jornais que circularam à época foram: *O Xauter* (1916), *Getulino* (1916-1923), *O Alfinete* (1918-1921), *O Kosmos* (1924-1925), *O Clarim d'Alvorada* (1929-1940), *A Voz da Raça* (1933-1937), *Tribuna Negra* (1935), *O Novo Horizonte* (1946-1954), *Cruzada Cultural* (1950-1966), entre outros. (GOMES, 2017, p. 26).

Todos esses veículos de imprensa tiveram um importante papel, pois colaboraram para que se rompesse o imaginário racista daquele período — final do século XIX e início do século XX — em que se dava espaço e atributo de verdade ao ideário do racismo científico, que atribuía à população negra inferioridade intelectual. A desconstrução desse imaginário e a problematização dessas “verdades” são ações que ganharam força através do trabalho dessa imprensa negra, havia um papel educativo, os jornais informaram e politizaram as pessoas negras sobre a situação em que se encontravam e davam respaldo para a luta que travavam em busca de mudanças (GOMES, 2017). Exemplo das ideias veiculadas eram as matérias que explicitavam a ascensão social do negro pela via da educação, possibilitando a quebra de estereótipos negativos do negro.

Outro agente importante nessas disputas históricas foi a Frente Negra Brasileira:

[...] associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava também a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. Em 1936, transformou-se em partido político. Porém, acabou extinto em 1937, devido ao decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos. A Frente Negra pode ser considerada, também, como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época. (GOMES, 2017, p. 27).

Era muitos os movimentos e instituições que colaboravam para combater o racismo e para apresentar meios de alcançar a igualdade racial, ou diminuir a desigualdade estabelecida pelo racismo estrutural. Nascido para contestar o racismo, o Teatro experimental do Negro (TEN, 1944-1968) além de ter formado atores e dramaturgos negros com a formação voltada para a herança africana no Brasil, também desenvolveu projetos de alfabetização dos primeiros “participantes recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional”. (GOMES, 2017, p. 30).

Partiu também do TEN, em publicação no Jornal Quilombo (1948-1950), a reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, com a proposta de se admitir, com subvenção, estudantes negros nas instituições de ensino básico secundário e nas universidades, instituições nas quais não havia negros brasileiros, devido à segregação imposta pela dupla discriminação — racial e econômica — que atingia a população negra. Desse modo, o TEN combatia o racismo com base em medidas culturais e de ensino. Também estava preocupado em construir uma imagem positiva do negro (GOMES, 2017).

A partir de 1964, o Brasil passa a viver sob comando da ditadura civil-militar e, em 1971, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, em que a questão racial perdeu espaço. Segundo Gomes (2017, p. 32), em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado contra a discriminação Étnico-Racial (MUCDR). Ele foi rebatizado posteriormente como, Movimento Negro Unificado (MNU) [...]. Essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. (GOMES, 2017, p. 32).

A pesquisadora acredita que até a década de 1980, havia um discurso universalista no que diz respeito ao acesso à educação. Mas, quando se constata que as políticas de caráter universalista, ao serem implementadas, deixavam de atender à população negra, a pauta reivindicatória mudou: “Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não era uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas.” (GOMES, 2017, p. 33).

3.2.3 Demandas por ações afirmativas

O contexto apresentado no item anterior explica como as demandas por ações afirmativas se estabeleceram. Seguindo ainda nosso diálogo com Nilma Lino Gomes e *O Movimento Negro educador*, notamos que a partir da segunda metade dos anos 1990, ocorre a centralização do termo “raça” na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. Nesse contexto, informa a autora, realiza-se a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995. Na época, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, recebeu o “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”, no qual reivindicavam-se políticas de ações afirmativas para a educação superior e para o mercado de trabalho (GOMES, 2017).

Seguindo a cronologia das novas configurações do Movimento Negro, Gomes (2017) destaca a participação do Movimento Negro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que ocorreu em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. O Brasil, ali, reconheceu haver racismo em sua estrutura e, ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, assumiu o compromisso de construir medidas para sua superação.

Nos anos 2000, houve uma intensificação no sentido de se buscar ressignificar e politizar o sentido de raça. Foi então criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Nesse momento, algumas universidades públicas adotaram medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, às cotas raciais. Destacam-se também os seguintes fatos:

[...] Em 2000 foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene) [...].

Em 2004 foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade oriunda dos movimentos sociais e, particularmente, do Movimento Negro, ganha visibilidade na estrutura organizacional desse ministério.

[...] Uma demanda educacional do Movimento negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.

Atualmente, no plano educacional, algumas das reivindicações históricas do Movimento Negro para a educação foram transformadas em políticas do Ministério da Educação (MEC), leis federais, decisões do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal (GOMES, 2017, p. 35-36).

3.3 CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURSO NORMAL ONTEM E HOJE

Para entendermos um pouco mais as configurações do Curso Normal de hoje, é importante observarmos como se estruturaram quando de sua criação, tendo sido a primeira Escola Normal criada na França, em 1794. [...] [“Eram] diversos seminários que buscavam formar professores para atuar no segmento primário da educação. Mais tarde, com a criação de rigorosas normas para as escolas de formação de professores, o curso passou a ser conhecido como Curso Normal” (SCHAFRATH, 2008 apud LIMA, 2015, p. 13).

3.3.1 As primeiras iniciativas

De acordo com as pesquisas de Tanuri (2000), a criação de escolas voltadas para a formação de professores tem relação com a institucionalização da instrução pública na modernidade. Sendo assim, está em voga o ideário liberal que propõe a secularização do ensino e a extensão do ensino primário a todas as camadas sociais. Tal possibilidade já havia sido sinalizada nos movimentos de Reforma e Contra-Reforma, quando se movimentaram e trouxeram mudanças na oferta de ensino. De todo modo, conforme Tanuri (2000), apenas após a Revolução Francesa é que a proposta de uma Escola Normal a cargo do Estado, para formar professores leigos, encontra maior espaço. O contexto é de estabelecimento de Estados Nacionais e criação de sistema públicos de ensino.

Antes da fundação das primeiras instituições de formação de professores para as atuarem nas escolas primárias, havia preocupações com o que viria ser uma seleção de professores. Antes mesmo da formação, já se desenhava algo para a seleção.

No século XIX, informa Tanuri (2000), uma lei determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, determina também que se façam exames de seleção para mestres e mestras. Destaca-se o fato de, em um movimentado debate na Câmara, muitos parlamentares terem solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. Os art. 7º e 12º assim dispõem, respectivamente: "Os que pretendarem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes

em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação." "[...] serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º." (TANURI, 2000, p. 63).

3.3.2 Contexto histórico do Curso Normal no Brasil

Tanuri (2000) nos mostra a contextualização das escolas de Curso Normal no Brasil. De acordo com a pesquisadora, antes da fundação de escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, as primeiras escolas de ensino mútuo, fundadas a partir de 1820, estavam preocupadas em preparar docentes, no que diz respeito a métodos e não apenas a ensinar as primeiras letras às crianças. Desse modo, a primeira maneira de preparar professores foi exclusivamente prática, não havendo base teórica. Tal preocupação com fundamentação teórica surgiu pelo estabelecimento do cargo "professores adjuntos".

Um decreto de março de 1823 funda uma escola de primeiras letras com base nesse método de ensino mútuo para instrução das corporações militares. Conforme Tanuri, posteriormente, "a referida escola funcionou também com o objetivo de instruir pessoas acerca do método de Lancaster." A autora acrescenta: "a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que 'os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital'" (TANURI, 2000, p. 63).

Então, desde que foram criadas, as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. Seguiram o modelo europeu, mais especificamente o francês, o que é fruto de nossa tradição colonial, além de ser o projeto nacional direcionado às elites, cuja formação cultural europeizada sempre foi marcante. Apesar disso, não há uma transposição de modelo, pois o modelo está sempre em articulação com o contexto nacional e suas contradições internas.

Conforme Tanuri (2000), para compreender a relação da instituição Escola Normal no Brasil, é preciso observar os modos de articulação do grupo político conservador que a implementam à época. Nesse contexto, foi fundada a primeira escola normal brasileira, na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava a criação de uma escola normal para habilitar as pessoas para o exercício do magistério da instrução primária e

para instruir os professores existentes que não tivessem adquirido instrução nas escolas de ensino mútuo conforme a Lei de 15/10/1827. Ficou estabelecido que a escola seria regida por um diretor, com acúmulo da função de professor.

3.3.3 O Currículo da Escola Normal nas províncias

Durante os seus quatro anos de funcionamento, a primeira Escola Normal do Brasil formou 14 alunos, tendo a maioria deles dado continuidade à carreira do magistério. A partir de fevereiro de 1859, a Lei da província número 1.127 determinou a criação de outra escola Normal com duração de três anos. A trajetória das escolas normais em todas as províncias brasileiras foi, de certo modo, hesitante e atormentada, devido ao “vai e vem” de criação e extinção, só se mantendo de fato a partir de 1870 quando os ideais liberais de democratização, bem como de liberdade de ensino e a obrigatoriedade da instrução primária, se consolidaram-se (TANURI, 2000).

A partir de 1835, conforme Tanuri (2000), com o surgimento da primeira escola Normal, foram criadas nas várias províncias de norte a sul instituições similares, tendo algumas províncias a criação de escola normal privada subvencionada pelo governo, como ocorreu no Maranhão e na Corte. Nas escolas Normais aqui instaladas, várias características em comum puderam ser observadas, tais como a simplicidade na organização didática do curso, na qual um ou dois professores se encarregaram de todas as disciplinas por um período de 2 anos, ampliando-se até fins do império. O currículo não ia muito além dos estudos primários, acrescido de simples formação pedagógica limitada a uma única disciplina (Método de Ensino ou Pedagogia). Havia críticas à infraestrutura e constata-se a frequência reduzida: “Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império.” (TANURI, 2000, p. 64).

O desenvolvimento da educação escolar não teve prioridade na sociedade de economia agrária sustentada na base econômica do trabalho escravo, e isso gerou desprestígio das primeiras escolas normais, pois os baixos salários, entre outros problemas, podem ter causado o desinteresse na carreira docente, acarretando baixa procura pelas primeiras escolas normais.

Com o certo fracasso das primeiras escolas normais, assim como sua pouca produção acadêmica, alguns inspetores de instrução e presidentes de províncias não as utilizavam como ferramenta para a qualificação docente, passando a utilizar o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos” (TANURI, 2000). Tal sistema consistia em, de forma prática, sem maiores embasamentos teóricos,雇用 apprentices como assistentes de professores, preparando-os para o desempenho da profissão.

A difusão do “ensino das luzes”, a partir de 1870, passa a ser entendida como indispensável para o desenvolvimento social e econômico da nação (BARROS, 1959, p. 23). Neste período nas províncias, algumas ideias, como a obrigatoriedade da instrução elementar, a cooperação do poder central no âmbito da instrução primária e secundária, voltam a ter êxito, havendo uma revalorização da escola normal. O ramo da Educação passa a adquirir, então, maior importância na sociedade, como não havia antes. Em decorrência de variadas movimentações no campo das ideias políticas e culturais, diferentes partidos e posições ideológicas com forte influência do “período das luzes”, disseminou-se “a crença de que um país é o que a sua educação o faz ser.” (BARROS, 1959, p. 23).

O Decreto 7.247, de 1879 (Reforma Leônio de Carvalho), que autorizou a criação e a manutenção pelo governo central das escolas normais nas províncias, na realidade, nem chegou a prevalecer. Mais adiante, projetos como Almeida de Oliveira (1882), Rui Barbosa (1882) e Cunha Leitão (1886) já apontavam o papel das escolas normais e sua importância quanto ao desenvolvimento do ensino primário e seu reconhecimento, o que anteriormente não ocorria, tamanho era o descaso com essa escola.

3.3.4 Criação de Escolas Normais femininas (anos finais do Império)

Os estudos históricos de Tanuri (2000) nos guiam aqui para entender como se apresenta o painel curricular das escolas normais. Neste item, seguirei a abordagem da construção curricular, além de apresentar algumas considerações sobre gênero na carreira docente das pessoas formadas em Escola Normal.

Inicialmente, conforme Tanuri (2000), as escolas normais destinavam-se exclusivamente aos homens, as mulheres não estavam incluídas, possivelmente pensava-se na criação de escolas específicas para esse público. No aspecto de gênero que pretendemos tratar

aqui, é fundamental refletir sobre o fato de os currículos da própria educação infantil voltados para meninas serem diferenciados. Contemplavam trabalhos domésticos.

A abertura a mulheres nas escolas normais começa a ocorrer nos anos finais do Império, configurando um novo quadro, em que a mulher está presente no ensino brasileiro. Nesse momento, porém, ainda é forte a ideia de que a educação infantil deve ser uma função da mulher. Predominava então a noção de que educar as crianças era um prolongamento da função materna “naturalmente” feminina. Ainda hoje, basta observar as escolas de educação infantil para perceber a predominância das mulheres na função de professoras.

No período imperial, havia a percepção de ser possível nessa função conciliar trabalhos domésticos e carreira, além de se fazer valer a imagem cristalizada da mulher cuidadora (TANURI, 2000).

Outro aspecto relevante é a desigualdade de gênero no mercado de trabalho. Segundo Ferreira (2002), o desprestígio da carreira, que ocasiona baixos salários, tem ligação com o fato de o magistério ser uma profissão majoritariamente feminina, o que nos leva a uma necessária discussão de gênero. O estudo foi publicado em 2002, mas a atualidade não é muito diferente da apontada por Rodolfo Ferreira.

Veja-se sobre isso o fato histórico da destinação de meninas órfãs institucionalizadas para o magistério (TANURI, 2000). O interessante romance britânico clássico *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, publicado em 1847 mostra sua protagonista vivendo justamente uma situação do tipo. Órfã, é enviada a uma escola de internato, onde se alfabetiza a aprender métodos que lhe permitem ensinar a outras jovens com histórias parecidas com as dela. A história é ficcional, mas notamos nela um registro social de uma época.

No que diz respeito à formação curricular, apresentava-se alguma complexidade, conforme nos indica Tanuri:

A maior complexidade que os currículos começavam a apresentar ficava evidente no Decreto 7.247, de 19/4/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), o qual, contendo a primeira proposta do Poder Central relativamente às escolas de formação de professores, serviu de modelo a algumas províncias e mesmo à primeira escola normal pública que se instalou na Corte, em 1880. O currículo deveria abranger as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de

ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os católicos). (TANURI, 2000, p. 66).

No final do Império, informa Tanuri (2000), havia apenas uma Escola Normal, no máximo duas, em cada província, os estudos eram organizados em ciclos que iam de dois a quatro anos. Em Goiás e algumas outras províncias, apenas a disciplina de Pedagogia evidenciava alguma especificidade da formação docente. Além disso, tais escolas não tinham, nível secundário e eram inferiores ao curso secundário, tanto no conteúdo quanto na duração da formação.

Tanuri (2000) menciona o exemplo do currículo da Escola Normal de São Paulo, fixado pelo Regulamento de 3/1/1887, que apresenta os seguintes itens destinados ao 1º ano: gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã; para o 2º ano: gramática e língua nacional, geometria física, gramática e língua francesa e, quando 3º ano: geografia e história, pedagogia e metodologia, química (art. 3º) (TANURI, 2000, p. 67). Destaca-se ainda ser escassa a bibliografia específica voltada para os estudos da formação para a docência.

3.3.5 Expansão e consolidação

Nos anos finais do século XIX, o Brasil instaura a República e um novo regime. No plano da instrução pública, no entanto, esse novo momento não significou alterações significativas. De acordo com Cunha (1991), o regime republicano não trouxe mudanças profundas, porque o país ainda estava fundado nas desigualdades que dividiam o Brasil em pelo menos dois pólos sociais, divisão enraizada nas desigualdades de raça e classe, em que a instrução segue tendo um modelo privilegiado para setores privilegiados e um modelo precarizado para os filhos dos trabalhadores.

O autor reforça a ideia de que a Primeira República mantém um modelo de submissão a interesses políticos e econômicos de grupos dominantes, como um prolongamento do Brasil monárquico (CUNHA, 1991).

Tanuri (1979) acrescenta que o deslocamento do eixo econômico do nordeste para o sudeste marca desigualdades regionais no desenvolvimento da educação republicana, momento em que se evidencia descaso quanto à proposta de educação popular. A Constituição Republicana, de 1891, não apresentou mudanças sobre o ensino normal, mas assegurou à

União o poder de legislar sobre o ensino superior na Capital da República. Assim, passa a ser possível ao Estado brasileiro criar instituições de ensino superior e secundário nos estados e no Distrito Federal.

De todo modo, a conjuntura levou, conforme Tanuri (1979) a cobranças para que a União desde os primeiros anos do século XX, de modo que surgem diversos projetos de lei que promovem a colaboração da União em relação às escolas normais. Essa tendência, sugere ainda Tanuri, é fortalecida pelo sentimento de nacionalismo corrente após a I Guerra Mundial. Ainda assim, a normalização ou o financiamento pelo Governo Federal quando ao Ensino Normal não chegou a se efetivar totalmente. Diante disso, “os estados se organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas. Não obstante a ausência de participação federal, registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores [...]” (TANURI, 2000, p. 68).

3.3.6 Ideias e princípios escolanovistas

No contexto de mudanças e reformas descrito anteriormente, em que se destaca a exigência de um curso complementar como pré-requisito para ingresso na Escola Normal, que passa a ter um curso com duração de 5 anos, com divisão em ciclos: geral ou propedêutico — de três anos —, e profissional — de dois anos, o ideário escolanovista cresce e passa a orientar o ritmo das normas didáticas da formação docente, que incluem a “introdução de novas disciplinas de formação profissional - além da pedagogia, da psicologia e da didática -, como a história da educação, a sociologia, a biologia e higiene, o desenho e os trabalhos manuais.” (NAGLE, 1974, p. 221).

Tanuri (2000) faz um histórico importante dos fatos que marcam esses anos e as influências escolanovistas nas políticas públicas para a formação de professores, assim como dos que marcam o estabelecimento das escolas normais. Entre esses fatos, destaco um que chama atenção por marcar influência de pedagogos europeus trazidos para o Brasil por Francisco Campos, trata-se da criação da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, que institui um ciclo de dois anos de estudos profissionais para professores já em exercício, algo como estudos continuados.

Citada por Tanuri (2000), Ana Maria Casassanta Peixoto conta que, em Minas Gerais, houve um grande crescimento do número de escolas normais — de duas escolas com 222 alunos matriculados, há um salto, em 1930, para 21 escolas com 3.892 alunos. O movimento é intenso e está acompanhado do conjunto de ideias liberais da Escola Nova.

O clima de desejo de renovação do ensino no Brasil, como se vê, está inspirado na movimentação de igual teor nas primeiras décadas do século XX, na Europa e nos Estados Unidos. O movimento escolanovista ocorre nesse ambiente e a partir de mudanças econômicas e sociais no país, como por exemplo, o desenvolvimento urbano acelerado e o progresso industrial associado à ampliação das da cultura cafeeira.

Tal crescimento econômico, que não impedia as desigualdades crescentes, favoreceu a difusão das ideias escolanovistas, segundo as quais a educação é um agente fundamental para a construção da democracia na sociedade a partir da criação de oportunidades para todos. Nada disso pôs fim às desigualdades econômicas que marcam a educação brasileira e, como evidencia este trabalho, nada também colocou a questão racial no centro do debate.

No artigo “Professores negros na Primeira República”, Maria Lúcia Muller (2006) investigou a existência de professoras negras no magistério público primário, assim como o processo de branqueamento ocorrido na instrução pública no Distrito federal, Mato Grosso e Minas Gerais, que terminaram por excluir ou impedir o acesso de mulheres negras nas funções docentes. Neste estudo, a pesquisadora utilizou algumas imagens iconográficas de professoras. Além disso, usou também documentos, regulamentos, normas e estudos que analisavam o pensamento social brasileiro no Império e nos anos iniciais do século XX.

Tal estudo a levou a persistir na ideia de conhecer o processo de branqueamento do magistério. Quanto mais investigou os arquivos públicos, hemerotecas e coleções particulares a autora foi se dando conta da existência de professores negros e negras, embora a desigualdade de gênero aí se mantivesse do mesmo modo como ocorre nas relações entre homens e mulheres brancas, os professores negros também parecia ocupar melhores posições que as professoras negras.

Vale dizer que, em se tratando de pesquisa histórica, a classificação racial utilizada no Brasil, como nos diz a autora (MULLER, 2006), pode induzir-nos a erro ou a não problematizar questões sérias para a discussão das relações raciais. No Rio de Janeiro, material iconográfico de antigas professoras apresentavam mulheres de pele escura. Na mesma pesquisa, vê-se que certidões de nascimento registram a cor de algumas professoras,

no entanto nenhuma delas foi apresentada como preta ou negra, as denominações utilizadas eram: parda, escura, morena. Segundo a autora, a cor atribuída é uma construção social, independente da cor da pele do ser humano específico, concreto, essa atribuição é uma construção social e se dá numa relação social. Quais são e como são as raças que compõem a nossa nação?

O termo raça tem bases na biologia e gerou o pensamento eugenista, que envolve cientistas e juristas em torno da ideia que há raças superiores e inferiores. Para os que defendem essa ideia, a educação teve um papel fundamental, pois poderia contribuir para que se corrigissem as “raças inferiores”. Mais tarde, as próprias ciências naturais esclareceram que não há raças, no plural, mas os efeitos, sendo o racismo o mais grave, dessa ideologia, permanecem até os dias de hoje, de modo que não se pode simplesmente alegar “existe apenas raça humana”, porque isso nos impediria de buscar eliminar as tensões das relações raciais e a segregação e as desigualdades resultantes do racismo.

A história oficial, com seus mitos de origem da nacionalidade, é mostrada nos livros no final do século XIX e início do século XX. Ainda no Império, essa história começou a ser construída através dos institutos históricos e geográficos que tinham como objetivo sistematizar os conhecimentos de uma história nacional, registrar o passado, organizar mitos de fundação e ordenar fatos, com intuito de elaborar uma homogeneidade. A partir daí estabelecem-se diferenças hierárquicas entre as raças, o papel civilizador caberia ao homem branco, que deveria aprimorar o indígena. Ao negro caberia o atraso. O branqueamento foi uma espécie de ponte entre o histórico e heróico passado e o futuro do país.

3.3.7 O ensino primário e os grupos escolares

Os primeiros anos de instrução para o ensino primário, como destacam Tanuri (1979) e Monarcha (1999), valorizavam o papel das ciências. Além disso, as ideias de Pestalozzi, pautadas nos princípios da educação pelos sentidos, no caráter sensorial das experiências, que definiam o método sensorial do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Em 1890, com a Reforma Paulista dirigida por Caetano de Campos, o caráter propedêutico do currículo foi contemplado nas escolas-modelo criadas pela Reforma, cujo início se deu na Escola Normal e que se estendeu a todo o ensino público a partir da lei 88, de 1892. É desse período o estabelecimento do ensino primário de longa duração, dividido em

duas etapas — elementar e complementar —, totalizando 8 anos de duração. Também se destaca a criação de um curso superior e os “grupos escolares”, que agrupavam escolas isoladas. Os grupos constituíam um modelo de estabelecimento de ensino caracterizado por um agrupamento de escolas, vigoraram no período republicano no Brasil. Ainda ouvimos nossos pais descrevendo os grupos na nossa infância, muitos de nós nos lembraremos disso certamente. Eles foram pensados para serem espaços de educação continuada ao mesmo tempo em que eram o local de formação de professores. Iniciava-se ali a noção de universalização do ensino. Tais alterações tiveram peso na Escola Normal, pois significavam modificações curriculares e políticas (TANURI, 2000).

Conforme Tanuri (2000), não foi possível atingir todas as metas dos reformadores paulistas. Por exemplo, a Escola Normal Superior não foi criada. Do mesmo modo, não se concretizaram os objetivos dos cursos complementares de integralizar o primário, mas acrescentou o objetivo de preparar professores para as escolas preliminares a partir do acréscimo de um ano de prática de ensino.

Desse modo, houve uma dupla função que permitiu expandir o sistema de formação docente: “[...] consolidou-se um dualismo que, embora adotado em outras unidades da federação, já em 1920 (Lei n. 175, de 8/12/1920) seria abolido em São Paulo, com a unificação de todas as escolas normais, pelo padrão das mais elevadas.” (TANURI, 2000, 69).

Após a Lei 5.692/72, São Paulo dispunha de dez escolas normais públicas, o que contribuiu para que as demandas da ampliação do ensino público fossem atendidas. No Distrito Federal, por sua vez, a reforma de Afrânio Peixoto havia separado o curso da antiga escola normal em preparatório e profissional. Começava a se introduzir também os cursos complementares — no Ceará, na Bahia, em Pernambuco, no Distrito Federal, em Minas Gerais e em Goiás (TANURI, 2000). Tais cursos eram uma “espécie de primário superior” (TANURI, 2000, p. 70).

A intensa movimentação do período se prolonga pelo período posterior à 1ª Guerra Mundial, quando se demonstra preocupação com a questão educacional. O Estado brasileiro parece disposto a difundir as reformulações do ensino.

É nesse período que se fortalece o *escolanovismo*, ideário que será analisado no item seguinte deste trabalho. De todo modo, considero importante registrar o clima de efervescência do período, que, nas palavras de Jorge Nagle, citado por Tanuri (TANURI, 2000, p. 70), era é “entusiasmo pela educação”, sucedido pelo “otimismo pedagógico”, com

críticas ao era considerado um “reduzido caráter profissional das escolas normais” e “predominância dos estudos da cultura geral” (TANURI, 2000, p. 70).

O movimento da Escola Nova tem reflexos mais explícitos até a década de 1970, quando então começam a se desfazer o conjunto de ideias e ações que também deram origem aos Grupos Escolares. Essas tendências passaram por diversas mudanças no cenário político, social e educacional e foram mesclando-se a outras tendências.

3.3.8 A Escola Nova e o papel de Anísio Teixeira

A produção intelectual intensa e o debate político movimentaram a cena da educação brasileira. Nesse contexto, destaca-se um nome entre os demais: Anísio Teixeira (1900-1971). Nascido na Bahia, o jurista, educador e escritor Anísio Teixeira, teve papel de destaque na difusão das ideias do Movimento da Escola Nova. Além disso, promoveu reformas na Bahia e no Rio de Janeiro, que representam marcos na história da educação brasileira, tendo tido grande destaque na elaboração e veiculação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 e, de 1952 a 1964, esteve à frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (LABELLE; PEREIRA, 2000, n.p.).

Não tenho intenção de adotar um tom otimista acerca do pensamento de Teixeira ou do movimento que representou, pois isso poderia mascarar as contradições de um ideário que se pretendia pautado na igualdade de oportunidades, mas não investiu contra as desigualdades de oportunidades. Porém, é importante destacar os avanços do período, assim como seus limites.

Assim, é importante reconhecer o papel central de Anísio Teixeira nos movimentos reformistas e na ampliação do direito à educação, em que sua atuação influenciou a educação no Brasil em âmbito municipal, estadual e federal. Suas proposições, como já ficou claro, pautam-se na defesa da escola pública, laica e universal. Entre as propostas que defendeu e pelas quais trabalhou, chamo atenção para: aperfeiçoamento de professores; organização e descentralização do sistema público; atenção a diversos níveis de ensino, como a educação fundamental para crianças e jovens, o ensino universitário e a educação popular esta última com poucos avanços significativos, embora alicerçada na ideia que era necessário superar o abismo do ensino ofertado para trabalhadores e aquele dedicado às elites.

É nesse contexto que o educador baiano propõe erradicar as escolas normais. Ocupando o cargo de diretor da instrução pública do Distrito Federal, lançou o Decreto 3.810,

de 19/3/1932. Sua intenção era substituir as escolas normais pela Escola de Professores. De acordo com Tanuri (2000):

Com esse objetivo, o antigo ciclo preparatório da escola normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal - curso fundamental, de cinco anos -, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores. A reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-da-Infância. (TANURI, 2000, p. 72).

Entre as mudanças propostas pela Escola de Professores, estava a oferta “de cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários.” (VIDAL, 1995, p. 67). Com sua incorporação, em 1935, à Universidade do Distrito Federal, passou a conceder a chamada “licença magistral”. Posteriormente, em 1939, a Universidade do Distrito Federal foi extinta, seus cursos foram anexados à Universidade do Brasil, assim a Escola de Professores voltou a ser parte do Instituto de Educação (TANURI, 2000).

Fernando Azevedo, em São Paulo, empreende movimento semelhante. Em 1934, o Instituto de Educação de São Paulo, através de sua Escola de Professores, foi incorporado à Universidade de São Paulo, tendo a responsabilidade da formação pedagógica dos alunos das seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendiam obter licença para o magistério (TANURI, 2000). É possível notar como os pioneiros da educação andavam lado a lado na busca de ideais comuns e, com o tempo, os modelos propostos por esses sujeitos, fundamentaram também o que foi adotado em todas as unidades da federação.

Conforme Vidal (1995) em sua tese de Doutorado sobre a formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, assim como outros educadores que lideravam o Manifesto dos Pioneiros da Educação, desejava observar as necessidades do cidadão brasileiro comum, conhecer o modo de vida de todas as classes sociais. A autora destaca que Anísio Teixeira empreendia pesquisas que visavam a fazer com que os educadores pudessem se aproximar da população a que se dirigiam os programas de educação do Instituto (VIDAL, 1995).

3.3.9 Escolas Normais de iniciativa privada e municipal

Escolas normais particulares, como nos informa Tanuri (2000), existiam desde o Império. A autora diz ainda que:

Na *Estatística da Instrução*, relativa ao ano de 1907, consta que os estados de Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais tinham escolas normais dependentes da iniciativa privada, contando com escolas municipais dessa modalidade o Distrito Federal e Minas Gerais. Aliás, neste último estado a iniciativa particular encontrava-se em franco desenvolvimento, mantendo 12 escolas, ao lado de duas municipais e apenas uma estadual (TANURI, 2000, p. 71).

Tais escolas eram chamadas de “livres” ou “equiparadas” e significava uma tentativa de compensação da falta de escolas administradas pelos estados. Sob a alegação de estarem preocupados com a possibilidade de que essa organização abalasse a organização do ensino normal traçada anteriormente, o poder legislativo de São Paulo resistiu em abrir espaço para a iniciativa privada, o que só ocorreu a partir de 1927. Esse posicionamento batia de frente com o da maioria dos municípios, que reivindicavam a liberação para a implementação das escolas livres. De todo modo, já em 1928 havia 26 escolas normais livres no estado de São Paulo. O crescimento é rápido e exige de nós uma reflexão crítica. Em meio a um movimento que tinha a pretensão de universalizar o acesso à educação, a rede privada entra em franco crescimento. No final dos anos 1920, explicita Tanuri (2000), tal rede se destaca como a principal mantenedora das escolas normais, o que faz surgir preocupações primeiro com o tamanho e a importância da iniciativa privada e, em seguida, com o controle da qualidade do ensino oferecido nessas instituições.

Quanto às bases filosóficas que as sustentavam, a psicologia experimental se destaca (TANURI, 2000), porém não mais ancorada na psicofísica e nas medições cefalométricas, que são aquelas que se preocupam com a verificação da inteligência com “instrumentos de medida” (TANURI, 2000, p. 72).

3.3.10 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 4.024, de 20/12/1961

Antes de promulgada a Lei nº 4.024/61 não havia lei específica de educação, ainda que houvesse previsão para tal na Constituição Federal de 1934. Nela, foram estabelecidas as diretrizes gerais e as linhas de um Sistema Nacional de Educação. É interessante destacar que a Lei nº 4.024/61 permitiu a doação de bolsas, bem como investimento de recursos na

ampliação do sistema público e também da iniciativa privada mediante subsídios financeiros. Era a possibilidade clara de manutenção de entidades da iniciativa privada com verba pública.

Dentre as principais marcas trazidas pela lei em questão, destaco algumas: destinação de 20% das verbas públicas dos municípios para gastos com a educação e de 12% do orçamento da União; redução do poder centralizador do Ministério de Educação e Cultura, com estabelecimento de maior autonomia aos órgãos no âmbito dos estados; indicação de que as verbas públicas não são exclusivamente das instituições públicas de ensino; formação docente do professor primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial e do professor de ensino médio em nível superior; matrícula compulsória nos quatro anos do ensino primário; determinação de ano letivo de 180 dias; criação do ensino religioso facultativo; regulamentação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL, 1961).

Há muitas medidas na criação da lei e, como não pude deixar de notar, o privilégio do uso de recursos públicos pela rede privada é bem visível. Além disso, não se pode dizer que a nova lei tenha trazido soluções significativas para o ensino normal. Em linhas gerais, estava mantido o projeto anterior, por exemplo, quanto à duração dos estudos e à divisão dos ciclos.

Como consequência da promulgação da Lei 4.024/1961, os estados deveriam se ajustar às novas normas, no entanto, segundo Tanuri (2000), as reformas estaduais ficaram limitadas a alterações curriculares, conservando-se, na maioria dos estados, o sistema dual, “com escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo, certamente em face da insuficiente quantidade de candidatos qualificados para a docência no ensino primário.” (TANURI, 2000, p. 78).

A duração dos cursos foi sempre um ponto de tensão e disputas políticas. Em 1962, o Parecer CFE 251, referente ao currículo mínimo do curso de Pedagogia, começa a apontar caminhos para o curso de nível superior para a formação docente. O Parecer CFE 252/29 procura garantir o exercício do magistério primários por pessoas formadas em Pedagogia (TANURI, 2000).

São muitas as movimentações, porém as observações sobre a distância entre aquilo que é ensinado a as realidades circundantes ao aluno são constantes. Essas discussões estão presentes até os dias de hoje, quando, ainda que as leis sejam claras ao explicitar a necessidade de se diminuir a distância entre a teoria e a realidade, os princípios que norteiam essa postura ainda parecem um pouco arraigados na prática mais comum do magistério. Se

isso é real em dias atuais, quando já nos debruçamos sobre a missão de entendermos e fazer com que entendam que não há separação entre ciência e realidade e não ciência neutra, imaginemos naqueles tempos, sobretudo a partir da conjuntura política e histórica após 1964, com o estabelecimento do golpe civil militar que instituiu a ditadura militar no Brasil. Nessa conjuntura, conforme Tanuri:

as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os "meios" destinados a "modernizar" a prática docente, para a "operacionalização" dos objetivos - instrucionais e comportamentais -, para o "planejamento, e coordenação e o controle" das atividades, para os "métodos e técnicas" de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a "recursos audiovisuais". Tratava-se de tornar a escola "eficiente e produtiva", ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. (TANURI, 2000, p. 79).

Cresce, nesse momento, o pensamento da "Teoria do Capital Humano", apoiada em uma visão tecnicista, que fortalece a divisão do trabalho pedagógico, em que se desenvolvem, por exemplo, os serviços de Supervisão e, a partir da implementação do Parecer 252/1969, inicia-se formação dos especialistas.

Naquele momento, constantemente apontava-se a "falta de preparo" do professor da escola normal para o trabalho concreto, pois as metodologias e a Prática do Ensino Primário não estavam incluídas nos currículos dos cursos de Pedagogia até 1969. Some-se a isso o fato de que os cursos normais começavam a perder prestígio.

É do período de vigência da Lei 4.024/1961, a reforma do ensino secundário e normal, de 1868, realizada no estado de São Paulo, em 1968, sob a administração Ulhoa Cintra. Objetivando adiar o momento da implementação do curso normal, a reforma unificou os dois primeiros anos do curso secundário e normal, além de organizar uma terceira série diversificada por áreas (artes, ciências administrativas, ciências humanas, ciências físicas e biológicas, letras e educação) ao criar uma quarta série voltada para as disciplinas profissionalizantes da educação. Essa medida procurava impedir a procura pelo curso normal e a expansão de sua rede de escolas. Iniciava-se uma descaracterização do modelo de curso normal disponível que começava a se descaracterizar (TANURI, 2000).

3.3.11 A Lei 5.692/71: Diretrizes e Bases para o primeiro e o segundo graus contempla escola normal

A Lei 5.692/71 põe fim aos institutos de educação, passando para os cursos de pedagogia a formação de especialistas e professores para o Curso Normal. A nova Lei inseriu a Escola Normal, transformando a profissionalização obrigatória em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), no artigo 29 assim ficou estabelecido:

a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971, n. p.).

Um núcleo comum em formação geral obrigatório em todo território nacional ficou estabelecido para HEM, composto por disciplinas de Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais, e parte da formação específica, composta por: Fundamentos de Educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, assim como Didática e Prática de Ensino, conforme parecer CFE 349/72 (TANURI, 1988).

Com exceção da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, as demais disciplinas não apresentaram maiores alterações em termos de conteúdos contemplados no currículo. Conforme Tanuri (1998), a habilitação para o magistério em escolas maternais e jardins-de-infância, em 1ª e 2ª séries, em 3ª e 4ª séries, em 5ª e 6ª, entre outras, ocorreria com conteúdos correspondentes a cada uma delas. No estado de São Paulo, por exemplo, o tipo de estrutura adotada — com a 4ª série destinada ao aprofundamento de estudos para o magistério na pré-escola, na 1ª e 2ª séries, ou na 3ª e 4ª — favoreceu a procura quase exclusiva da opção relativa ao magistério na pré-escola, então em expansão, já que essa opção conferia também o direito de exercer o magistério nas quatro primeiras séries do primeiro grau. Essa situação acabou por excluir, de fato, do currículo, componentes instrumentais importantes, relativos à metodologia da alfabetização e da matemática, os quais não integravam a opção magistério na pré-escola. Tal estrutura foi severamente criticada, vindo a ser alterada a partir de 1987 (Del. CEE 15/87 e Res. SE 15/88) (TANURI, 1988).

No estado de SP, nas escolas superiores e de 2º grau, o curso normal modificou-se, tornando-se uma “opção menor”, com turmas lotadas no período da noite, redução de

disciplinas didáticas e pedagógicas para o 1º grau, redução e deslocamento de conteúdos, o que causou esfacelamento do currículo.

Em 1986, o antigo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR) publicou um trabalho que traduz o que apontavam as críticas dirigidas à HEM durante tal período: a habilitação ao magistério, em meio a muitas outras, assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se. Até 1971, considerava-se que o curso superdimensionava os aspectos instrumentais, em prejuízo do conteúdo básico, geral e específico, enquanto, hoje, ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações consideradas fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão de suas antigas exigências quanto aos aspectos instrumentais.

Tais críticas, a partir dos anos 1980, têm como resultado a construção de produções acadêmicas de cunho sociológico, sobretudo no que se refere às teorias do conflito e às teorias críticas em geral. Muitos dos trabalhos já buscam situar a formação do professor no contexto sócio-histórico onde ela se insere, no intento de destacar os determinantes dessa formação e de adequá-la à função da escola, de formação de cidadãos críticos e competentes.

Iniciativas do MEC, assim como de secretarias estaduais, a fim de viabilizar medidas para amenizar o grave quadro na formação de professores em território nacional, deram origem ao movimento chamado de “revitalização do magistério”, a partir de projetos de estudos, reflexões, pesquisas e propostas de ação. Nesse contexto, é criado, em 1982, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), pela Coordenadoria do Ensino Regular do 2º grau do MEC. O objetivo do CEFAM era o redimensionamento das escolas normais, a fim de torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores da educação pré-escolar e séries iniciais (TANURI, 2000).

O Ministério da Educação financiou e apoiou tecnicamente, expandindo o projeto para seis estados: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Piauí e Alagoas, totalizando 55 centros. A partir de 1987, os centros contemplaram mais nove estados: São Paulo, Goiás, Pará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Santa Catarina, atingindo 120 unidades. Bolsas de trabalho para o magistério foram criadas, para garantir tempo integral aos estudantes do ensino fundamental com monitoria nas séries iniciais. Com a descontinuidade desse projeto no âmbito do MEC, as bolsas passaram a ser financiadas, em alguns estados, com recursos dos respectivos governos (TANURI, 1994, p. 81).

No sentido da melhoria na qualidade do ensino, há nesse momento alguns avanços: aumento no currículo, complementação entre disciplinas, seleção para ingresso ao curso de formação de professores, parceria com universidades, ensino pré-escolar, construção de pesquisa-ação com alfabetização e matemática, horário em tempo integral dividido entre as atividades do currículo e outro período de estágio. No entanto, vários centros não conseguiram ampliar suas ações de aperfeiçoamento e de educação continuada com os professores.

Projetos complementares e paralelos ao CEFAM, com o objetivo de dar continuidade às suas ações e fortalecê-las, foram iniciados pelo MEC mas não tiveram continuidade. Mesmo uma avaliação geral adequada do projeto CEFAM, iniciada pelo antigo CENAFOR, não chegou a ser completada. Certamente a descontinuidade administrativa no Ministério de Educação, em que cinco titulares ocuparam a pasta de 1985 a 1989, dificultou a implementação contínua e efetiva de programas adequados à melhoria da formação docente (TANURI, 2000).

Por meio da Coordenadoria de Ensino do 2º grau, Ministério da Educação firmou convênio com o CENAFOR, para a construção do projeto “Habilitação ao magistério”, que buscou implementar de nova estrutura curricular a qual, entre outros elementos, constava:

A) proposta de reformulação curricular da Habilidade Magistério; b) conjunto de documentos que explicitassem a proposta curricular e subsidiassem as Secretarias Estaduais para a implantação da mesma; c) materiais técnico-pedagógicos para a orientação dos professores na implantação da proposta. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1987, p. 1 apud TANURI, 2000, p. 83).

Sem conclusão, devido à extinção do CENAFOR, o projeto só foi retomado por meio de convênio com a PUC/SP, tendo à frente a coordenação dos professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta. Em seu currículo, o novo projeto inseriu o núcleo comum, cuja denominação é “Revisão Curricular de habilitação do Magistério” (TANURI, 2000, p. 83).

As mais variadas ações no campo da formação de professores não foram exclusividade do governo federal, também as secretarias de educação estaduais empenharam esforços, tanto no que diz respeito à adequação da lei, quanto aos treinamentos em serviço. De 1982 a 1988, São Paulo construiu uma série de ações, culminando com a reforma da HEM (Del. CEE30/87 e Res. SE 5/88) (TANURI, 2000, p. 83). A divisão no interior do curso normal foi diluída, passando sua organização a um só bloco, visando à preparação do professor da pré-escola à 4ª

série do 1º grau, buscando-se resgatar a especificidade do curso, com o seu início a partir da 1ª série do 2º grau. Conteúdos curriculares foram resgatados, evitando-se a fragmentação com o aumento dos estudos pedagógicos. Articular as diversas disciplinas contextualizando o ensino foi uma necessidade, o que levou as secretarias estaduais a implementarem instruções minuciosas.

Medidas historicamente reivindicadas foram anexadas aos cursos dos CEFAMS em 1988, como maior e melhores recursos pedagógicos e a possibilidade de se ter um coordenador pedagógico por escola. A partir dos anos 1980, os cursos de pedagogia passam por gradativa remodelação, em que se percebe o objetivo de adequação ao preparo pedagógico de professores das séries iniciais.

Embora tenham sido muitas e variadas as iniciativas e o esforço de mudanças, a formação de professores ainda se mostrava incipiente no sentido de se investir de forma efetiva e consistente, como diz Tanuri (2000). O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000).

3.3.12 Nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96)

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB 9394/96) regulamenta atualmente o sistema educacional (público ou privado) do Brasil, da educação básica ao ensino superior.

O quadro que se apresentava na formação docente quando na promulgação da Lei 9394/96 compreendia a existência de 5.276 habilitações para o magistério em instituições de ensino médio, “das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais.” (TANURI, 2000, p. 85). Havia, conforme Tanuri (2000), apenas 337 cursos de Pedagogia em todo o país. A maioria se concentrava na região Sudeste e se vinculava à iniciativa privada. Nesse sentido, a nova LDB representa uma mudança significativa, pois o artigo 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

O artigo 63 garante a manutenção por parte dos institutos superiores de educação de: “I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 44). Essa medida sempre trouxe discussões acaloradas, pois muita gente alega que o aprofundamento das pesquisas e discussões sobre formação docente fica em segundo plano no curso Normal Superior.

Ainda no final dos anos 1990, Kishimoto (1999) chama atenção para matéria de jornal que explicita essa polêmica estampada pelo artigo do jornal O Estado de S. Paulo: ‘Pedagogia não vai mais formar professores’, discutindo o fato de que somente ao normal superior caberia a formação do profissional de educação infantil” (KISHIMOTO, 1999, p. 63). O impasse era sobre a qualidade do Normal Superior, sobre o qual pairava a noção de que seria tecnicista.

Em artigo de 2000, Tanuri afirmava:

[...] é grande o movimento de resistência, tudo indicando que só se poderá chegar a algum consenso se a introdução das novas instituições não implicar a desmobilização pura e simples das atualmente existentes e na medida em que os ganhos já assegurados e a experiência já acumulada tanto pelos Cursos de Pedagogia como pela imensa rede pública de cursos médios de formação puderem ser capitalizados e aproveitados. (TANURI, 2000, p. 86).

A nova LDB trouxe algumas garantias para a oferta de ensino aos diversos segmentos que são dignas de registro, apesar de este trabalho não tratar diretamente dessas garantias, apenas porque, de todo modo, as áreas que atravessam a legislação estão sempre imbricadas. Então, vejamos a seção que trata da sua organização e incumbências:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com

características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 9-10).

3.3.13 O Curso Normal hoje

Além das mudanças ocorridas no campo da legislação, algumas das quais estudadas nos itens anteriores, o lugar culturalmente ocupado por tais cursos também não ficou parado no tempo. Assim, não existe mais aquela ideia de curso normal da antiga canção do célebre Nelson Gonçalves:

Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
No rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor (NORMALISTA, 1949, n. p.)

Vejo hoje nas salas de aula do curso normal o quanto essa tradição se foi com o tempo, afinal as coisas mudam o tempo todo no mundo, não é mesmo? Nas salas de hoje, vejo a diversidade escancarada em seus tons de pele, nos cabelos esvoaçantes, crespos, encaracolados, pouco ou quase nada parecidos com aquele perfil das estudantes de outrora. O perfil da normalista mudou, a professora das séries iniciais já não é mais aquela mocinha tímida, pouco expressiva, quieta de certa forma, de rostinho angelical... As salas de aula estão repletas de uma meninada falante, ousada, que rompe barreiras entre o clássico e o contemporâneo e manda ver nas interações entre seus pares, professores, coordenadoras/es etc.



Fonte: a autora, 2019

Fotografia 9 – Aula passeio a Aldeia Maracanã, turma CN 2008



Fonte: a autora, 2019

Em nossas rodas de conversa, perguntei sobre que assuntos gostariam de conversar, e aí vem de cara: “professora o que você acha das cotas na universidade, elas devem ou não

acabar? “A cota favorece a entrada nas escolas, não deveria ser pra quem estuda e sabe, e não só por ser negro ou negra?” Pronto, debate posto ali na sala, impregnado de sentido, de realidade.

Começamos a conversar, busco conduzir o diálogo de forma a que todas e todos que queiram falar se pronunciem. Afinal, o que são cotas raciais? É a prática de estabelecer uma proporção ou número de vagas para estudantes em instituições educativas e para trabalhadores no mercado de trabalho. As ações afirmativas são muito mais abrangentes do que a política de cotas, e estão inseridas na luta pelo combate às desigualdades sociais. (MUNANGA, 2008). Após esses debates, geralmente saio das aulas fascinada com a expressão da diversidade, da realidade social posta ali entre nós, aguçando em mim o olhar para tamanha complexidade.

Em meio a desabafos ardorosos, peço que escrevam o que acabaram de falar, sintam-se sujeito/as de saberes. Quando a sala de aula é realmente engajada, ela é dinâmica e fluida. Está sempre mudando. Já é quase impossível ver admitida aquela escola que leva Arroyo a fazer a analogia com as grades em “Tensões atrás das grades”, capítulo de *Ofício de mestre: imagens e autoimagens* (ARROYO, 2000).

Em conversa com as e os estudantes, pergunto-lhes os motivos que as/os levaram a escolha do Curso Normal, entre os vários motivos narrados estão: “desde pequena queria ser professora”; “sempre achei o uniforme do curso bonito, e queria usá-lo!” Várias estudantes citaram a admiração pelo uniforme! Alguns mencionaram o fato de a escola ficar perto de casa, e ser de tempo integral e, por isso, a mãe achou ser a melhor opção. Alguns afirmaram que poderem estudar e arrumar um emprego rapidamente seria uma vantagem.

Vários rapazes disseram estar ali por conta das meninas, sugerindo desejo de paquerá-las, outros afirmaram que os pais os querem fora das ruas, sendo o curso oferecido em horário integral, isso é um fator importante nessa intenção de que fiquem fora das ruas. Vale dizer que bom número de estudantes disse não ter intenção de seguir na carreira do magistério, estavam fazendo o curso para concluir o ensino médio.

Sobre a pergunta “Você deseja seguir a carreira do magistério, se tornando professora e professor?”, as respostas positivas, de modo geral, são inferiores às respostas das e dos que não têm o magistério como escolha de profissão futura. Lá se vão algumas décadas em que escolher o Curso Normal era sinônimo de carreira profissional futura. Diante de tais constatações, algumas questões me inquietam quanto à interferência no perfil das e dos estudantes do curso normal: a facilidade de acesso ao curso hoje em dia — uma vez que não

há concurso para o seu ingresso — contribui para a generalização do perfil de estudantes? O aumento do número de vagas no curso, ocasionando quantitativo enorme de estudantes por turmas não seria também elemento desmotivador, incidindo na má qualidade do ensino? As modificações causadas pela lei 5.692/71, gerando as mudanças que levam o Curso Normal a ser uma habilitação profissional como qualquer outra, pouco levando em conta suas especificidades, não teriam contribuído para esse perfil descolado daquele que outrora se mostrava no curso?

Vejamos abaixo alguns elementos da referida lei que podem nos ajudar a compreender essas indagações, que mostram o apego ao mercado de trabalho, indício de minimização dos aspectos filosóficos da formação:

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. § 2º A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. [...] a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau. b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971)

4 CAMINHOS PERCORRIDOS NOS ESTUDOS SOBRE AS NARRATIVAS DE INFÂNCIA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Memória tema tão complexo, repleto de vielas e labirintos estreitos. Não somos nós que detemos a memória que toma conta de nosso ser de modo tão surpreendente que, num piscar de olhos, deparamo-nos com a reminiscência de um evento passado.

Paulo Nicoli Ramirez

Passado e presente coexistem, não se separam.

Walter Benjamin

O contato com as/os adolescentes, seus jeitos de ser, suas narrativas sobre o que gostam de fazer, e o que não gostam, as músicas que costumam ouvir, são coisas que me levam a um passado recente, fazendo-me sentir o quanto a cada minuto somos outros, seguindo, aprendendo coisas novas, ressignificando coisas antigas, dimensionando o tempo que permeia a vida hoje adulta com as lembranças da infância.

Na adolescência, durante meus tempos de normalista, recordo-me como o tempo de intervalo entre uma aula e outra era esperado com certa ansiedade, havia tantos professores que levei um bom período para memorizar quem eram, o que lecionava e seus dias de aula na minha turma. As brincadeiras com as colegas no pátio ainda eram frequentes, costumávamos ficar em grupo brincando de adedanha ou queimado, por exemplo.

Hoje, observando o horário de recreio no pátio da escola, vejo as/os estudantes de um lado para outro em meio a celulares, conversando e brincando também. A bola exerce certa preferência na brincadeira da meninada, é um alvoroco só. Vendo-as brincando, por momentos volto no tempo.

Para Walter Benjamin (1984), no adulto, o passado prepara o ser presente, pois amplia fronteiras, de modo que não importa ao narrador o que se viveu, mas o que confere significado a essa rememoração. Com isso, entendo que passado é fonte e fenômeno de formação e transformação do sujeito, nas cenas que narro, é assim que o passado aparece para mim, fonte de formação, o que deixa claro que passado e presente não se separam, estão em relação de complementação um do outro,

Nesse sentido, o tempo histórico está no cotidiano, nas conversas, na movimentação do pátio, nas brincadeiras, falas, no comportamento das e dos estudantes, como a evidenciar um passado, no presente.

Como, então, trazer experiências vividas na infância e na adolescência para a sala de aula, a fim de abrir espaços para um aprendizado coletivo? Falar na sala de aula sobre o que se vive ou se viveu, a partir da memória de um passado recente, traz para esse espaço a possibilidade de encontros com narrativas que se aproximam, se juntam, fazendo fluir uma atmosfera acolhedora, cúmplice, solidária, trazendo à tona o pulsar da vida, que afetada pelo clima de livre expressão, provoca a partilha do conhecimento em sala de aula.

Se a história lida com diferentes temporalidades, em que passado e presente não se superpõem, pois experiências vividas em diferentes tempos, com ensina Benjamin (1984), desenvolvem-se de um modo contraditório, ambíguo e concreto, então, na apreensão do tempo, predomina a intensidade da experiência e não sua cronologia linear. Para o autor, a experiência e a narrativa colaboram para que compreendamos os processos culturais e educacionais que nos tocam e são capazes de nos transformar, pois proporciona expressividade à história.

Essa possibilidade de escuta aponta desafios com os quais lido frequentemente, como a necessidade de reexaminar criticamente o modo como nós professoras pensamos o espaço de aprendizado e a busca por respeito às vozes individuais, para que as e os estudantes se sintam livres para falar e responder sobre suas experiências. O exercício de escuta permite saber o que pensam e sentem, a partir das histórias contadas ou lidas e provoca no grupo de estudantes uma série de narrativas sobre suas vidas. É aí que as experiências envolvendo o racismo vêm à tona, evidenciando uma necessidade urgente de se falar sobre essa temática. Narrar as memórias do que se viveu, muitas vezes em experiências que se apresentam à flor da pele provoca tensões, por vezes conflitos, emoções e afetos, é a vida que se expressa a partir da realidade citada, narrada por cada um/uma dos/das estudantes. Mais uma vez vou ao encontro de Walter Benjamin, para quem o ato de narrar é processo coletivo, realizado a partir de trocas entre os sujeitos (BENJAMIN, 1984).

A sala de aula é lugar de gente, não de máquina! Essa não é uma palavra de ordem sindicalista, é a constatação de que é preciso se expor, falar, sentir-se ouvido, respeitado. Esse exercício de escutar as várias vozes é libertador! Neste processo, Paulo Freire, no conjunto de sua obra, leva-nos a entender que ninguém ensina se não aprende, e não se aprende sem ensinar. Precisamos estar atentas/os às brechas possíveis, para construirmos afetos para além dos conteúdos, pois a via institucional, com suas burocracias e tensões administrativas, nem sempre permite esse entrelaçamento, daí muitas vezes precisamos achar as brechas.

Frequentemente, é por elas que encontramos o espaço do diálogo que nos permite abordar assuntos controversos em sala de aula.

[...] Narrativas como ponto de articulação das nossas práticas pedagógicas, [...] conversa como dispositivo potente de aproximação e estranhamento. A conversa entra no universo da singularidade e da intimidade. Como pensar a formação a partir das experiências vividas? (RIBETTO; FILÉ, 2015, n. p.).

A educação, portanto, promove encontros, que, por sua vez, são o momento da tensão, do confronto de ideias, das estranhezas, do diálogo, enfim. É nesse contexto que a temática do racismo muitas vezes aparece e, assim, a escola pode tornar-se o local da denúncia. Denunciar o racismo na escola, na sala de aula é preciso!

4.1 AS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA

Tempo que segue, vai em frente, não para...

Certa vez, com a turma 2001, uma atividade que nos rendeu ótimas reflexões em sala de aula. Falamos sobre as brincadeiras de infância, quando sugeri que desenhassem um brinquedo de que tenham gostado durante sua infância. Desenharam, pintaram e, no segundo momento, fizemos uma grande roda, na qual propus que quem quisesse falar sobre o desenho de seu brinquedo e sua história se sentisse à vontade. Mobilizou-me a ideia de Pereira (2012) sobre a representação da experiência:

É fato que a experiência será sempre subjetiva – porque sempre singular para quem a viveu e “somente este poderá falar dela, de dentro [grifo no original], conferindo-lhe um sentido próprio a partir daquilo que o afetou”. [...] Desse modo, “o vivido se ressignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas representa a quem viveu a sua própria experiência” (PEREIRA, 2012, p. 44 apud SANTOS, S., 2015, p. 230-231).

Em meio às histórias que iam sendo tecidas, certa estudante pediu pra falar de seu desenho. Com a voz baixa, disse que havia ganhado aquela boneca de um tio, mas que não gostava muito dela, pois seus olhos enormes a deixavam com medo, por isso a rabiscou todinha, até que certo dia arrancou a cabeça da boneca e a enterrou no fundo do quintal de sua casa. A boneca havia sido pintada na cor preta, a única dentre os desenhos de bonecas e bonecos pintada na cor preta.

Esse episódio me levou a pensar no modo como Santos, S. (2015) fala sobre o entendimento de Benjamin acerca da relação das crianças com a trama social, ainda que minha interlocutora não fosse uma criança, mas houve ali pontos em comum:

[Walter] Benjamin não toma as crianças como um devir, nem tampouco como sujeitos sociais incompetentes e incompletos; pelo contrário, ele as considera como sujeitos envolvidos pela complexidade da trama social, portanto imersas na problemática histórica de seu tempo (SANTOS, S., 2015, p. 225).

Depois da narrativa da boneca que foi enterrada, perguntei às e aos estudantes que haviam ganhado bonecas e bonecos negros na infância. Apenas três estudantes disseram que sim. Estava ali um elemento para se pensar no que diz respeito à representatividade da criança negra.

Das brincadeiras mais comuns na infância, citaram: pic-pega, pic-gelo, pic-corrente, pique-bandeira, pique-esconde, queimado, pular corda, futebol, três cortes, casinha, dominó, pau na lata, policia e ladrão, pular elástico, bicicleta, telefone sem fio, jogos de tabuleiro, ameba, tênis de mesa, totó, taco, garrafão, escolinha, salão de beleza, jogos no computador, videogame... De modo geral, brincavam juntos com outra criança, os meninos foram unânimes em dizer que, “dependendo da brincadeira”, não se pode brincar com as meninas e que em algumas outras não se envolvem: “de casinha nem pensar, brincadeira de menina”.

A memória do brincar e as relações existentes entre infância, cultura e história na sociedade contemporânea, nos possibilita compreender e desvelar os múltiplos sentidos implicados na cultura lúdica vinculada tanto ao processo de formação quanto à prática docente [...]. [...] Sob a lógica das lembranças podemos reparar e ver o que se manifesta no outro e fora de nós. [...] Relações entre cultura, infância, experiência, narrativa, história e memória, promovendo interações entre a criança (contemporânea) e seu mundo através da memória de sua infância [e adolescência] (ALVES; SILVA; OLIVEIRA, 2011 p. 46-47).

Evidentemente, temos aí material diverso e rico para análises de gênero que, embora não sejam objeto deste trabalho, não posso deixar de sublinhar.

Ouvindo e vendo meninas e meninos rememorar brincadeiras e brinquedos de infância, também me pus a rever memórias de brinquedos e brincadeiras de minha fase de infância, recordo-me do quanto gostava de brincar de amarelinha, Bento que Bento é o frade, pique, cantigas de roda, casinha, fazer comidinha...costumava brincar de casinha com duas amigas que eram irmãs: Leleu (Eliane) e Balu (Marluci). Leleu era uma querida, sempre que papai chegava e estávamos brincando, ele me punha pra dentro, brincávamos na calçada. Meu pai não gostava que brincasse com as duas amigas, percebia isso, porque quando ele chegava e me encontrava com outras crianças não dizia nada, pouco se importava. Hoje, pergunto-me se ele se incomodava com Leleu e Balu pelo fato de serem negras. Quando perguntava por

que não podia brincar com as duas, ele dizia que se fosse brincar com ela e a irmã, eu ia pegar piolho. Eu não ligava, era papai sair por um lado, e eu por outro atrás da Leleu.

O possível racismo desses episódios não era tema das conversas familiares, como também não era na escola. Vivia-se como se as relações raciais fossem democráticas. Vivíamos plenamente o mito.

Formosa era o nome da rua em que morava na cidade de Paulista, em Pernambuco, “a cidade das chaminés”. Ali, apenas uma vizinha tinha televisão em casa, no fim da tarde era muito comum a criançada correr pra casa de seu Antônio e dona Mocinha pra assistir ao *Zorro* e à *Vila Sésamo*.

Memória [...] tema tão complexo [...], repleto de vielas e labirintos estreitos [...]. [...] Não somos nós que detemos a memória [...] que toma conta de nosso ser de modo tão surpreendente que, num piscar de olhos, deparamo-nos com a reminiscência de um evento passado. (RAMIREZ, 2011, p. 120).

Ao longo de minha vida profissional no magistério, tenho mantido contato permanente com crianças e adolescentes, tanto nas salas de aula, quanto nas instituições escolares dos anos iniciais e educação infantil. Esse contato tem me suscitado muitas reflexões sobre as infâncias: onde as crianças mostram-se mais autônomas, alegres e seguras? Onde vivem com intensidade o tempo de experimentar ser criança? O que pensam as normalistas, futuras professoras, sobre infância, crianças, quais as suas concepções sobre esses temas? Encontro caminhos para pensar via sociologia.

Nos estudos sobre a infância, a sociologia nos oferece elementos substanciais para uma melhor compreensão quanto à mudança de conceitos históricos que envolvem esse grupo social, cujo conceito surgiu a partir da modernidade. Como um campo de pesquisa recente, este vem construindo novos caminhos para pensar as crianças, a partir do desenvolvimento de pesquisas sobre os saberes, as formas de interação e a socialização da infância. A própria ideia da criança enquanto sujeito de direitos data o início da década de 1960, o que deixa claro que o conceito de criança pode ter diferentes formulações a partir de variados lugares e contextos culturais. Vejamos como isso acontece nesse caso com a contribuição de Nascimento, Brancher e Oliveira (2008):

Aceitando-se a tese de Ariés (1973), é preciso aceitar que a infância, tal qual é entendida hoje, resulta inexistente antes do sec. 16. A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios e os que existiam não eram tão claramente demarcados. (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 50).

Os autores prosseguem em sua análise do ser criança, em diálogo com Levin (1997): “Passado o estrito período de dependência física da mãe, esses indivíduos se incorporaram plenamente ao mundo dos adultos” (LEVIN, 1997 apud NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 51).

Schlesener (2011) considera que a sociedade moderna, por não reconhecer o envelhecimento, também não reconhece a juventude. Conforme a autora, quando nos percebemos envelhecendo, reconhecemos uma ligação com o passado e a tradição, reconhecimento fundamental para o exercício do ensinar, porque há uma grandeza no passado, o relato de uma memória feliz é condição do criar, ressalta Schlesener, em interlocução com Benjamin.

4.2 MEMÓRIA E ORALIDADE: PONTOS DE ENCONTROS

Acredito que a sala de aula deve ser um lugar por excelência de entusiasmo, alegria, por isso conto e leio histórias, buscando dar voz a sentimentos e ideias. Essa concepção vai ao encontro que nos fala Hampâté Bâ (2010), escritor malinês, mestra da tradição oral africana, sobre oralidade:

A tradição oral baseia-se em uma certa concepção do homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo

[...]

A tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente.

[...] A fala por excelência, é o grande agente ativo da magia africana. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 169-173).

Em minha prática, a leitura de histórias tornou-se uma brecha de comunicação para afetar as estudantes, um afeto que vai para além dos conteúdos, uma espécie de construir fazendo, e aprender junto a ouvir a partir de outras perspectivas. Voltemos a mestre Amadou Hampâté Bâ para pensar sobre o valor dessa troca para a constituição das identidades:

Qualquer adjetivo seria fraco para qualificar a importância que a tradição oral tem nas civilizações africanas. Nelas, é pela palavra falada que se transmite, de geração em geração, o patrimônio cultural de um povo.”. E mais: “[...] tudo isso é guardado pela memória coletiva, a verdadeira modeladora da alma africana e arquivo de sua história. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 17 apud SANTOS, E., 2017, p. 3).

Temos em circulação aqui não apenas o conceito de oralidade, mas também a noção de escuta, elemento sem o qual as narrativas não se concretizam. Além disso, o elemento tempo

é fundamental para o entendimento do modo narrativo de elaboração da realidade. Não à toa, na nação Angola do Candomblé, Tempo é Orixá. O filósofo francês Paul Ricoeur, citado por Ribetto e Filé (2015, n. p), diz que os “traços da experiência temporal, obviamente, de quem narra e de quem ouve [...]” tornam a narrativa significativa.

Nesse contexto, a escuta pode nos colocar em posição de alteridade, pois permite o contato com o inesperado, com conhecimentos aos quais não imaginávamos ter acesso (RIBETTO; FILÉ, 2015).

O valor que atribuo aqui à escuta na oralidade está também firmemente presente nas práticas leitoras, tornando a oralidade e a leitura práticas próximas. Acerca desse lugar, a escritora argentina Cecilia Bajour (2012) também faz uma reflexão em “*Ouvir nas entrelinhas* – o valor da escuta nas práticas leitoras”. Na série de conferências que formam o livro, Bajour mostra a importância da escuta atenta para que se construa informação e conhecimento também nas entrelinhas.

Essas linhas me ajudam a costurar minha prática pedagógica, pautada na percepção de que o ensino não deve ficar restrito a pesquisa no sentido restrito de acessar conteúdos curriculares e que até mesmo o acesso a esses itens se dá de modo diverso. Nesse caso, as narrativas são minha via de conexão com os e as estudantes. Por isso, retomo Hampâté Bâ:

O que contam os contos?
Conto, conta, a cantar...
É você verdadeiro
Para as crianças brincando no luar meu conto é uma história fantástica [...].
(HAMPÂTÉ BÂ, 1999, p. 5 apud SANTOS, E., 2017, p. 2).

Ao entrar nas turmas para lecionar, uma estratégia que muito me motiva, assim como às e aos estudantes, é a leitura de poemas e provérbios, descobri isso ao me dar conta do quanto as aulas costumam ser, utilizando um termo bastante em voga nos dias atuais, “remotas”.

Em certa atividade, a ideia era falarem sobre suas frases e provérbios prediletos, quem quisesse poderia fazer a leitura para a turma, nada obrigatório, e a partir daí começavam nossas conversas. Trocamos pensamentos, provérbios, frases prediletas e as turmas gostam um bocado, geralmente recorrem ao celular para buscar ajuda... Os risos são frequentes. Essa foi uma das formas de — por que não dizer brechas — que fui encontrando para apresentar-lhes as narrativas africanas. São momentos que costumam nos render ótimas reflexões sobre a vida e nossas inquietudes.

Apresentei ao grupo o provérbio ashanti: “Não deixe o que você não pode fazer, afastá-lo do que você pode”, que é bastante conhecido. A partir do provérbio, falamos sobre nossas dificuldades e responsabilidades com as coisas de nossas vidas as quais nós precisamos tocar, como é o caso do estudo.

De modo geral, em atividades como essa, a maioria das estudantes participam, quase ninguém fica de fora, e podemos ouvir as várias vozes da sala de aula, ninguém em silêncio, são momentos inspiradores em tenho oportunidade de ocupar um lugar privilegiado de escuta. O conhecimento vai fluindo de forma estimulante, e a sala de aula se torna sujeita de seu próprio conhecimento, pautando uma narrativa no ambiente escolar, que é comumente associado ao silêncio. Ali, bell hooks se fazia ouvir também: “Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala”. (hooks, 2017, p. 58). Na medida em que se utilizam de sua própria linguagem, percebem sua força e poder, neste sentido, vamos conferindo visibilidade às histórias que carregamos. Os princípios da oralidade nos orientam:

Qualquer adjetivo seria fraco para qualificar a importância que a tradição oral tem nas civilizações africanas. Nelas, é pela palavra falada que se transmite, de geração em geração, o patrimônio cultural de um povo”. E mais “[...] tudo isso é guardado pela memória coletiva, a verdadeira modeladora da alma africana e arquivo de sua história”. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 17 apud SANTOS, E., 2017, p. 3).

A atmosfera que procuro criar se justifica porque o silêncio nos momentos em que professoras e professores lecionam sempre me inquietou, pois descobri cedo que hospital é lugar de silêncio, é onde as pessoas carecem de repouso e da ausência de pessoas falando, sala de aula não! Essas inquietações me levaram a buscar através da leitura e narração de histórias respostas para estimular a sala de aula, e quebrar “aquele silêncio mortal, aquele silêncio de gelo”, como bem disse Máximo Gorki em frase que vem sendo repetida pelo tempo. As histórias africanas são as que priorizo por perceber questões já apontadas aqui, ligadas à necessidade de representatividade das e dos estudantes, negras e negros em sua maioria. Além, é claro, do papel político de promoção do debate — e de combate ao —sobre racismo.

Em minha trajetória pessoal, tendo sido criança criada perto de bisavó, até por volta de meus 9 anos, e a bisa Zefinha era pessoa de contar causos, muitos causos. Ela, sentada em sua cadeira de balanço, e nós, as “netas”, no chão da varanda dos fundos na casa de vó Margarida, sua filha, mãe de meu pai. Ficávamos ali a ouvir seus contos de Pedro Malasartes e alguns outros, inclusive os de assombração. Por aí ia nosso dia a dia.

Trago também na memória os momentos quando eu e minha irmã mais velha, Veronica, dormíamos na casa de vó Margarida, que nos punha pra dormir em redes e, geralmente, depois daquelas contações com assombração, eu demorava muito a dormir, ficava vendo assombração nas paredes, cada sombra de telha era um monstro, e só depois que vovó vinha com o chazinho de erva doce — bem doce diga-se de passagem — eu conseguia dormir.

Eu vivia então, e o mesmo ocorre com as e os estudantes, o princípio de que “É no conto que todas as coisas ocorrem enquanto projeção da vida: essa é uma das funções do conto. [...] A explicação do mundo que os rodeia, suas diferenças e suas identificações através da palavra falada; tudo passa pela oralidade”. (SANTOS, E., 2017, p. 15). Tempo que passa... na adolescência a paixão pelos gibis, revistas, e fotonovelas, tomaram conta de mim, dinheiro nem sempre tinha, de modos que não sei bem como nem porque sempre descolou um jeito de tê-los por perto. As histórias sempre me fascinaram, verdade é que a poesia não me escapuliu mais adiante, tendo o mundo das palavras como grande cúmplice, na escrita de diários e cadernos de perguntas, uma febre de adolescentes de meu tempo, grande refúgio para os dramas propícios da idade. Me deparar com o mundo juvenil anos depois, me trouxe à força da memória de tempos remanescentes. O “[...] que circula, o que faz girar são palavras, campos de sentidos, percepções e modos de afetação. [...] Campos dialógicos com nós e com os outros.” (LEITE, 2011, p. 29).

Assim, no desejo de trazer vida com alegria e sentido para esse ambiente tão rico com seus saberes e jeitos tão contrastantes, ousei experimentar contar histórias para essa grande plateia que é a sala de aula. E através dos contos africanos sou despertada para a diversidade da sala de aula, e a perversa realidade do racismo na vida das e dos estudantes com quem trabalho. A leitura e contação de histórias nos aproximou, criando uma atmosfera de cumplicidade nas turmas, com isso, eu, aprendente, aprendendo o quanto adolescentes gostam e curtem essa arte milenar que é contar histórias.

Para contar que o conto nunca termina, [...] [a] contística [...], a fala e a expressão de sentimentos, para tratar de temas da natureza humana, [...] valorizar comportamentos considerados virtuosos no ideário da memória [...], para tentar recortar aquelas maneiras de ler o mundo, de interpretá-lo e traduzi-lo. (SANTOS, E., 2017, p. 15).

Outro elemento sempre presente em nossas aulas são as canções. De modo geral, nossos encontros/aulas costumam terminar ou também começar com músicas, verdadeiras poesias cantadas, nas quais a palavra dança baila ao som de ritmos e toadas...

Conhecer, compreender as experiências das e dos adolescentes traz uma melhor visão de seus modos de ser e estar no mundo, o que me instiga a pensar práticas pedagógicas que ressignifiquem nossas experiências. Tal perspectiva estimula esse trabalho cotidiano da sala de aula, levando-me a questionar comportamentos docentes ditos parciais, que, na prática, mostram-se verdadeiros instrumentos de dominação (práticas racistas). Em alguns de seus ensaios no livro *Ensinando a transgredir*, bell hooks nos diz que “o prazer de ensinar é um ato de resistência” (hooks, 2017, p, 20). Nesses ensaios, a autora expressa o seu desejo de “uma intervenção — contrapondo-se a desvalorização da atividade do professor e, ao mesmo tempo, tratando da urgente necessidade de mudar as práticas de ensino” (hooks, 2017, p. 20-21). Nos encontros com as e os estudantes, eu me vejo a cantarolar com elas e eles durante nossas aulas, e também a dançar, debater letras de músicas, assim nossos encontros se tornam envolventes, reais, alegres. Percebo como tais momentos quebram a frieza e apatia “quebrando o tédio”, como bem disse a autora. A música “Tempo rei”, de Gilberto, foi uma dessas canções trabalhadas em sala, e nos estimulou a repensar nossas formas de ver o tempo cronológico, e avaliamos se de fato as coisas permanecem sempre como estão ou se elas mudam com o decorrer dos anos, séculos etc, e o nosso papel enquanto pessoas agentes de mudança e transformações. Esses momentos nos renderam ótimos diálogos!

Não me iludo
 Tudo permanecerá do jeito que tem sido
 Transcorrendo
 Transformando
 Tempo e espaço navegando todos os sentidos
 (...)
 Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
 Transformai as velhas formas do viver
 Ensinaí-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
 Mãe Senhora do Perpétuo, socorreí

Pensamento
 Mesmo o fundamento singular do ser humano
 De um momento
 Para o outro
 Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos
 Mães zelosas
 Pais corujas
 Vejam como as águas de repente ficam sujas
 Não se iludam
 Não me iludo
 Tudo agora mesmo pode estar por um segundo

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei (TEMPO rei, 1984, n. p.).

bel hooks (2017) faz ainda um apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino, em que pede a todas e todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões — um movimento que transforma a educação na prática da liberdade.

5 RACISMO E SUBJETIVIDADES NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AS CARTAS SOBRE RACISMO

A capacidade de ouvir experiências, é o que garante a narrativa, precisamos reaprender a escutar.

Walter Benjamin, *O narrador*.

Neste item, proponho fazermos uma reflexão sobre a marca do racismo presente nas narrativas dos estudantes. Episódios em que houve enfrentamento do racismo foram relatados nas atividades que passo a descrever.

5.1 A EXPERIÊNCIA COM O RACISMO: O QUE DIZEM AS ESTUDANTES

No contexto em que trabalho, que envolve uma escola pública localizada no subúrbio do Rio de Janeiro — o Instituto de Educação Carmela Dutra —, são muitas as histórias envolvendo racismo na infância e na adolescência negra.

Em roda de conversa após uma contação de história, conversamos sobre o que é racismo e, como resposta, as e os estudantes responderam: “o preconceito com etnias diferentes, discriminação com as pessoas por conta de sua cor, sua cultura”; “é julgar alguém por ter um cabelo, cor, descendência ou traço de negro”; é o preconceito contra raça, seja negra, indígena, afrodescendente, parda ou branca”; “é quando uma pessoa sofre discriminação pela cor de sua pele”; “é o preconceito com os negros”; “é quando alguém desmerece ou julga alguém por conta da cor da pele, o estilo do cabelo”; “é um crime onde a pessoa sofre agressão verbal e física por causa da cor da pele”; “o racismo é prática desumana em que o ser humano menospreza e desrespeita o seu semelhante por conta da cor da pele”; “racismo é ódio irracional que pessoas ignorantes sentem contra os negros, isso é uma coisa que me deixa sensível”; “é não aceitar a raça do próximo e fazer da raça uma questão de desigualdade”; “racismo é desigualdade”; “ninguém merece ser humilhado, todos merecem respeito”; “sou contra o racismo, pois somos todos iguais”; “quando eu era mais nova uma colega de sala não quis incluir uma amiga no grupo porque ela era negra”.

Sobre histórias envolvendo racismo, seguem-se alguns registros:

- “Fui a praia com uma amiga que é negra, passou um carro e alguém de dentro gritou: ‘o vão fazer na praia, ficar mais queimada do que já são?’”

- “O meu amigo negro teve o emprego negado por ter seu cabelo *black*”.
- “No ponto de ônibus, tarde da noite, parou uma viatura e revistou só um homem, ele era negro.”
- “Conheço muitas histórias professora, mas tem uma que a loja tinha sido roubada e o policial já saiu prendendo o homem negro sem saber se ele era o ladrão.”
- “Nunca vivenciei, mas já vi pessoas negras sendo seguidas pelo segurança do shopping.”
- “Uma que me marcou muito foi quando eu e uma amiga negra pegamos o BRT, tava lotado, o homem ofereceu lugar pra eu sentar, eu ofereci pra minha amiga e ele disse que se fosse pra preta do cabelo duro sentar, ele não ia levantar, bati boca com o cara, mas minha amiga me tirou de perto.”
- “Estava no ônibus, e tinha uma mulher ao meu lado falando alto no celular, altos papos, logo que entraram uns rapazes negros, ela disse que precisava desligar, guardou o celular e segurou firme sua bolsa olhando estranha para eles.”
- “Nunca sofri racismo, mas conheço histórias de amigos na escola que eram chamados por nomes ofensivos por conta da cor da pele.”
- “Meu irmão já vivenciou, uma vez ele e minha mãe foram parados na blitz, e o policial não acreditou que ele era filho dela por causa da cor dele.”
- “Eu sou negra, sempre tive mais amigas negras do que brancas, que isso não é problema porque amo todas as minhas amigas, mas o racismo sempre aparece porque tenho uma amiga negra que é chamada de feia.”
- “Já presenciei amigos negros sendo chamados de apelidos maldosos, passando por brincadeiras de mau gosto, até ser chamados de bandido, de negro ladrão.”
- “Estava no shopping, resolvi ir nas lojas americanas comprar alguma coisa pra comer e o segurança da loja ficou me seguindo.”
- “Entrei no banco com o meu tio, todos ficaram nos olhando, parecia que estavam achando que a gente ia assaltar.”
- “Duas amigas minha disseram que nunca vão se envolver com um rapaz negro, não querem ter filhos de pele escura. Meu irmão foi levado pra delegacia, porque pensaram que ele ia roubar a farmácia, mas ele tinha o dinheiro e não fez nada que pudesse incriminá-lo.”
- “Fui ao shopping com meu namorado e o segurança nos seguiu o tempo todo, porque somos negros.”

Como se vê, as manifestações de racismo são diversas, desde o racismo recreativo de que fala Moreira (2019), caso do primeiro relato transcrito, em que a discriminação ocorreu para satisfazer as necessidades perversas de humor racista, até episódios em que se manifesta em ações físicas de discriminação e exclusão, como aquele em que houve perigo próximo de prisão. A temática do racismo não é estranha aos estudantes.

De modo geral, as e os participantes da roda de conversa já presenciaram ou conhecem alguém que já foi vítima de preconceito racial. No artigo “Experiência e narrativa em educação”, Anelice Ribetto e Valter Filé (2015) questionam: como pensar a formação a partir das experiências vividas, as “diferentes dimensões da narrativa” (RIBETTO; FILÉ, 2015, n. p.), as possibilidades de se pensar sobre as coisas que nos acontecem e as possibilidades de formação a partir de nossas experiências, as “noções que circundam as narrativas: memória, experiência, tempo, identidade narrativa, entre outros?” (RIBETTO; FILÉ, 2015, n. p.).

Enquanto falavam de suas experiências sobre o racismo, percebi que algumas adolescentes se sentiram um tanto constrangidas ou sem coragem para falar. A partir do acolhimento, do clima amistoso que construímos é que a narrativa começou a fluir e, a cada encontro, nossa aproximação foi acontecendo, e vamos tecendo nosso exercício de paciência, e afeto com a escuta do outro. Aprender a ouvir, sentir essa fala que o outro transmite, pensar sobre ela é desafiador, estamos aprendendo juntas!

Sobre as várias falas, nos aponta Jurandir Freire Costa em “Da cor ao corpo: a violência do racismo, prefácio da obra *Tornar-se negro*, de Neuza Santos Souza: “aqui, a dor cria a noção; a indignação; o conceito; a dignidade; o discurso” (COSTA, 1983, p. 1). Nesse sentido a violência é o núcleo central do problema abordado: “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (COSTA, 1983, p. 2).

No contexto de sociedades multirraciais construídas por processos de colonização e escravização, o mais adequado é afirmar que, de maneira geral, todas as pessoas são socializadas para serem racistas. No cenário escravocrata das amérias, pessoas negras foram construídas, tal como nos diz o pensador camaronês Achille Mbembe (2018), como corpos ferramenta e corpos mercadoria — tal como objetos criados para uso de pessoas brancas, proprietárias. Daí, num contexto criado por desigualdades raciais que permaneceram ideologicamente, mesmo com o fim da escravatura, não ser racista seria uma exceção.

Lopes (2013) nos faz pensar sobre as marcas que caracterizam os afrodescendentes no Brasil, em especial cor da pele e textura dos cabelos, que funcionam como elementos indicadores de lugares sociais subalternizados a serem ocupados pelas pessoas negras. São inscrições que indicam a ocorrência do racismo. Nesse contexto, a autora pensa sobre seu próprio lugar dentro dessa temática. Lopes (2013) se apresenta como pessoa miscigenada e considera que, “dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria ‘branca’. Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro”. Para ela, é exceção o miscigenado que sofre discriminação severa, e isso se deve, afirma ela, ao seu posicionamento ideológico:

Seria o caso dos poucos e raros mestiços politicamente mobilizados e que se consideram negros para forjar a solidariedade e a identidade política de todos os oprimidos. Dessa forma, sofria intensamente manifestações do racismo, mas só após a tomada de consciência das questões étnico-raciais é que comprehendi que fui e sou violentada e atravessada por esse processo. (LOPES, 2013, p. 18).

Problematizar narrativas sobre o racismo, “entendendo a linguagem como mecanismo de manutenção de poder [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 14), é uma das propostas deste estudo. Durante esse processo em que me encontro, vou aprendendo junto, o tempo todo, vivenciando e possibilitando minha capacidade de escuta. Narrativas vividas, sentidas, como romper o silêncio opressor que silencia as vozes, por sua vez impregnadas de dores — física, emocional, conforme podemos perceber nas “Cartas sobre racismo”, nesta dissertação — me faz crer no quanto valoroso é conferir visibilidade às histórias que carregamos, tornando-se urgente e necessário o debate saudável, transparente em sala de aula, quiçá na escola.

Sobre o que é o racismo, em sua grande maioria, as/os adolescentes respondem sem pestanejar a partir daquilo que experimentam em seu dia a dia. “Assim, uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus afetos.” (ALMEIDA, 2019, p. 67).

Nas “Cartas sobre o racismo” que apresento no próximo item do trabalho, percebemos que esse tema é bastante corriqueiro entre as estudantes, e surge quando estimulamos os relatos. Entretanto, entre o corpo docente, pouco se fala sobre ele. No experimento com os discentes durante esses encontros, houve momentos de tensão e conflito, como se estivéssemos cutucando uma ferida, que por ora está ali quieta, emudecida, até que seja

despertada. A discriminação racial está na fala da maioria das experiências citadas pelas/os adolescentes.

O racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido pelo seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas de um ato discriminatório, ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um *processo* em [...] que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. (ALMEIDA, 2019, p. 34).

5.2 CARTAS SOBRE O RACISMO

Os relatos a seguir foram escritos em forma de cartas por estudantes do 2º ano do Curso Normal (Formação de Professores). A ideia da escrita de cartas surgiu a partir da leitura de alguns textos de Walter Benjamin no quais a palavra narrativa está imbuída de muito mais sentido e significado. Para Walter Benjamin (1992), as melhores narrativas escritas são as que mais se aproximavam das histórias orais contadas por inúmeros narradores anônimos. Tal forma de narrativa, para Benjamin, existiu como um meio de comunicação que não resistiu às mudanças da modernidade. O filósofo considera a circulação da informação como demonstração da morte da narrativa, em que narrativa e informação são elementos inconciliáveis, pois, enquanto a narrativa permite reflexão e espanto, informação tem forma efêmera, sua validade existe enquanto seu conteúdo é novidade.

Ao observar as turmas de estudantes cada vez mais envolvidas com as tecnologias, proponho-lhes a escrita de cartas. Escritas sobre experiências envolvendo o racismo, em que cor da pele desse o tom de suas escritas. Sugeri exercícios de narrativas, que busquem na memória acontecimentos recentes ou ocorridos em sua infância, e que escrevessem, passando para o papel o que viveram, ou o que souberam que alguém bem próximo tenha vivenciado.

Para dar início à atividade nas turmas de segundo ano do ensino médio, propus a leitura de *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, livro que chegou à biblioteca da escola. Dividimos a leitura dos capítulos em grupos. O gênero literário da obra é o conto. Após a leitura, os grupos deveriam apresentar trabalhos, nos quais foram utilizadas várias linguagens, propostas pelas/os estudantes, como: paródias, dramatizações, jograis, desenho. As apresentações foram um espetáculo à parte, tamanha a empolgação e espontaneidade com a temática dos capítulos por parte das estudantes. Após essa atividade, propus então a escrita sobre suas experiências envolvendo o racismo.

Desafio aceito e acolhido com entusiasmo, eis a produção resultante.

Carta nº 1

De: Pedro Henrique Gomes

Para: Jessica Dantas

Oi, tudo bem? Quantas saudades querida amiga, queria desabafar com você o que aconteceu comigo ontem. Estou muito triste com vontade de sumir, meus tios estão com uma brincadeira horrível de me chamarem de macaco, eles não param não aguento mais, quando você vem preciso da sua ajuda por favor.

Saudades do seu querido amigo.

Carta nº 2

De: Marquiel

Para: mãe

Mãe, queria relatar algo pra você que ocorreu comigo assim que chegamos aqui no Rio de Janeiro. Houve um dia que você precisou sair e eu tive que ficar em casa sozinho, os nossos vizinhos começaram a jogar cascas de banana e lixo enquanto eu estava brincando no quintal, bom, acho que não preciso dizer mais nada.

Bjs Marquiel.

Carta nº 3

De: Doris Duarte da Costa

Querido receptor, tantas situações vivenciadas que fica difícil escolher uma em particular. Devido a tantos apelidos, tantas ofensas e tudo por conta da sua cor de pele e seu cabelo crespo. Inúmeras palavras mal ditas, diversos acontecimentos que poderiam simplesmente ser excluídos de mais um dos fatos da humanidade. Cômico, como uma palavra forte e rica por conta de sua beneficência, seja tão descartada.

Quando estávamos sentados na sala de aula, de repente um ato súbito nos pega desprevenido. Sim, o mesmo que dizia palavras de baixo calão, era o mesmo que puxava seu cabelo e dizia que era perfeito para arear panelas.

Cadê a humanidade quando se trata de intervir de maneira correta em casos de ofensas gratuitas?

Carta nº 4

De: Sara da Silva

Para: alguém especial

Querido irmão Gabriel, as coisas que eu tenho pra falar sobre as práticas racistas que eu vi envolvendo você, já foram infelizmente muitas. Quando saímos muitas pessoas olham estranho pra você, vejo muitos policiais que te olham com um olhar diferente, achando que você vai assaltar, furtar ou sei lá, sempre pensam ou acham coisas negativas ao seu respeito, mas apesar de tudo isso eu sei que você é uma pessoa incrível, com um coração bondoso e cheio de luz. Infelizmente nossa sociedade é assim, mas sei que você é muito maior que qualquer olhado, atitude racista das pessoas.

Sua cor é linda, você é lindo e não deixe nada, nem ninguém tirar esse brilho incrível de você!

Carta nº 5

De: Maria Eduarda Muniz

Eu não sei bem se foi racismo ou não, só sei que não gostei e me senti ofendida. Uma vez fui ao cinema com a minha irmã e minha amiga, quando acabou o filme fomos na loja americana comprar umas coisas. Chegando lá ficamos procurando o que comprar, e reparamos que tinha uma mulher que trabalhava lá seguindo a gente. Minha amiga se estressou e foi perguntar por que ela estava fazendo aquilo e se ela estava achando que íamos roubar, ela disse que estava fazendo o trabalho dela, ainda ficamos batendo boca com ela mais um tempo depois pegamos qualquer coisa, e fomos pagar pra ela ver que não íamos roubar. Depois disso fomos embora. Ela disse que estava fazendo o trabalho dela mas não estava, o trabalho dela não é seguir a gente. Enfim, eu fiquei muito incomodada com aquilo.

Carta nº 6

De: Ale

Para: Nanda

Carta para minha querida amiga

Querida amiga, sei que você está triste sobre o ocorrido no shopping, e ainda mais um segurança negro te seguir no meio de uma loja. Que ironia do destino, você é ele negro, mas lembre-se você não tem culpa, você não fez nada, ao menos de ir a uma loja comprar roupa. Lembre-se, tenha orgulho da cor de sua pele, orgulho de ser quem tu é! Beijos!

Carta nº 7

De: Yuri Henrique Laureano

Quando pequeno, eu era como todas as crianças porém quando se falava de cor da pele eu era o diferente, pois a escola particular, na sua maioria era branca, e logo na minha turma eu era o único negro e um bom motivo para ser a chacota da vez, ali eu sofria o famoso bulling e o racismo como tais, eram: negrito, meia noite, escuridão, petróleo, resto de merda, entre outros piores, os anos se passaram e o racismo continua, só que eu não era mais criança, mas sim um jovem, o fato ocorrido foi em Madureira por dois policiais brancos, o qual me agrediram pelo fato de ser negro entre outras experiências.

Carta nº 8

De: Myllena Silva

Para: Isabel

Minha querida amiga Isabel,

Estou te enviando essa carta porque você sofre com a sua cor, só porque você é branca todo mundo te chama de burguesa, todos pensam que você tem muito dinheiro só por causa da sua cor.

Carta nº 9

De: Yhasmin da Costa Santos

Quando eu tinha nove anos de idade presenciei uma cena de racismo, o racismo foi praticado com a minha amiga que na época tinha onze anos. Acontecia na sala de aula e até mesmo na presença do professor, mas o professor não fazia nada, nem se dava o trabalho de levar o caso a direção.

Eu sempre sentava ao lado dela e a defendia na maioria das vezes ameaçava de bater em todos, discutia mas nem sempre adiantava, eles chamavam ela de “macaca”, isso era bastante constrangedor e triste, com o passar do tempo ela passou a se defender e a não ligar para os comentários racistas e só assim eles pararam.

Ela é uma pessoa incrível não devia passar por isso, acho que ninguém deve, se as pessoas tiverem mais empatia e respeito ao próximo ninguém teria que passar por esse tipo de situação.

Carta nº 10

De: Rayane Souza da silva

Querida prima

Hoje venho lhe relatar um acontecimento que me deixou bem triste e pensativa. Eu estava com um amigo muito querido, no qual eu considero muito. Estávamos numa praça quando ele resolveu ir ao banheiro e quando retornou um policial deu uma dura nele, pelo simples fato dele ser negro, quando ele chegou perto de mim o policial se afastou. Mas o fato é, por que o policial encrencou com ele sozinho e quando viu que estava comigo saiu de perto? Ele não é um alvo e muito menos uma pessoa perigosa, e mesmo assim por ser negro é motivo de alvo, de passar tal humilhação na rua.

As pessoas deveriam parar de julgar as pessoas pela cor do corpo. É muito triste saber que isso acontece frequentemente com várias outras pessoas. Obrigada por ouvir meu desabafo, com amor,

Rayane

Carta nº 11

De: Amanda Lara

Para: Ana Clara

Cara Anna

Escrevo essa carta para lhe contar sobre um acontecimento sobre racismo que eu presenciei. Um dia fui ao mercado com a minha madrinha, e quando estávamos na fila do caixa uma moça estava brigando com um de seus filhos. Minha madrinha virou pra mim e disse: tinha que ser preto, cheia de macaúce”!

Eu fiquei muito triste com aquela situação, pois a moça ouviu, e eu vi que ela ficou triste com o comentário desnecessário que a minha madrinha fez, e o pior, é que as atitudes da minha madrinha são piores que a da moça, mas na visão dela isso é normal.

Carta nº 12

De: Anna Clara

Carta contra o racismo

Um dia eu estava no Centro do Rio de Janeiro com a minha amiga Agatha, voltando para casa por volta das 19:30 da noite, nós estávamos aguardando o ônibus quando um homem chegou ao pé do ouvido da minha amiga e disse: essa sainha aí heim... e minha amiga indignada com o assédio escancarado respondeu ao seu comentário a altura, e foi quando o homem começou a xingar a minha amiga por ela ser negra e disse que furaria ela com uma faca, mas eu disse para ela pra nós irmos embora para que o pior não acontecesse. Ela ficou muito magoada com o ocorrido, e eu mais ainda, o ser humano consegue ser cruel!

A maior expressão do preconceito racial no Brasil está justamente na negação desse preconceito.

Carta nº 13

De: Agatha Victória

Querida amiga esse preconceito eu sofri explicitamente, certo dia peguei o ônibus 905 Bonsucesso e uma senhora entrou com várias bolsas de mercado, eu me levantei e a deixei sentar. Assim que ela sentou, olhou para mim e disse: tinha que levantar mesmo neguinha, tinha que ter uma ala só pra sua raça". Na hora eu fiquei sem reação, não sabia o que fazer, foi uma mistura de raiva com tristeza, uma outra mulher que estava sentada do outro lado me defendeu e humilhou a senhora de uma maneira educada. Enfim foi um momento difícil mas que eu consegui superar.

Carta nº 14

De: Bruna Carneiro

Certo dia presenciei dentro do ônibus uma cena de racismo, uma senhora estava sentada na parte de trás do ônibus, perto da porta de saída, quando três homens negros entraram, na mesma hora ela começou a ficar desconfiada, guardando os seus pertences. Os três homens foram pra perto dessa senhora, a mesma levantou, com tom de raiva e disse que iria descer do ônibus, pois estava com medo de ser assaltada.

Carta nº 15

De: Ana Gabriela Lopes

Um dia eu estava no shopping e entrei em uma loja, só que eu estava com roupa de escola e era (preta). O segurança ficou me seguindo, eu reparei que tinha uma menina com o mesmo uniforme que eu, e o segurança nem ligava pra ela. Podemos reparar que ele pensou que eu ia roubar, mas ao contrário eu comprei. Vivemos num país em que só a cor e sua situação financeira funciona.

Estou escrevendo essa carta para quem já sofreu racismo, eu te digo, levanta sua cabeça, não ligue para o que essas pessoas falam, por muitas vezes não pensamos no que falamos e acabamos deixando a pessoa triste. Acredite em você! Outro racismo que sofri, eu estava na escola e como eu sou preta, meu cabelo é cacheado, e o meu cabelo estava na frente de um menino, ele me falou para tirar a árvore da frente que no caso era meu cabelo. Fiquei muito triste com isso.

Carta nº 16

De: Brenda Ribeiro Gomes

Querido amigo, eu nunca sofri racismo, não que eu saiba pelo menos. Mas conheço pessoas que já sofreram e ainda sofrem. Meu irmão tem 12 anos e já sofreu muito, desde pequeno ele chegava da escola dizendo que foi zoadado, claro que quando se está no fundamental é zoadado de todas as formas, mas zoadado por ser negro o afetou um pouco.

Ele sempre foi muito forte, agora ele entende melhor que ser negro não é vergonha, é orgulho.

Carta nº 17

Querida Valéria, venho te escrever porque a chance de um negro ser morto é cada vez maior que um branco. Cada dia que passa um jovem afrodescendente é morto, junto com ele vai seu sonho. Sonho de dar uma vida melhor para sua família, uma visão que foi extinta quando um policial deu um tiro no seu peito.

Até onde essa probabilidade vai? O que iremos fazer? Não sabemos. A onde já se viu um chefe de estado falar que negro quilombola “não serve para nada e nem para procriar servem mais.” O Brasil está retrógrado.

Carta nº 18

Querida Vitória

Desejo lhe escrever a dias, para te falar que fiquei indignada com a situação que vivenciei ao seu lado. Não acredito que em pleno século XXI exista pessoas que ainda discriminam uma pessoa pela sua cor, fiquei revoltada e muito triste quando aquele segurança seguiu você no supermercado achando que você ia roubar alguma coisa, foi com muita tristeza que percebi que o mundo está cheio de mudanças e as pessoas ainda não mudaram seus pensamentos. Fico orgulhosa que você não se abalou com isso, e seguia em frente sem ligar para o que o segurança fez. Tenho muito orgulho de ser sua amiga, desde já agradeço. Beijos.

Carta nº 19

Querida Iris

Estou escrevendo essa carta para lhe contar o que aconteceu. Um dia, quando eu era mais nova, passei por uma coisa muito desagradável, havia uma garota muito bonita por fora, porque por dentro ela era podre, inventava coisas horríveis sobre as pessoas, mesmo não sendo verdade. Ela não gostava de uma garota, ela era negra, essa garota implicava muito com ela por causa de seu tom de pele, até que um dia eu disse pra ela parar, senão isso seria levado para a diretora, até então ela parou.

Carta nº 20

De: Ana Vitória

Eu presenciei um racismo e me senti muito incomodada por não poder ter feito nada. Estava no ônibus voltando da escola e tinha uma senhora de idade sentada na minha frente mexendo no celular, logo em seguida entrou um moço negro e sentou ao lado da senhora, rapidamente ela guardou o celular na bolsa dela e se levantou e saiu de perto do moço para sentar em outro lugar do ônibus.

Carta nº 21

De: Bryan da Silva Nogueira

Eu estava no ônibus vindo para a escola, o ônibus estava relativamente cheio, não tinha ninguém em pé, mas também não tinha mais lugar para sentar, tinha um rapaz negro sentado com a mochila no banco indo para o trabalho. Entrou uma senhora, esse rapaz educadamente retirou a mochila e ofereceu o lugar, ela nem olhou para ele e se recusou a sentar, no ponto seguinte uma outra senhora que estava sentada ao lado de um jovem branco desceu do ônibus, e essa senhora que se recusou a sentar ao lado do rapaz negro correu para se sentar, eu fiquei olhando aquilo indignado porque é muito ruim ver ou até mesmo saber que ainda hoje acontece esse tipo de coisa na nossa sociedade.

Carta nº 22

De: Ana Clara

Uma vez em uma escola, um menino foi preconceituoso com minha amiga, ficou chamando ela era muito preta e parecia um toco queimado.

Carta nº 23

Boa tarde, cara professora Valéria.

Eu graças a Deus nunca sofri nenhum tipo de preconceito. Vou contar um acontecimento que ocorreu com uma ex colega de classe. Ana Luísa estava indo para o colégio, pegou o ônibus como de costume, ao entrar no ônibus sentou ao lado de uma senhora branca, pediu licença e desejou uma boa tarde, a senhora olhou para ela e se afastou evitando contato, logo em seguida a mulher ligou para alguém e disse “da próxima vez eu vou de uber, acredita que uma preta sentou do meu lado? A minha sorte é o álcool gel”. Quando eu soube dessa situação fiquei bem chateada e triste, pois todo dia alguma pessoa negra sofre algum tipo de preconceito. Às vezes tenho medo de sair de casa pensando que algum dia eu posso passar pela mesma situação seja na rua ou até mesmo dentro do ônibus.

Um conselho não só para a Ana Luisa, mas para todos que já sofreram algum tipo de preconceito, não ligar para o que a pessoa falou, não se sentir humilhada, pois vocês são lindos do jeito que são, e para as pessoas negras, ser negra não é um problema, é uma cor

maravilhosa, os negros são lindos assim como qualquer outra pessoa, não importa a raça ou o gênero.

Carta nº 24

Olá professora Valéria, venho por meio desta carta relatar uma discriminação de racismo. Aconteceu quando eu estava na 3^a série do ensino fundamental. Certo dia, um garoto de outra turma ficou na nossa, pelo fato da sua professora ter faltado. A professora da minha turma pôs ele de pele mais escura e cabelo encaracolado do lado de uma menina de pele mais clara e cabelo liso. Ainda me lembro da cara de nojo que ela fez quando a professora saiu de perto, ela reclamava para ele ouvir que ela não queria sentar perto dele porque ele não era igual a ela. A reação dele era a pior possível, muito abalado, e eu fiquei totalmente espantada com a situação e falei pra ela trocar de lugar comigo, questionando muito as atitudes dela, ela aceitou e trocamos.

Carta nº 25

Querido pai, escrevo esta carta para relembrar coisas do passado, que diante de tanto preconceito me veio à mente.

Estava pensando em como os adultos preconceituosos se formaram, e me lembrei que quando era do ensino fundamental, sofri racismo. Uma colega de classe me chamou de macaca depois de eu ter pedido licença para copiar o dever do quadro, lembro que de primeira achei estranho, pois era a primeira vez que me acontecia, mas logo entendi o que era por conta do sentimento de tristeza e vergonha que me envolveu.

Lembro também de um dia estar voltando da escola e ver um menino atacar uma menina negra com ofensas como: sua macaca e se acabar a luz, ninguém te vê. Fiquei em choque com aquilo tudo, mas confesso que fui cúmplice quando olhei e decidi não fazer nada, fiquei com medo, pois era uma menina pequena e desajeitada, e negra também, porém mais clara.

Hoje, penso que o racismo vem sendo moldado desde cedo. Um efeito em cadeia, onde os adultos de hoje, que foram crianças contaminadas no passado, contaminam as gerações futuras. Confesso que temo pelo seu bem estar, pois sei que você é negro e vivemos numa

sociedade ignorante, mesmo que você seja já um homem e capaz de se defender, não quero que nada te aconteça, porque eu te amo, e você é tudo para mim.

Mesmo que eles não sejam por nós negros... então seja a nossa etnia pela nossa etnia.

Carta nº 26

Nome: Ana Julia Souza de Moura

Uma menina de 10 anos perdeu a vontade de ir para a escola após sofrer ofensas racistas feitas pelas colegas de classe. Segundo a criança, ela teria sido chamada de “preta imunda, suja” por várias vezes, e a direção tratou como besteira.

No dia seguinte a tia responsável da menina foi até a escola porque a criança chegou em casa muito triste e abalada. Eu presenciei esse caso na escola do meu estágio. Achei horrível a forma com que a direção lidou com isso.

Carta nº 27

Querida professora,

Venho contar sobre o que aconteceu comigo durante minha infância. Eu sempre estudei em colégio particular até o 3ºano do ensino fundamental o que na época era e ainda é um incômodo para os burgueses que se acham donos do território em que habita. Passei por muitos desafios na minha infância, desafios voltados para a questão racial. Um certo dia por um descuido dos meus pais, a minha merendeira, e a vasilha do meu biscoito também estava aberta e por pura coincidência a minha garrafinha de coca-cola entornou o que resultou na mistura horrível dentro da minha mochila.

Na hora das atividades dentro de sala, a professora Sandra pedia para que pegássemos nossas pastas, logo quando eu abri, obtive a surpresa, o meu amigo Alexandre, ruivo, descendente de caucasianos, que inclusive amava me agredir nas brincadeiras, soltou a seguinte frase: o Bruno fez coco dentro da mochila, disse rindo de mim. Logo em seguida, a maioria da turma começou a zombar de mim. Hoje, falar disso ainda me dói, mas é uma dor que me fortalece, uma dor que me faz uma pessoa melhor, e tenho orgulho de dizer: Sou preto, sou pobre, mas não sou animal!

Carta nº 28

De: Tayná Aquino

Para: Padrinho Rony

Olá padrinho, sei que você não está falando comigo, mas eu queria compartilhar com você a cena de preconceito racial que eu tive o desprazer de vivenciar. Eu não sou negra, mas conheço pessoas que são e que sofrem bastante em relação a isso. Já cheguei a escutar de uma pessoa próxima a mim que ser negra no Brasil é sempre suspeita, isso me marcou bastante.

Na minha concepção ser negro é sofrer em qualquer lugar, porém no Brasil a taxa de discriminação racial é muito maior. Todos os dias eu pego o 355 em direção à escola, rotina normal e diária, mas esse dia foi diferente de todos os outros. Um vendedor de doces negro, e de cabelo afro (muito lindo por sinal) entrou no ônibus, ninguém comprou, ok, até esse ponto da história está tudo certo, talvez a galera estava sem dinheiro ou talvez sem vontade de comer doces, o problema foi quando o vendedor negro saiu, e um vendedor branco entrou. Parece que do nada todo mundo ficou com uma vontade enorme de comer doces, talvez a saída do vendedor negro tenha resultado em dinheiro na carteira da maioria da galera do ônibus. Porque do nada os passageiros começaram a comprar doces (com o moço de pele clara). Sou uma pessoa muito observadora, e você sabe disso, logo depois de presenciar essa cena, pensei bastante, talvez fosse coisa da minha cabeça, talvez o preconceito não tinha existido, porém, contei a situação para algumas pessoas e elas me confirmaram que de fato ocorreu a discriminação.

Não aconteceu de forma direta, mas aconteceu, fiquei e fico muito triste, espero que um dia isso não exista mais. Obrigada por ler até aqui, queria desabafar, me desculpa pela ausência. Um abraço, sua filha.

Carta nº 29

De: Vitória Albuquerque

Querido Kauan,

Estou aqui por meio desta carta para relatar um ato de preconceito escancarado que presenciei quando estava no Ensino Fundamental, no 5ºano. Havia uma colega na minha classe que tinha o cabelo crespo e bem volumoso, mas ela sempre o usava amarrado e com muito creme, para

que não ficasse volumoso e os cachos acabavam desaparecendo. Um dia ela chegou na escola com o cabelo solto e sem tanto creme para escondê-lo, algumas crianças fizeram comentários maldosos como: você está parecendo um leão ou por que você não penteou o cabelo? Ela ficou triste e eu fui contar para a professora, ela apenas deu uma bronca e voltou a fazer qualquer coisa que estivesse fazendo naquele momento.

Depois desse dia, ela nunca mais apareceu na escola com o cabelo solto, e eu nunca esqueci desse acontecimento.

Carta nº 30

De: Beatriz Oliveira de Farias

Querido papai, depois que o senhor foi morar no céu, as coisas aqui na terra nunca mais foram as mesmas, só pioraram, o trânsito está cada vez maior e o preconceito nem se fala. Um dia durante o estágio, inclusive estou fazendo o curso normal que o senhor tanto falava, enfim no meio da aula das minhas crianças presenciei uma menina de 7 anos falando para a coleguinha da turma que o cabelo dela era feio porque era duro, isso me feriu profundamente. Hoje eu me pergunto até quando vamos ver isso, até quando crianças tão novas praticando preconceito?

Carta nº 31

De: Vitória da Costa

Olá, bom dia!

Escrevo essa carta para relatar um assunto muito delicado. No dia 27/04 eu ainda estudava no município, e esse dia foi um dia muito marcante pra mim e para uma amiga minha. Pra mim não importava a cor ou as origens dela, mas mesmo assim tinha pessoas que zoava ou até mesmo zombava da cara dela, e toda vez ela chorava em meus braços, e sempre dizia a ela que tinha pena das pessoas assim e que pensam assim, pois vivem na hipocrisia de se sentirem o máximo, mas são apenas pessoas inseguras que precisam de autoafirmação para se acharem melhores, Mas felizmente não eram melhores que ninguém.

Como elas mexiam no nosso cabelo dizendo que era “duro”, mas não ligava, e não adiantava de nada falar com a professora, porque até ela era cúmplice dos preconceitos, uma pena. Respeitar o outro é respeitar a si próprio, isso sim é inteligente e além disso preserva pessoas

verdadeiras em nosso ciclo de amizade com caráter, que valorizam a família, o amor, o sentimento puro, independente do grau de escolaridade, isso sim faz bem ao coração. E por isto estou fazendo essa carta porque gosto muito de você e não quero que se abale pelo que as pessoas dizem, pois já basta ter amigos pra somar.

Carta nº 32

De: Gabrielly

Oi você não vai acreditar no que eu presenciei, haviam três crianças no mercado, percebi que o segurança do local estava seguindo-os e não entendia o porque disso, mas continuei normalmente, até então nada havia acontecido, mas do nada, sério, foi de repente, eles estavam ao meu lado só olhando os biscoitos. O segurança pegou eles e jogou literalmente na rua, pra fora do mercado alegando que eles estavam roubando, sendo que eles nem tocaram em nada, eram crianças. Que criança não fica olhando para os biscoitos quando não pode ter? Fiquei em choque, as crianças machucadas, chorando no chão, as moedas que elas tinham, todas jogadas pelo chão. Eu desconfio que isso aconteceu pela cor, eram negros e por serem de rua. O pior é querer ajudar mas não saber como. Acho que nos acostumamos a nos calar que quando precisamos fazer algo não sabemos por onde começar. Foi isso, queria te contar o ocorrido horrível né?

Beijos da sua amiga.

Os aspectos recorrentes e suas marcas serão analisados no item a seguir, à luz de teorias que colaboram para nosso entendimento das múltiplas características que constituem as formas de racismo.

5.3 NARRATIVAS SOBRE O RACISMO

Na medida em que releio as cartas das e dos estudantes, eu me dou conta do quanto percebem o preconceito de cor em suas vidas. As experiências narradas são sentidas profundamente, deixando a marca do estigma da cor de sua pele, o racismo é vivo e forte na vida das adolescentes. Essas marcas extrapolam o relato confessional íntimo, na medida em que têm uma dimensão histórica e coletiva:

Todas as ofensas raciais possuem uma dimensão coletiva, porque incidem sobre uma forma de identidade. As pessoas são ofendidas porque fazem parte de um determinado grupo, razão pela qual a classificação da injúria como crime dirigido a um indivíduo particular e o racismo como um delito que ofende uma comunidade de pessoas carece de sentido. (MOREIRA, 2019, p. 25).

Episódios de racismo relatados nas cartas ocorrem o tempo todo em locais como rua, praças, shopping, lojas, supermercados, farmácias, ônibus, mercados, dentro da família, na vizinhança, na escola, conforme aponta o gráfico abaixo. Segundo Silvio de Almeida, “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para [...] [as] formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.” (ALMEIDA, 2019, p. 21). Como explica Nogueira (2018), não se pode dissociar tais episódios da História do país:

É um conjunto de práticas, um sistema que foi historicamente construído e que atravessa e constitui a sociedade. Portanto, desde a escravização negra, a colonização de povos europeus sobre povos africanos e as consequências da manutenção dessa estrutura de poder, que o racismo é revitalizado e permanece estrutural”. (NOGUERA, 2018, p. 39).

Gráfico 1 – Locais de ocorrência do racismo



Fonte: A própria autora, 2020

5.4 NA ESCOLA, OS APELIDOS, AS CHACOTAS EM FORMA DE “BRINCADEIRAS”

Nas cartas, conforme representado no gráfico acima, 44% das situações apresentadas ocorreram na escola, ou seja, o espaço escolar mostra-se como local de difusão do racismo, tendo no cabelo crespo e na cor da pele preta elementos usados para a depreciação e humilhação das crianças e adolescentes negras/os na sala de aula. Apelidos e chacotas como

macaco, negrito, meia noite, escuridão, petróleo, toco queimado (cartas 1, 3, 7, 9, 11, 16, 22, 24, 25), não são ideias e preconceitos aleatórios, como pensam muitas pessoas no dito senso comum, a esse respeito, em seus estudos sobre racismo recreativo, Adilson Moreira afirma:

[...] o racismo recreativo é uma política cultural característica de uma sociedade que formulou uma narrativa específica sobre relações raciais entre negros e brancos: a transcendência racial. Esse discurso permite que pessoas brancas possam utilizar o humor para expressar sua hostilidade por minorias raciais e ainda assim afirmar que elas não são racistas, reproduzindo então a noção de que construímos uma moralidade pública baseada na cordialidade racial. [...] É muito importante observar que os estereótipos descritivos e prescritivos expressos em piadas racistas são produtos de percepções que naturalizam a condição inferior do negro na nossa sociedade (MOREIRA, 2019, p. 63-64).

Na carta de número 7, o estudante traz a narrativa da escola particular onde estudou, quando era o único estudante negro em sua turma, o que por si só já era motivo de chacota. Segundo ele, os anos se passaram, e o racismo continua. Hoje, na adolescência, ser abordado por policiais tornou-se coisa comum. Na carta 9, a estudante narra o quanto era constrangedor e triste o que sua amiga negra passava na sala de aula, geralmente a emissora defendia a defendia e, com o passar do tempo, a menina aprendeu a defender-se, passando a não dar atenção aos comentários racistas, só assim os colegas pararam com as ofensas. O racismo deixa marcas, desde muito cedo o lugar destinado à população preta na sociedade é apontado, através de “brincadeiras”, ofensas e injúrias etc.

[...] As ações discriminatórias de pessoas brancas contra negros podem ser classificadas como uma forma de racismo aberto e individual porque ocorrem nas relações interpessoais e estão baseadas em estereótipos negativos em relação a minorias raciais. Essas ações acarretam perdas de oportunidades [...] educacionais ou profissionais. (MOREIRA, 2019, p. 35).

Na 11^a carta, a estudante ouve de sua tia, ao referir-se à pessoa na fila do caixa: tinha que ser preta, cheia de macaques. Ouvir de sua própria tia palavras racistas lhe causou espanto, mal estar, tristeza... Nelson Mandela, ex-presidente sul africano, dizia, em discursos amplamente veiculados pela mídia, que ninguém nasce odiando alguém por sua cor de pele, o ódio se aprende, e se o ódio se aprende o amor também se aprende, então podemos ensinar as crianças a amar e respeitar as pessoas.

Na carta de número 16, a zombaria sofrida pelo irmão do autor no ensino fundamental muito lhe marcou. Sabemos que o espaço escolar como um local que aglutina muitos grupos de pessoas e esses, de certa forma, interagem entre si, a questão do humor é algo bastante recorrente, aspecto sobre o qual Adilson Moreira explica:

O humor é comumente definido como resultado de uma ação ou de uma mensagem que induz uma pessoa ao riso em função da natureza jocosa, estranha ou inesperada de certo evento. [...] Elas produzem uma reação emocional que pode variar de um sorriso discreto até gargalhadas. [...] Certas falas ou situações produzem efeito cômico em função do contexto cultural no qual ocorrem. [...] O humor geralmente ocorre dentro de interações sociais cotidianas. [...] Podemos dizer que o humor é uma emoção provocada por processos cognitivos que articulam informações responsáveis pela produção do efeito cômico. [...] O humor decorre da comparação entre grupos sociais, um meio que as pessoas utilizam para afirmar um sentimento de superioridade em relação a membros de outros grupos. Portanto, mais do que produzir sentimentos de prazer, o humor atende também outras necessidades emocionais, notoriamente a necessidade de distinção em relação a outras pessoas. O humor racista satisfaz a necessidade de diferenciação que pessoas brancas sentem em relação a indivíduos considerados inferiores e também cria um sentimento de solidariedade entre os membros desse grupo. (MOREIRA, 2019, p. 48-49).

Na Carta 22, a autora conta que sua amiga, por ser preta, era constantemente chamada por um colega de toco queimado. O relato evidencia aquilo que Moreira (2019) chama de microinsultos, que, segundo o autor, podem ser expressões propositais, apesar de manifestarem desejo de inferiorizar o outro (MOREIRA, 2019, p. 38).

Por ocasião da falta de uma professora e da consequente necessidade de juntar turmas, relata a carta 24, uma estudante não queria ficar perto do colega da outra turma, ela reclamava alto, para o colega ouvir, dizendo que ele não era igual a ela. Ao ver o colega visivelmente abalado, a autora da carta conversou com a colega e trocou de lugar com ela. Vejamos em Motta (2012) uma análise de como, além do racismo, existe também certa omissão, como quando as pessoas não se colocam contra os atos flagrantes de racismo:

[...] Aprendemos na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar e a classificar. O problema é que em variados contextos, também vamos aprendendo a tratar as ditas diferenças de forma desigual. A questão mais séria é por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido aos seus atributos físicos e a sua origem africana. A resposta é porque vivemos em um país com uma estrutura racista que precisa ser superada e porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e a inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Além disso, após a abolição, a sociedade brasileira, nos seus mais diversos setores, não se colocou política e ideologicamente contra o racismo; pelo contrário, o tem alimentado a ponto de reproduzir tamanha desigualdade racial denunciada pelo Movimento Negro e comprovada em pesquisas de órgãos governamentais e universidades. (MOTTA, 2012, p. 154).

Na carta 25, as situações aviltantes percebidas pela estudante são tantas, que ela confessa temer pela vida do pai, que é negro, pois “a sociedade é ignorante”, e termina seu relato dizendo: “mesmo que não seja por nós, negros, então que seja nossa etnia, por nossa etnia...”

A estudante narra, na carta 26, que, na escola onde fazia estágio, uma criança de dez anos perdeu a vontade de ir para a escola devido à forma como alguns colegas da turma a tratavam. Uma tia da criança, responsável por ela, foi à escola e informou a direção que a criança chegava à casa triste, abalada. Segundo a estudante, a direção da escola minimizou o problema, tratando a questão como besteira, o que ela achou horrível.

Na carta 27, mais uma vez a chacota aparece na sala de aula. O estudante fala de sua infância na rede particular até o 3º ano do ensino fundamental, o que, segundo ele, era — e ainda é — incômodo para os burgueses brancos que se acham donos do território, que passou por muitos desafios na infância, envolvendo a questão racial. Fala de sua dor em relação a essas questões, mas mostra que, hoje, essa mesma dor o fortalece, faz com que se sinta uma pessoa melhor, que tem orgulho em dizer: “sou preto, **sou pobre, mas não sou animal!**” (grifo nosso).

[...] Esse projeto racial assume a forma de uma violência simbólica, [...] legítima representações derrogatórias de pessoas negras, o que são formas de micro agressões, mecanismos discriminatórios que expressam condescendência ou desprezo por minorias. Assim, o humor racista determina outro elemento central do racismo recreativo: seu aspecto simbólico. A piada racista é um tipo de fala que possibilita a circulação de sentidos culturais negativos, sendo então um meio pelo qual esse tipo de racismo encontra expressão. (MOREIRA, 2019, p. 96).

A Violência simbólica de que fala Moreira (2019), está presente em boa parte das cartas/relatos. Isso nos remete à Psicologia Social dos estereótipos e dos estigmas, acerca do que Adilson Moreira nos aponta:

[...] o pensamento humano opera por um processo de percepção, categorização e generalização, o que permite a formação de esquemas mentais a partir dos quais as pessoas compreendem a si mesmas e também o mundo. Mas esses sentidos não são necessariamente neutros, pois são produto de valores culturais desenvolvidos em uma realidade marcada por vários tipos de hierarquias. O caráter desigual dessas relações está associado ao fato de que elas estão permeadas por relações assimétricas de poder. [...] Esse processo tem importância central para a manutenção dos vários privilégios dos membros do grupo racial dominante [...]. Portanto, estereótipos não são meras percepções inadequadas sobre certos grupos de indivíduos. Eles possuem uma dimensão claramente política, pois são meios de legitimação de arranjos sociais excludentes. [...] A constante circulação de estereótipos provoca a internalização de percepções negativas que operam na forma de automatismos mentais: a interação com membros de minorias remete o indivíduo a uma rede de significações que pode gerar comportamentos discriminatórios. (MOREIRA, 2019, p. 42-43).

5.5 A PESQUISA A PARTIR DE CARTAS: PARA QUEM SE ESCREVE?

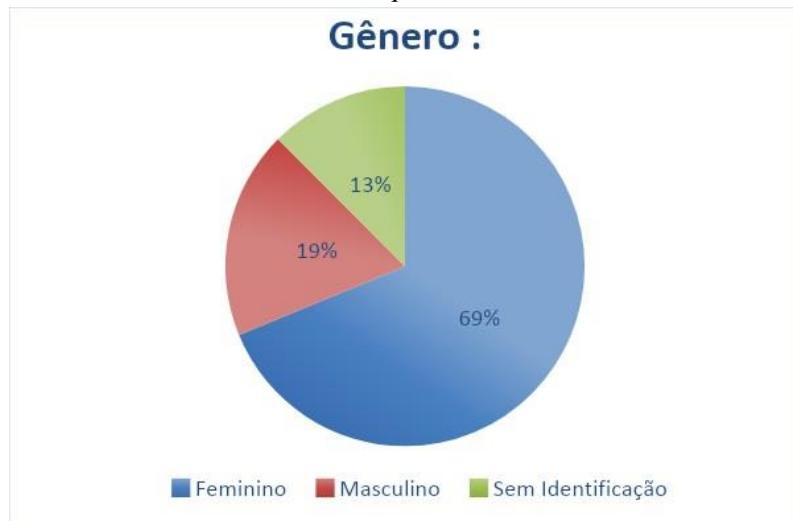
Os dados que envolvem as missivas produzidas são os seguintes:

Total de cartas: 32

Feminino: 25

Masculino: 7

Gráfico 2 – Sexo das/os estudantes que escreveram as cartas selecionadas



Fonte: a própria autora, 2020

Conforme o gráfico acima, o percentual de estudantes do sexo feminino é bem maior que os estudantes do sexo masculino. A procura pelo Curso Normal por parte do público masculino é bem inferior ao público feminino, uma herança da origem desse curso que evidencia que a educação das séries iniciais das crianças era tarefa das jovens professoras no início do século XX.

5.6 PARA QUEM SE ESCREVE?

A ideia de ser negro, ligada a ideia de ser pobre e feio, aparecem com frequência nos textos produzidos. Após fazer a leitura dos textos, sugeri ao grupo realizar rodas de conversa, a fim de dialogarmos sobre essas escritas. Inicialmente pairou um silêncio tipo “sepulcral”, ninguém falava nada. Após uma boa respirada, e fazendo alguns questionamentos, continuamos o papo. Participaram os autores das cartas de número: 3, 7, 8, 9, 16, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, e 31. Durante a roda de conversa as e os estudantes se emocionaram ao falar, e a dor se expressava ali através de soluços, vergonha, gaguejos na fala...

O racismo é um sistema de exclusão que opera por meio da estigmatização de grupos populacionais que são racializados por possuírem determinadas características fenotípicas em comum. Elas são representadas como traços negativos

a partir dos quais muitos membros do grupo racial dominante passam a atuar, o que ocorre em quase todas as esferas da vida de minorias raciais. Estigmas raciais são reproduzidos de forma ativa e passiva, estando presentes não apenas nas falas de indivíduos particulares, mas também em diversas produções culturais de forma direta ou encoberta. Estigmas raciais também informam o comportamento de membros de grupo minoritário em função do caráter reflexivo da discriminação. Minorias raciais desenvolvem várias formas de problemas psicológicos, além de também tratar pessoas do mesmo grupo de forma discriminatória, comportamento baseado na visão negativa que eles têm de si mesmos. Os estudiosos afirmam que a mera existência de estigmas raciais é uma violação da dignidade de minorias raciais porque eles dificultam a formação do sentimento de valor pessoal. (MOREIRA, 2019, p. 44-45).

A narrativa, como nos ensina a obra de Benjamin (1984), nos leva à reflexão e ao espanto e nunca se esgota. Em momentos de puras narrativas em sala de aula, eu me recordo de falas lá do início na construção do projeto de pesquisa que fizeram todo sentido para mim, quando ouvi de algumas estudantes: “professora eu não me olho no espelho, tenho muita vergonha dessa cor, apontando para o braço”. Naquele momento me inquietei ao ouvir falas de não aceitação da cor de pele, mas, agora, após ter lido as cartas sobre o racismo, o sentido é nítido, pois percebo o quanto sofrer com o racismo pode cristalizar sentimentos e ideias racistas. De acordo com Gomes (2005), a sistemática dessas relações promove uma incorporação do sentimento racista, de tal modo que se interioriza os valores e crenças transmitidos por outros:

É por isso que dizemos que as diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais e políticas. Aprendemos desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade.

[...] No decorrer do processo histórico, no contexto das diversas culturas, as diferenças e semelhanças foram ganhando sentidos e significados diversificados [...], ao falarmos sobre a questão racial no Brasil, em específico, tocamos em um campo mais amplo. Falamos sobre a construção social, histórica, política e cultural das diferenças. É o que chamamos de *diversidade cultural*. A diversidade cultural está presente em todas as sociedades e a questão racial brasileira localiza-se dentro do amplo e complexo campo da diversidade cultural. (GOMES, 2005, p. 51, grifo da autora).

Entender o que é o racismo e como ele opera em nossa sociedade, é um desafio, e é nosso papel enquanto educadoras e educadores. Encontro na leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, a seguinte consideração:

O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente [...] contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2004, p. 16).

Todas essas questões me remetem a uma canção de Gabriel Pensador com a qual encerro este item do trabalho, na letra de “Lavagem cerebral”, o compositor expressa sua ideia por via de linguagem direta sobre o racismo e o preconceito, heranças do nosso passado colonial, forjada a duras penas ao povo preto e pobre de nosso país.

Lavagem cerebral

Racismo preconceito e discriminação em geral
 É uma burrice coletiva sem explicação
 Afinal que justificativa você me dá para um povo que precisa de união
 Mas demonstra claramente
 Infelizmente
 Preconceitos mil
 De naturezas diferentes
 Mostrando que essa gente
 Essa gente do Brasil é muito burra
 E não enxerga um palmo à sua frente
 Porque se fosse inteligente
 Esse povo já teria agido de forma mais consciente
 Eliminando da mente todo o preconceito
 E não agindo com a burrice estampada no peito.

A tal burrice coletiva à qual o autor se refere bem sabemos não ser algo aleatório, pelo contrário, é uma produção ideológica da elite econômica do país com o objetivo de manter a dominação e a exploração da população de um modo geral. Esse projeto ideológico busca legitimar a dominação branca por meio da reprovação constante de grupos étnicos e raciais existentes no país, historicamente marginalizados. Ao longo da letra da música fomos analisando juntas e juntos a partir de nossa realidade se de fato algumas questões apontadas ocorrem da forma citada pelo autor, como por exemplo:

Você aprendeu que o preto é ladrão
 Muitos negros roubam mas muitos são roubados
 E cuidado com esse branco aí parado do seu lado
 Porque se ele passa fome
 Sabe como é
 Ele rouba e mata um homem
 Seja você ou seja o Pelé
 Você e o Pelé morreriam igual
 Então que morra o preconceito e viva a união racial
 Quero ver essa música você aprender e fazer
 A lavagem cerebral
 O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista
 É o que pensa que o racismo não existe
 O pior cego é o que não quer ver
 E o racismo está dentro de você
 Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
 Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca

Será mesmo que Pelé morreria como um homem negro pobre?

Aqui, trabalhei com a turma a partir da reflexão de Silvio de Almeida em *Racismo estrutural* (2019), quando nos diz que “uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus afetos (ALMEIDA, 2019, p. 53). À medida que ouvíamos a música, buscava refletir sobre algumas das questões centrais abordadas na letra, como: o que é o racismo? Entendermos que o racismo é um sistema de opressão e exploração que estrutura a nossa sociedade tendo a raça como característica biológica na qual a identidade racial é relacionada a traços físicos como a cor da pele. Isso muito nos ajudou a compreendermos os contextos que o autor da letra nos traz.

6 ELEMENTOS ESTRUTURANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS DE AUTOVALORIZAÇÃO DISCENTE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IECD: DEMONSTRAÇÃO DE RESULTADOS

O despertar para a educação das relações étnico-raciais abriu novos olhares para minha prática pedagógica e política. Tecer relações de parcerias no ambiente escolar, buscando conexões com grupos e pessoas para o enfrentamento do racismo é de importância vital para a educação que se pensa e deseja democrática, e humanizadora.

Assim, no processo deste trabalho/pesquisa, construir práticas pedagógicas de aproximação, escuta, acolhimento e respeito foi emancipador! Esse lugar chamado escola, precisa ser redesenhado no que tange às suas relações humanas e seus conteúdos pedagógicos. Foi através das narrativas de estudantes que pudemos estabelecer diálogos e aproximações entre as narrativas. Desse modo, a metodologia de contar e ler histórias funcionou como elemento disparador de questões pertinentes à vida, tendo o racismo como elemento fundante, trazendo à tona preconceitos e discriminações raciais diante de modos de ser e de viver nossas vidas. Em meio à cena, o racismo se expressou com sua fúria e força no imaginário de meninas e meninos na sala de aula, juntos buscamos problematizar questões, a fim de enriquecer e politizar esse debate, ressignificando conteúdos para além da sala de aula, para a própria vida.

Diante de tal realidade, educadoras e educadores que desejam aplicar a Lei 10.639/03 devem dialogar com os Movimentos Sociais. Dessa relação, pode ser elaborada uma educação verdadeiramente antirracista. Ainda se vê muitas formas de resistência a abordagens antirracistas na educação. É preciso encarar isso objetivamente, para se pensar estrategicamente em práticas e currículos. Como sugere Bento (2005), não se pode fugir do debate e da proposição de práticas:

Há muitos desafios a serem enfrentados quando se discutem relações raciais, mas a experiência tem revelado que, de fato, esse tema é um potente mobilizador de forças de emancipação e libertação. E, nesse sentido parte significativa dos pressupostos de Paulo Freire vem enriquecendo nossa abordagem, dentre eles:

A visão daquele e daquela que introduz o tema, enquanto alguém que respeita, valoriza, incorpora e problematiza a experiência das pessoas.

O Processo de debate sobre o tema, visto como facilitador do desenvolvimento da consciência crítica e difusor de valores, tais como participação, democracia, igualdade e diferença.

O processo de debate procura contemplar aspectos da realidade local dos envolvidos.

A realização dos trabalhos sobre relações raciais é matizada pela vivência. (BENTO, 2006, p. 75).

Repensar a promoção de uma educação igualitária, comprometida com o desenvolvimento das crianças do bairro, da cidade onde se mora, são ideias que, desde muito cedo, permeiam minha prática pedagógica, política, por isso busco agir na diversidade, vendo e sentindo as diferenças como pontos de aproximação e equidade. Quando cursava o antigo segundo grau, hoje chamado ensino médio, após o recesso do meio do ano, decidi que seria professora. Ingressei no mercado de trabalho já antes de me formar, aos 16 anos, e daí não parei mais. Buscando subsidiar minha prática pedagógica e política, cheguei à faculdade de pedagogia, na qual me descobri, de cara, freireana. Com a ideia de fazer o aluno deixar de ser objeto para se tornar sujeito, a pedagogia da autonomia me encantou. Dizia Freire:

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. (FREIRE, 1996, p. 43).

A pensadora estadunidense bell hooks, leitora de Freire, cita-o em sua obra:

Gosto de viver, de viver minha vida intensamente. Sou o tipo de pessoa que ama apaixonadamente a vida. É claro que um dia vou morrer, mas tenho a impressão de que, quando morrer, também vou morrer intensamente. Vou morrer experimentando intensamente comigo mesmo. Por isso, vou morrer com um anseio imenso pela vida, pois é assim que tenho vivido. (FREIRE, apud hooks, 2017, p. 81-82).

Acredito que a luta antirracista é de todo o povo brasileiro, é uma ferramenta pedagógica essencial para uma educação que liberte e transforme a realidade social de crianças e adolescentes em nosso país.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever é ato de coragem, disposição, é debruçar-se constantemente sobre o que se lê, vive e pensa quando o foco é uma dissertação. No decorrer do percurso que me traz a essas considerações finais foram muitas as ponderações e oscilações. Percebi o quanto é preciso clareza do que se quer e “desejar profundo” como diz a canção popular³. Aqui, meu desejo mais profundo foi entender as estruturas raciais e poder elaborar práticas que contribuam para eliminar o racismo.

Antigo na história de nosso país, o racismo se confunde com sua própria história, melhor dizendo, ele é a história desse nosso Brasil! É o que estrutura o país, História tecida na dor, luta e resistência de populações violadas em seu próprio direito de existir, os povos originários (indígenas) e o povo africano, silenciados, invisibilizados por um saber que se pensa único, superior, o saber do homem branco, europeu, opressor, colonizador.

A História forjada em um sistema de privilégios para alguns se alicerça na negação de direitos para outros, contexto em que a desigualdade racial salta aos olhos. Isso que nos marca e forma enquanto sociedade é problema com o qual a educação precisa se preocupar o tempo todo. Como educadora formadora de futuras e futuros educadores, tenho esperança de que veremos se formarem pessoas comprometidas com a implementação das leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Para isso, é preciso que conheçam a História do nosso país, seu povo, sua gente, não a partir de um único ponto de vista, mas sim a partir da contribuição destes povos, que em seu labutar diário e constante teceu, alinhou e construiu a História e a riqueza da sociedade em que vivemos. Esse é o início do ponto de partida em busca do conhecimento que se deseja emancipador, transformador.

No desenrolar deste trabalho, ao ouvir, ler, debater sobre narrativas de estudantes acerca do racismo, incômodos e tensões muito me provocaram. Suas inquietações, mais que nunca, desafiam-me a repensar algumas questões, como: o que significa ser professora branca numa sociedade racista como essa em que vivemos? Como é trabalhar com educação, consciente desse sistema opressor, o racismo, aqui tão bem ressaltado na sala de aula?

Por ter avós e bisavós indígenas, não me autodeclaro branca, apesar da cor da pele ser clara, e, como não tenho a comprovação documental desse pertencimento, mas apenas as memórias dos jeitos de ser e fazer, de meus avós e bisavós, assim como seus traços físicos,

³ Trecho de “Tente outra vez”, de Raul Seixas, Marcelo Motta e Paulo Coelho.

não posso me declarar indígena, mas bem sei o quanto sou descendente. Isso tudo significa um desafio gigantesco: encarar o enfrentamento ao racismo como necessidade crucial em nosso trabalho político pedagógico, buscando simultaneamente assegurar a participação de pessoas negras e brancas através do desenvolvimento de ações pedagógicas, e ampliação dessa discussão, o que significa tomada de consciência. Além disso, essa empreitada precisa ser de todas e todos, não apenas de não brancos.

Transpor os muros do silêncio e da indiferença postos em sala de aula tendo as narrativas como pontos de articulação de nossa prática, é fundamental. Como professoras e professores devemos estar comprometidos com um processo educacional, democrático, participativo, em que as escolas, junto a seus estudantes criem e estabeleçam oportunidades de interações não ameaçadoras, provocando na prática processos de mudanças no contexto das desigualdades raciais no ambiente escolar. Nessa perspectiva, reforço o pensamento de Gomes (2017), para quem “[...] Apesar das adversidades e dos muitos desafios que enfrentamos no Brasil, na luta pela democracia e contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado, temos de focar nas conquistas já alcançadas e seguir em frente. Não podemos perder a esperança. É preciso sabedoria e resistência democráticas” (GOMES, 2017, p. 19-20).

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos Superiores de Educação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-161.

ALMEIDA, Jane. S. de. **Formação de professores do 1º grau**: a prática de ensino em questão. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1991.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ALVES, Aline Neves Rodrigues; GOMES, Nilma Lino. Contribuições da Lei nº 10.639/03 no autorreconhecimento quilombola: um estudo de caso na comunidade de Barro Preto – MG. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de (org.) **Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora, MG: EdUFJF, 2013, p. 83-102.

ALVES, Claudia Ximenez; SILVA, Marilda da; OLIVEIRA, Paula Ramos de. Memória, infância e brincar em escritos de Walter Benjamin: cultura lúdica, processo de formação e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 46–56, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v6i3.5000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5000/4149>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ANTUNHA, Heládio Cesar Gonçalves. **Universidade de São Paulo**: fundação e reforma. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste, 1974.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSOCIAÇÃO GRUPO CULTURAL JONGO DA SERRINHA. História do Jongo e a serrinha. **Jongo da Serrinha**, [20-]. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hn_7L09pw3oJ:jongodaserrinha.org/istoria-do-jongo/+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 12 nov. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação dos profissionais da educação**. Campinas, SP: ANFOPE, 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/diranf99.htm>. Acesso em 5 dez. 2020.

ASSUNÇÃO, Maria Helena S. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

AZANHA, José Mário Pires. A política de educação do estado de São Paulo: uma notícia. Considerações sobre a política de educação do estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 349-361, maio/ago. 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a14.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARBIERI, Iris. **A educação no governo de Vargas (1930-1945)**: com ênfase no ensino normal e na escola primária. 1973. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administrativas de Osasco, Osasco, SP, 1973.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: EdUSP, 1959.

BASTOS, Maria Helena Camara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o "curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)". **História da educação**, Pelotas, n. 3, v. 2, p. 95-119, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30722/pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**, Pelotas, n. 1, v. 1, p. 115-133, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30631/pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BAUAB, Maria Aparecida Rocha. **O ensino normal na Província de São Paulo**: 1846-1889. 1972. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, Universidade de São Paulo, São José do Rio Preto, SP, 1972.

BELLO, Ruy de Ayres. **Subsídios para a história da educação em Pernambuco**. Recife: Secretaria da Educação e Cultura, 1978.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENTO, Maria Aparecida Silva. Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **A cor da cultura**: saberes e fazer: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 82-95. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NDUxNg%2C%2C>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 dez. 2020.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_educacao_relacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: documento preliminar. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC-SEB, 2006. v. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. II Conferência Nacional de Educação. Porto Alegre: INEP, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Primeiro Congresso Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001590.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Oportunidades de preparação no ensino pedagógico. Rio de Janeiro: INEP, 1951.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo [prefácio]. In: SOUZA, Neusa dos Santos. **Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

D'AZEVEDO, M. D. Moreira. Instrução pública nos tempos coloniaes. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, t. 55, pt. 2, p. 141-158, 3. e 4. tri. 1892. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSseXM5UGZUY2RNWFE/view. Acesso em: 5 dez. 2020.

DEMATHÉ, Tércia Millnitz; CORDEIRO, Maria Helena Baptista Vilares. Representações sociais sobre infância: um estudo com pais e educadoras de educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano 15, v. 16, n. 17, p. 119-133, jan./dez. 2009. DOI <https://doi.org/10.14572/nuances.v16i17.324>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/324/360>. Acesso em: 5 dez. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008

FRANÇA, Dalila Xavier de; MONTEIRO, Maria Benedita. A expressão das formas indirectas de racismo na infância. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 22, n. 4, p. 705-720, 2004. DOI <https://doi.org/10.14417/ap.270>. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/270/pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Rio 450 anos: Bairros do Rio: Madureira. **Biblioteca Nacional**, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/noticia/2015/07/rio-450-anos-bairros-rio-madureira>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Secad/MEC, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

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

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.26, n.91, p. 509-534, maio/ago. 2005. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200011>. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 5 dez. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMPÂTÉ BÂ. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000318.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

hooks, bell. Alisando o nosso cabelo. In: **Coletivo Feminista Marias**. Camaçari, BA, 9 maio 2008. Disponível em: <http://coletivomarias.blogspot.com/search?q=alisando+o+nosso+cabelo>. Acesso em: 12 nov. 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KISHIMOTO, Tizuco Morschida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jmtCsHtZ8tVGsv3XrktJxsd/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2020.

LAVAGEM cerebral. Intérprete: Gabriel o Pensador. Compositor: Gabriel o Pensador. *In: Gabriel o Pensador*. Intérprete: Gabriel o Pensador. Rio de Janeiro: Sonic Music Brasil, 1993. 1 CD, faixa 5.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: https://www.ufjf.br/pensandobem/files/2016/05/infancia_experiencia_e_tempo.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

LIMA, Fábio Souza C. **As normalistas chegam ao subúrbio**: a história da escola normal Carmela Dutra: da criação à autonomia administrativa (1946–1953). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dfabiosouza.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

LOPES, Jussara de Cássia Soares. **Os mecanismos de naturalização do racismo e do sexismo em meninas negras**: memórias de assistentes sociais negras catrumanas. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1111911_2013_completo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

LOPES, Jussara de Cássia Soares. A vivência do racismo e do sexismo na infância e na adolescência e a construção da identidade das meninas negras. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/article/view/14214/8821>. Acesso em: 12 nov. 2020.

LUCENA, Felipe. Uma breve história de Madureira. **Diário do Rio.com**. Rio de Janeiro, 7 jul. 2017. Disponível em: <https://diariodorio.com/historia-do-bairro-de-madureira>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MADUREIRA. *In: SIGNIFICADO do nome. S.l: s. n. [2011]*. Disponível em: <https://www.significadodonome.com/madureira>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. São Paulo: N – 1, 2018.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Maza Edições, 2007.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019.

MOTTA, Silvia Conceição Longuin. Discriminação étnica: grilhões culturais. In: LIMA, Ângela Maria de Sousa et al. (org.). **Sugestões didáticas de ensino de Sociologia**. Londrina, PR: UEL, 2012. p. 141-158. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/Livros/LENPES%20Sugestoes%20Didaticas%20202012.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professores negros na Primeira República. In: Reunião Anual da ANPEd, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais** [...]. Caxambu, MG: Hotel Glória, 2006. p. 1-14. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP: 1974.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 23, n. 79, p. 47-63, jan./jun. 2008. DOI <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.47-63>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em: 12 nov. 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Maria Beatriz do. A mulher negra e o amor. In: RATTI, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: https://africaeafricanidades.net/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa BA, v. 4, n. 2, p. 1-19, dez. 2011. DOI <https://doi.org/10.31977/grif.4i2.500>. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/500/222>. Acesso em 5 dez. 2020.

NOGUERA, Renato. **Racismo**: uma questão de todos nós. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018.

NORMALISTA. Intérprete: Nelson Gonçalves. Compositores: Benedito Lacerda; David Nasser. In: Normalista/Quem será. Intérprete: Nelson Gonçalves. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1949. 1 LP, faixa 1.

PEREIRA, José Santana; MONTEIRO, Maria Benedicta. Expressão do racismo na infância: o efeito da composição étnica da escola. *SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA*, 6., 2006, Évora. *Actas* [...]. Évora: Universidade de Évora, 2006.

RAMIREZ, Paulo Niccoli. **A memória e a infância em Marcel Proust e Walter Benjamin**. Aurora, São Paulo, n. 10, p. 119-134, 2011. DOI 10.23925/1982-6672. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/4424/3478>. Acesso em: 12 nov. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é**: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBETTO, Anelice; FILÉ, Valter. Experiência e narrativa em educação. **Odiseo**, [s. l.], 23 set. 2015. Disponível em: <https://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/experiencia-e-narrativa-em-educacao>. Acesso em: 05 dez. 2020.

SANTOS, Eumara Maciel dos. Aspectos da contística de Amadou Hampâté Bâ: considerações sobre registros de ensinamentos da tradição oral africana. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 29., 2017, Brasília, DF. *Anais* [...]. Brasília, DF: UnB, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501856353_ARQUIVO_ENVIARPARAAANPUH.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

SANTOS, Eumara Maciel dos. **A tessitura da palavra**: um estudo sobre a oralidade africana na obra literária de Amadou Hampâté Bâ. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/31946/1/TESE%20-%20EUMARA%20MACIEL%20-%20PO%CC%81SAFRO%20-%20UFBA.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26 n. 2, p. 223-239, maio/ago. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507711>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0223.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. *In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM ARTES-FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ-FAP*, 1., 2008, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: FAP, 2008.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 48, p. 129-135, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/7274/8757>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SEGREDO. Intérprete: Dalva de Oliveira. Compositores: Herilvelto Martins, Marino Pinto. In: DALVA de Oliveira. Intérprete: Dalva de Oliveira. [S. l.]: Odeon Brasil, 1961. 1 vinil, faixa A2.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed.

Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

SOUZA, Neusa dos Santos. **Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

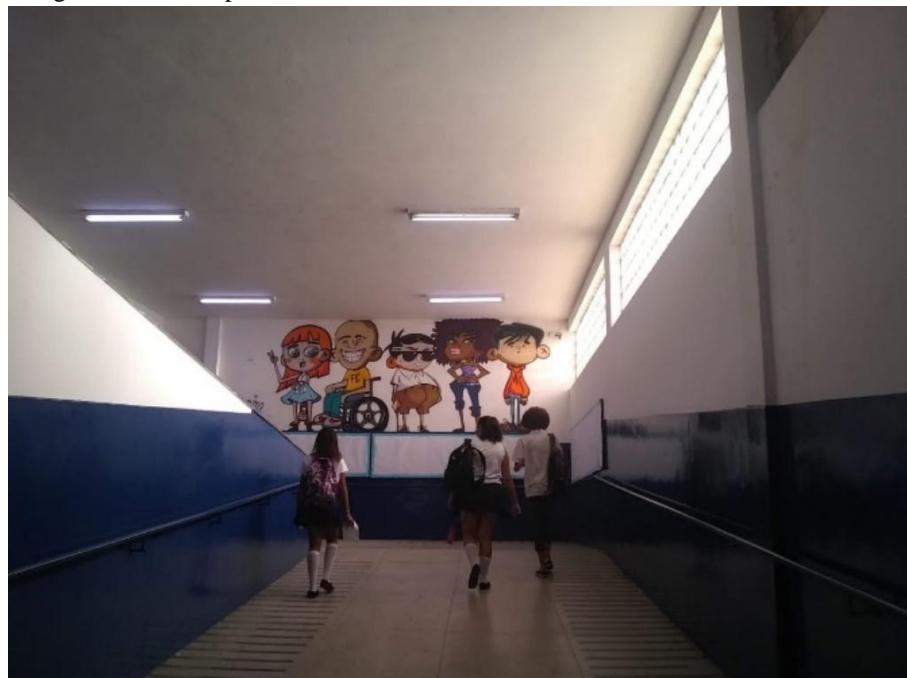
TEMPO rei. Intérprete: Gilberto Gil. Compositor: Gilberto Gil. In: Raça Humana. Intérprete: Gilberto Gil. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1984. 1 CD, faixa 4.

VIDAL, Diana G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VOVÓ Maria Joana Rezadeira. **A cor da cultura**. [s. l., 201-]. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/vovomaria>. Acesso em: 6 jan. 2021.

ANEXO A – FOTOGRAFIAS DAS ATIVIDADES

Fotografia 10 – Rampa de acesso ao 1º andar do IECD



Fonte: a autora, 2019

Fotografia 11 – Mural da rampa de acesso ao 1º andar do IECD



Fonte: a autora, 2019

Fotografia 12 – Contação de história em sala de aula. Lenda a criação do mundo
Turma CN 2008



Fonte: a autora, 2019

Fotografia 13 – Ensaio de dança do maculelê, Casa do Jongo



Fonte: a autora, 2019

Fotografia 14 – Casa do Jongo



Fonte: a autora, 2019

Fotografia 15 – Jogral com a história: *Luamanda*,
Conceição Evaristo, livro Olhos d'água.
Turma CN 2007

Fonte: a autora, 2019

Fotografia 16 – Projeto Literário; livro Olhos d'água, Conceição Evaristo -
Turma CN 2007



Fonte: a autora, 2019

Fotografia 17 – Conto: *Quantos filhos Natalina teve?*, livro Olhos d'água, Conceição Evaristo CN 2007



Fonte: a autora, 2019