MARIELLE COSTA SILVA

Relações étnico-raciais na escola pública: produção de movimentos de desconstrução do racismo

São João del-Rei
PPGPSI-UFSJ
2020

MARIELLE COSTA SILVA

Relações étnico-raciais na escola pública: produção de movimentos de desconstrução do racismo

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia
Linha de Pesquisa: Instituições, Saúde e Sociedade

Orientador: Celso Francisco Tondin

São João del-Rei
PPGPSI-UFSJ
2020

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Marielle Costa.
S586r Relações étnico-raciais na escola pública : produção de movimentos de desconstrução do racismo / Marielle Costa Silva ; orientador Celso Francisco Tondin. -- São João del-Rei, 2020.
225 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia) -- Universidade Federal de São João del Rei, 2020.

1. Relações étnico-raciais. 2. Racismo. 3. Antirracismo. 4. Escola pública. 5. Psicologia e Educação. I. Tondin, Celso Francisco , orient. II. Título.

Universidade Federal de São João del-Rei

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA UFSJ

A Dissertação **"Relações étnico-raciais na escola pública: movimentos de desconstrução do racismo"**

elaborada por **Marielle Costa Silva**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM PSICOLOGIA

São João del-Rei, 05 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Celso Francisco Tondin - (UFSJ)
Orientador

Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus - (UFMG)

Profa. Dra. Isabela Saraiva de Queiroz - (UFSJ)

Àquelas(es) que acreditam na construção de outros caminhos e futuros possíveis.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Marta, ao meu pai Edson e à minha irmã Maria Luíza, pelo amor e incentivo para ingressar nesta jornada do mestrado, por acreditarem em mim, por me inspirarem a seguir no campo da Educação e por terem possibilitado condições ao longo da minha vida para estar aqui hoje.

Ao meu esposo e companheiro Hediôneton, pelo apoio, paciência e carinho para compreender meus sonhos, meus projetos, minhas distâncias e viagens em decorrência do mestrado, logo no início da nossa vida juntos. Joni, obrigada por me escutar, me entender e estar aberto a compartilhar comigo os esforços, dificuldades e conquistas.

Ao meu orientador Celso Tondin, por ter acolhido de forma tão generosa a mim e a minha proposta de pesquisa, por ter embarcado comigo neste tema complexo e desafiador, pela amizade, por me proporcionar autonomia e flexibilidade, que foram essenciais nos percursos do trabalho, no estágio de docência e por acreditarmos juntos nas possibilidades de invenção e de transformação.

À professora Isabela Saraiva, por ter acompanhado minha trajetória no mestrado, os estágios de docência, pelas discussões tão enriquecedoras e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, junto ao professor Rodrigo Ednilson, a quem também agradeço pelos excelentes apontamentos e sugestões, que colaboraram para redirecionar os caminhos do estudo.

À escola pesquisada, a todos os profissionais e alunos com quem tive a oportunidade de conviver durante um semestre e a todas(os) que aceitaram participar deste estudo, meus sinceros agradecimentos por me acolherem e pelos vínculos de confiança que construímos.

À Deruchette Magalhães, minha verdadeira gratidão por tê-la conhecido e pelo presente do nosso encontro através da coorientação de Iniciação Científica, que nos possibilitou muitos diálogos, trocas, aprendizados e crescimento conjunto. Deru, muito obrigada pelo carinho e amizade que construímos e, mesmo com a distância, conseguimos manter e fortalecer pelas nossas conversas e experiências partilhadas.

À Elenice Araújo e Welligton Magno, por compartilharmos momentos ao longo desse tempo, a vida em São João del-Rei, pela amizade, apoio, discussões, eventos e orientações, risadas e inquietudes, pelas articulações tão ricas entre nossos temas e por ter aprendido tanto com vocês.

À Helaine Borges, pela aproximação em nossos temas de pesquisa, pela cumplicidade, trocas e conversas, pela partilha das angústias e vitórias no processo de elaboração e de escrita.

À amiga Cristiane Meireles, por estar sempre presente na minha vida durante esses anos, nas ocasiões marcantes, pelo suporte, pelos laços de intimidade, de amor e de afeto. Cris, muito obrigada por torcer pelo meu sucesso!

Aos amigos Maria Júlia Letro e Márcio de Queiroz, pelo encontro que a Psicologia nos proporcionou, pela presença, parceria e amizade, obrigada por acompanharmos os caminhos uns dos outros.

Ao Fernando Lana, gratidão por tê-lo conhecido ao final da trajetória do mestrado, pelas conversas, pela amizade construída, por suas contribuições e por partilhar o estudo do tema.

À Stela Bretas, minha professora com quem tanto aprendi na graduação, amiga e colega de profissão, muito obrigada por me acompanhar, ensinar e despertar o interesse para os encantos, cores, desafios e compromisso com a Psicologia Escolar e Educacional, além do incentivo e apoio para seguir meus sonhos no mestrado.

Aos professores Marlene de Araújo e Antônio Honório, por terem contribuído para a minha formação nas interfaces entre a Educação, Psicologia Social e relações raciais, pelos encontros na época do NEAB, pelo grupo de estudo e por todos os ensinamentos.

À professora Regina Lúcia, por me inspirar a continuar pesquisando no contexto escolar, pelo compromisso ético-político com a Psicologia e Educação, pelas orientações e conversas sobre os caminhos a trilhar na carreira acadêmica.

Às alunas e alunos das turmas de História, Psicologia e Medicina da UFSJ, nas quais cursei meus estágios de docência, por auxiliarem no meu desenvolvimento e construção enquanto professora, por compartilharem seus conhecimentos e vivências, com os quais pude aprender, refletir e amadurecer.

Às(aos) professoras(es) e colegas do PPGPsi-UFSJ e da linha de pesquisa, obrigada pelas trocas de saberes nas disciplinas em que estivemos juntos.

À CAPES, pela bolsa de pesquisa concedida, que viabilizou a realização deste estudo.

“O verdadeiro foco da mudança revolucionária não está nunca meramente nas situações opressivas das quais almejamos escapar, mas naquele pedaço do opressor que está plantado profundamente em cada um de nós”.

(Audre Lorde)

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar e produzir intervenções que potencializam a desconstrução do racismo na escola pública, compreendendo raça enquanto um construto social, cultural e político, que atravessa as instituições sociais e adquire materialidade ao favorecer ou dificultar acessos, oportunidades e lugares. Essa noção de raça é produzida e perpassa o campo das escolas brasileiras, sendo que o racismo, por ser estrutural, sistêmico e institucional, opera na vida concreta dos profissionais, alunos e suas famílias, mas também os espaços educativos figuram como potência para engendrar transformações para além das denúncias. Dessa forma, foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção, a qual busca questionar e transformar as práticas institucionais coletivas, em uma escola pública municipal no interior de Minas Gerais, por meio da observação participante, registros em diário de campo e de grupos de discussão, no primeiro semestre de 2019. As informações produzidas foram discutidas a partir de analisadores e da dimensão da prática social que compõe a Análise Crítica do Discurso. Esse processo em campo oportunizou compreender aspectos contextuais e relacionais vividos no cotidiano e a construção de vínculos com a comunidade escolar, a partir de uma postura implicada, reflexiva e de não-neutralidade da pesquisadora. Foram constituídos três grupos: 12 participantes da equipe docente e diretiva, no total de 12 encontros; quatro participantes da equipe dos serviços de apoio escolar, sendo realizados quatro encontros e 12 participantes do grupo das crianças alunas do 4º ano, no total de oito encontros. As análises demonstraram que os movimentos de desconstrução do racismo se constituíram de diferentes formas, desenvolvendo-se no sentido de afirmar seus impactos e nuances nas relações, invenção de potencialidades de enfrentamento e mudanças nas concepções que orientam as práticas sociais e escolares. A diversidade racial presente dentre os atores possibilitou refletir e problematizar a branquitude enquanto um lugar considerado modelo universal de humanidade, de forma que os participantes brancos também foram convidados a se implicar nas discussões, ao se reconhecerem racializados. Afirmar a centralidade das relações raciais se faz necessário para promover um trabalho que caminhe na desconstrução de concepções estereotipadas e na valorização das diversidades de corpos, cores e raças, articulados aos demais marcadores de gênero, classe, idade e território dos sujeitos sociais que cotidianamente produzem suas práticas e se reinventam nos espaços das escolas brasileiras.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; racismo; antirracismo; escola pública; Psicologia e Educação.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze and produce interventions that enhance the deconstruction of racism in a public school, understanding race as a social, cultural and political construct that crosses social institutions and acquires materiality by favoring or hindering access, opportunities and places. This notion of race is produced and permeates the field of Brazilian schools, since racism, being structural, systemic and institutional, operates in the concrete lives of professionals, students and their families, but also the educational spaces are a power to engender transformations beyond complaints. Thus, an intervention research was developed, which seeks to question and transform collective institutional practices, in a municipal public school in the interior of Minas Gerais, through participant observation, records in field diaries and discussion groups, in the first semester of 2019. The information produced was discussed using analyzers and the dimension of social practice that makes up Critical Discourse Analysis. This process in the field made it possible to understand contextual and relational aspects experienced in daily life and the construction of bonds with the school community, based on an implied, reflective and non-neutral position of the researcher. Three groups were formed: 12 participants of the teaching and management team, in a total of 12 meetings; four participants from the school support services team, four meetings were held and 12 participants from the group of 4th year student children, in a total of eight meetings. The analyzes showed that the movements to deconstruct racism were constituted in different ways, developing in the sense of affirming their impacts and nuances in the relationships, invention of coping potentialities and changes in the conceptions that guide social and school practices. The racial diversity present among the actors made it possible to reflect on and problematize whiteness as a place considered a universal model of humanity, so that white participants were also invited to be involved in the discussions, when they recognized themselves as racialized. Affirming the centrality of race relations is necessary to promote work that moves towards the deconstruction of stereotyped conceptions and the valorization of the diversity of bodies, colors and races, linked to the other markers of gender, class, age and territory of the social subjects that they daily produce their practices and reinvent themselves in the spaces of Brazilian schools.

Keywords: Ethnic-racial relations; racism; anti-racism; public school; Psychology and Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP	Conselho Federal de Psicologia
EDD	Equipe Docente-Diretiva
ESA	Equipe dos Serviços de Apoio
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GC	Grupo das Crianças
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
NEAB	Núcleo de Estudos da Cultura Africana e Afro-Brasileira
PPP	Projeto Político Pedagógico
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Identificação do grupo da EDD 76
Quadro 2. Identificação do grupo da ESA 80
Quadro 3. Identificação do GC 82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS RELAÇÕES RACIAIS BRASILEIRAS 19

2.1 Mestiçagem e políticas de branqueamento populacional 23

2.2 Branquitude: lugar de poder não-nomeado 29

2.3 Preconceito, discriminação e racismo 31

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA NO BRASIL 36

3.1 Escola pública brasileira e desigualdades nas relações étnico-raciais 41

3.2 Tensões inclusão-exclusão e igualdade-diferença no espaço escolar 44

3.3 Estratégias de desconstrução do racismo em escolas: desafios e potencialidades 49

4 PERCURSOS DA PESQUISA 56

4.1 Conceitos da pesquisa-intervenção 56

4.2 Contextualização do campo 57

4.2.1 Escolha da escola e Projeto Político Pedagógico 57

4.2.2 Cotidiano e relações escolares 62

4.3 Caminhos percorridos: lugares e tempos construídos com as/os participantes 67

4.3.1 Processo de observação participante 67

4.3.2 Grupos de discussão 74

4.3.2.1 Grupo da Equipe Docente e Diretiva (EDD) 76

4.3.2.2 Grupo da Equipe dos Serviços de Apoio Escolar (ESA) 80

4.3.2.3 Grupo das Crianças (GC) 82

4.4 Pesquisa reflexiva: implicação e paridade-assimetria racial 85

4.5 Análise das informações 87

4.6 Considerações éticas 89

5 “PERGUNTARAM SE EU ERA BABÁ DA MINHA FILHA”: FAMÍLIAS INTER-RACIAIS E SUAS NUANCES 90

5.1 Como se pensam esses filhos de relacionamentos inter-raciais? 93

5.2 Conscientização do racismo pelas mulheres brancas 97
5.3 Vivências de racismo das mulheres negras 100
5.4 Negação do racismo e posicionamentos racistas 102
6 "DIFÍCIL A GENTE FALAR DO BRANCO NÉ? PARECE QUE NÃO TEM COR" 106
6.1 "Descobrir-se" racializado: ser branco no país da mestiçagem e democracia racial 106
6.2 Movimentos de compreensão da branquitude 113
7 "MAS SÓ QUE O RACISMO [...] ATÉ FALAR SOBRE ISSO, VOCÊ NÃO PODE, ENTENDEU?" 121
7.1 Como o racismo está presente no dia a dia? 122
7.2 Racismo e gênero: mulheres negras e indígenas 132
7.3 Relatos de episódios de racismo na vida cotidiana 139
8 "QUANDO A GENTE RECEBE UM ALUNO, A GENTE TÁ RECEBENDO ALI UMA HISTÓRIA" 146
8.1 Relações raciais no contexto escolar 146
8.2 Quem são os alunos-alvo das queixas escolares? 154
9 "NÃO BASTA DESCONSTRUIR, VOCÊ TEM QUE LUTAR CONTRA ESSE SISTEMA": ANTIRRACISMO, REFLEXÕES E NOVAS PRÁTICAS 162
9.1 Projeto Jogos e Brincadeiras Indígenas 162
9.2 Trabalho com a Lei 10.639/03 170
9.3 Outros movimentos de desconstrução do racismo estrutural 180
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS 187
REFERÊNCIAS 192
APÊNDICES 204
ANEXOS 216

1 INTRODUÇÃO

O racismo brasileiro é produzido e se reifica na vida cotidiana, nas diversas instituições sociais e perpassa as relações micro e macrossociais, no campo subjetivo e político. Dentre esses espaços, é possível destacar a escola enquanto lócus gerador de conhecimentos, saberes e práticas educativas e relacionais, assim como (re)produtora de fenômenos de ordem histórica, econômica e cultural, considerada também enquanto campo potente para engendrar novas histórias e transformações, abordando-se neste trabalho a escola pública.

A partir disso, é possível pensar que relações de poder são reconstruídas diariamente, as quais atravessam e são produzidas no espaço escolar, sendo ligadas às desigualdades e hierarquias socioeconômicas, de cor e raça, idade, gênero, dentre outras. Nesse sentido, faz-se essencial criar e reinventar tempos e espaços para escuta, diálogo e problematização sobre tais experiências diversas vivenciadas nos contextos educacionais.

Neste trabalho, busco fundamentação nas articulações entre Psicologia e Educação, aliadas aos campos teórico-metodológicos afins, para refletir sobre as relações étnico-raciais na escola pública e a produção dos movimentos de desconstrução do racismo. A aproximação com o tema derivou da minha trajetória acadêmica, em que participei de um Núcleo de Estudos da Cultura Africana e Afro-Brasileira (NEAB)[1] ao longo da graduação e desenvolvi duas pesquisas de Iniciação Científica que abordavam as questões de autodeclaração de cor e raça das professoras e crianças de uma escola pública de uma região no interior de Minas Gerais.

Por adentar em um campo de estudos, saberes e discussões atravessado por tensões e inúmeros desafios, mas também avanços e possibilidades de encontros e enfrentamentos, iniciei um percurso de descobertas e inquietações no qual me vi implicada e cuja problemática desejava me aproximar cada vez mais. Essas questões fizeram ainda mais sentido quando passei a localizar meu ponto de partida para tecer essas discussões e reflexões, as quais nunca foram solitárias, mas construídas junto a outras vozes, às vezes mais próximas ou mais distantes, que também compartilhavam inquietudes e um compromisso sócio-político de buscar desestabilizar o que está posto como hegemônico,

[1] NEAB vinculado ao Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE), do qual participei ao longo de um ano, de 2014 a 2015.

para provocar mudanças no contexto microssocial, que inter-relacionadas podem suscitar mudanças a nível mais amplo.

Assim, falo (e escrevo) do lugar de uma pesquisadora autodeclarada branca, mulher, heterossexual e jovem, que durante minha vida tive condições que proporcionaram experiências, oportunidades e acessos que contribuíram para estar neste lugar hoje. Considero relevante posicionar que as discussões e análises desenvolvidas neste trabalho são indissociáveis dessas vivências e, inclusive, são construídas a partir delas, sobre as quais busco refletir e problematizar.

Atentei mais para essas questões ao perceber que os estudos brasileiros que abordam as relações étnico-raciais no campo da Psicologia ainda são em número reduzido, e aqueles interligados à Educação Básica são escassos. Diante disso, problematizo o próprio histórico da Psicologia enquanto ciência, com seu caráter hegemônico individualizante, patologizante e elitista, que muitas vezes contribuiu para a manutenção do *status quo* (Patto, 1990). Com isso, o lugar das Psicologias comprometidas com as vertentes sociais e políticas é constantemente questionado e precisa ser reafirmado no cenário brasileiro atual.

Diante disso, pesquisas de pós-graduação em Psicologia têm sido desenvolvidas para compreender a manifestação do racismo em escolas de Educação Básica, por um lado sob a ótica dos professores (Santos, 2014; Cavalcante, 2014) e por outro, sob a ótica de alunos jovens negros, para compreender as implicações do preconceito e discriminação racial em suas trajetórias escolares (Guimarães, 2010; Lima, 2016) e as desigualdades raciais no percurso escolar e profissional de professoras universitárias (Chaves, 2006).

Além disso, há dezoito anos o Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio da Resolução nº 018/2002, estabelece as normas de atuação para as/os psicólogas/os em relação ao preconceito e à discriminação racial, aliada ao Código de Ética Profissional (CFP, 2002). Em 2017, o CFP publicou o documento "Relações raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas(os)", elaborado principalmente por psicólogas negras, em conjunto com psicólogas(os) brancas(os) implicados na causa antirracista.

Este documento busca nortear a categoria profissional no enfrentamento e posicionamento em relação ao racismo, visto que a Psicologia, muitas vezes, ainda se silencia diante das desigualdades em suas práticas e produções e, dentre os trabalhos existentes, poucos tratam sobre como psicólogas(os) podem contribuir para a desconstrução do racismo (CFP, 2017).

Já no campo da Educação, é possível encontrar maior número e diversificação de estudos de pós-graduação, dentre eles há os que versam sobre as vivências de racismo na

concepção de professores (Santos, 2007; Batista, 2008), de alunos e professores (Fernandes, 2010; Ribeiro, 2015), relações raciais entre alunos jovens (Santos, 2005; Dias, 2011), alunos jovens negros (Soares, 2010), práticas de resistência de uma educadora negra (Cruz, 2014), práticas de enfrentamento ao racismo por professoras (Lopes, 2008; Calado, 2013) e pela gestão escolar (Rodrigues, 2010).

Tendo em vista os exemplos de estudos mencionados, percebe-se que muitas produções encontradas nos campos da Psicologia e da Educação apontam para a problemática do racismo, objetivando demonstrar que está presente no espaço escolar, porém há menos pesquisas que se dedicam a analisar aspectos institucionais voltados ao enfrentamento e desconstrução do racismo.

Gomes e Jesus (2013) apresentam um panorama da pesquisa "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003", por meio da qual se objetivou identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas por 36 escolas públicas estaduais e municipais das cinco regiões do país, direcionadas à implementação da referida lei, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em 2013, quando se completavam 10 anos da promulgação desta lei, ainda se observava ausência de informações e levantamentos a nível nacional acerca de sua implementação.

Assim, a pesquisa levanta aspectos em comum entre as escolas participantes. Dentre eles, pode-se mencionar que as características mais democráticas de gestão escolar contribuem para práticas antirracistas mais enraizadas; que em uma mesma escola há profissionais que desenvolvem projetos relacionados à lei, ao passo que outros a desconhecem; que há pouco conhecimento dos docentes sobre as relações étnico-raciais e história da África, sendo este marcado por estereótipos; que as datas comemorativas ainda se constituem nos momentos em que predominam os trabalhos direcionados à temática, além de ser observada a presença de práticas perpassadas pela intolerância religiosa (Gomes & Jesus, 2013).

Percebe-se que abordar as relações étnico-raciais e a (re)produção do racismo na escola pública se configura em trabalho desafiador. É possível notar na literatura que, muitas vezes, enfoca-se apenas o lugar discriminado de negros e negras, considerados objetos de estudo, ao passo que se silencia sobre a posição histórica privilegiada de brancos e brancas, concebida enquanto padrão ético-estético universal e naturalizado, sendo fundamental propor a desconstrução das práticas e discursos cristalizados.

Nesse sentido, considero importante problematizar o tema em uma perspectiva relacional entre as raças, compreendendo que reconhecer os privilégios brancos pode se constituir em alternativa para questionar e implicar-se contra a manutenção do racismo, assim como adotar posicionamentos que caminham ao encontro de práticas antirracistas.

Os caminhos percorridos oportunizaram um processo de aprendizagens e tornaram possível repensar a escola como lugar para as vivências da diversidade de corpos, cores, raças e expressões da vida humana em sua heterogeneidade. Dessa forma, a questão norteadora desta pesquisa se construiu de forma a pensar: como os movimentos que (re)produzem o racismo e o antirracismo se constituem e quais seus atravessamentos em uma escola pública?

Nesta pesquisa, considero raça como categoria de análise e marcador social fundamental nesse processo. Dessa forma, este trabalhou objetivou analisar e produzir intervenções que potencializam a desconstrução do racismo na escola pública pesquisada. Para isso, foi preciso compreender como se produzem tais relações entre os atores escolares; investigar os sentidos atribuídos à raça, racismo e antirracismo; identificar as alternativas de enfrentamento já desenvolvidas; discutir e construir possibilidades de novas práticas antirracistas.

A perspectiva adotada compreende a instituição escolar, em seus aspectos normativos instituídos e aqueles instituintes, como potência de transformação, sendo desenvolvida uma pesquisa-intervenção, fundamentada nos pressupostos da Análise Institucional. Do mesmo modo, é possível compreender esses espaços escolares, em suas singularidades, como poderosos meios de produção de histórias, conteúdos e vivências relativas aos segmentos étnico-raciais. Logo, buscou-se contribuir para iniciativas voltadas à circulação da palavra, bem como de novas reflexões e discursos.

Considero pertinente ampliar a compreensão para as dimensões institucionais da escola, de modo a envolver também as posições das profissionais dos serviços de apoio na complexa trama das relações étnico-raciais, visto que também contribuem e atuam nos processos educativos, sendo este um público pouco escutado nas pesquisas realizadas dentro das escolas. Também saliento que a instituição escolar não é a única a atuar no enfrentamento ao racismo estrutural, mas a entendo como um dos campos frutíferos e necessários para conquistar e promover a garantia de direitos sociais.

Nesta direção, busquei desenvolver este estudo em uma escola pública na qual houvesse abertura para que caminhos possíveis fossem construídos de maneira coletiva, a partir de uma postura implicada e reflexiva, nos vínculos com as diversas pessoas que

habitam este espaço educativo. Foi necessário deslocar-me diante das vicissitudes do contexto em que o trabalho foi desenvolvido, possibilitando momentos inventivos para o novo, o inesperado, o não-planejado, que foram criados conjuntamente com aquelas e aqueles que participaram e, assim, concretizaram esta dissertação.

Assim, nos capítulos 2 e 3, apresento breves aspectos históricos e teórico-conceituais das relações raciais brasileiras e da educação escolar pública no país. No capítulo 4, explicito os percursos da pesquisa, incluindo o contexto da escola e sua organização institucional, as relações construídas com as/os participantes e demais agentes escolares, processos de produção dos dados através da observação-participante, registros no diário de campo e dos três grupos de discussão, aliado à minha implicação e reflexividade nas análises.

Já no capítulo 5, discuto sobre as diferentes vivências produzidas ao se pertencer a famílias inter-raciais, a partir dos elementos analisadores que emergiram nos relatos dos grupos. Embora esta categoria não tenha sido inicialmente pensada, considerei-a significativa para compreender como as/os participantes atribuem sentidos à raça, racismo e antirracismo, alicerçados na mesma, uma vez que esta demanda partiu dos próprios grupos.

No capítulo 6, articulo a branquitude brasileira aos processos em se reconhecer racializado(a), bem como o maior envolvimento das/os participantes brancas/os com a temática e como também podem contribuir para refletir, analisar e promover posturas e práticas profissionais antirracistas e de valorização das diversidades, na escola e nos demais contextos em que convivem.

No capítulo 7, são desenvolvidas análises sobre o racismo e seus impactos na vida cotidiana, fundamentado nas discussões produzidas em grupo e nas experiências relatadas, compreendendo que tais questões que perpassam as vivências não-escolares também estão interligadas e são produzidas na escola.

O capítulo 8 focaliza de maneira específica as relações no interior do contexto escolar pesquisado, acerca da concretude da (re)produção do racismo, nas perspectivas estruturais e simbólicas, com os alunos e suas famílias, comunidades e da escola enquanto instituição.

O capítulo 9 aborda as potências de transformação em direção aos movimentos antirracistas, contemplando aqueles já desenvolvidos no cotidiano escolar e a construção de novas análises e práticas, em suas complexidades, tensões e desafios.

No capítulo 10, elenco as considerações finais, articuladas aos capítulos anteriores, expondo os principais resultados, contribuições e limitações deste trabalho, além de sugestões de pesquisas futuras envolvendo tais discussões.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS RELAÇÕES RACIAIS BRASILEIRAS

Para adentrar na temática das relações étnico-raciais, é fundamental retomar o contexto histórico brasileiro, constituído pela colonização, escravização e autoritarismo. A fim de considerar raça e outros conceitos relacionados como categoria de análise, faz-se relevante traçar suas conceituações.

Em consonância com Gomes (2001), adota-se o termo "raça" e seus correlatos em uma perspectiva de reapropriação, "entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente" (p. 85), diferentemente de seus antecedentes históricos que vinculavam o termo ao determinismo biológico.

Assim, considera-se que este é o vocábulo mais adotado pelos sujeitos sociais e, com isso, aproxima-se das dimensões do racismo na sociedade brasileira, que articula aspectos culturais e sinais físicos no corpo. Ao discutir sobre raça, deve-se atentar ao sentido de seu uso, aos significados atribuídos e ao contexto de quem fala (Gomes, 2005a). Nesse sentido, Souza (1983) já assim definia raça:

> Convém explicitar que raça aqui é entendida como noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classes. Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais. (p. 20)

Dessa maneira, é possível compreender que a raça desempenha funções simbólicas no contexto multirracial e racista brasileiro, no sentido de que quanto mais próximo dos padrões dominantes de raça e classe, há mais possibilidades de se alcançar posições sociais privilegiadas.

Em relação à etnia, segundo Gomes (2005a) o termo se refere ao pertencimento ancestral e étnico-racial, envolvendo fatores histórico-culturais, como linguagem, tradições e territórios; muitas vezes, este termo é adotado em detrimento à raça, porém há diferenciações entre ambos. Em consonância com as Referências Técnicas do CFP (2017), raça se refere à materialidade do corpo expressa pelo fenótipo[2], enquanto que etnia "diz respeito à construção simbólico-cultural de elementos que ligam os sujeitos em um mesmo grupo" (p.28). Assim, o conceito de raça está relacionado às concepções socialmente

[2] Interação entre o genótipo e fatores ambientais do meio, que em conjunto compõem as características visíveis da aparência física.

construídas de corpo considerado negro, branco, indígena, oriental; enquanto etnia denota especificidades, de forma que uma raça é composta por variados elementos étnicos que não objetivam unificação. Neste trabalho, a expressão "étnico-racial" é empregada para se referir ao tema, uma vez que engloba os aspectos conjuntos de raça e etnia.

O modo oficial vigente de classificação de cor e raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera cinco categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Estas podem ser obtidas por meio de autoatribuição, na qual a própria pessoa se autodeclara; ou heteroatribuição, em que uma outra pessoa define a categoria racial por outrem (Osorio, 2003).

Em consonância com o IBGE, este estudo considera que o termo negro engloba o conjunto de pessoas pretas e pardas. Segundo Osorio (2003), a junção de ambos os segmentos em um mesmo grupo não é consensual na literatura e nos meios sociais, mas se justifica pelo fato de apresentarem características socioeconômicas e traços físicos semelhantes entre si e muito distantes dos brancos, o que muitas vezes aproxima as discriminações potenciais ou efetivas vivenciadas por pretos e pardos.

Ainda para Osorio (2003), a categoria parda "é a dos mestiços, de qualquer tipo resultante da miscigenação das outras quatro categorias raciais 'puras' da classificação" (p. 30). O autor defende que dada a composição racial brasileira, a maioria dos pardos tem ao menos o preto e o branco como ascendentes, devido às ações de extermínio indígena e à concentração da imigração asiática em determinadas áreas.

Retomando as bases históricas, o longo processo de escravização, do século XVI ao XIX, foi estruturado pela dominação branca diante da desumanização das populações negras e indígenas. A respeito da escravização, Souza (1983) salienta que:

> A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. (p. 19)

Ainda se pode perceber que mesmo após a abolição da escravização e produção da sociedade capitalista, as relações sociais continuaram pautadas na lógica que prescrevia lugares desvalorizados aos negros, em que o preconceito de cor preservava a hegemonia branca nas relações inter-raciais. Assim, Souza (1983) indica uma situação paradoxal, em que negros se encontravam "enclausurados na posição de libertos" (p. 20), sendo postos em um papel subserviente, enquanto brancos se situavam em posição autoritária e paternalista, resquício da relação histórica de dominação.

Dessa maneira, conforme apontado por Munanga (2004), o fim do sistema escravista em 1888 apresentou novas questões a serem pensadas sobre os negros na posição de libertos, que passaram a conviver em uma sociedade que não havia modificado sua estrutura enraizada no longo processo de escravização. Assim, as relações raciais brasileiras se embasaram na tríade de elementos: contínuo de cor, ideologia do embranquecimento e democracia racial, este último através do qual se afirma a convivência harmoniosa em igualdade de oportunidades entre as raças, o que encobre os conflitos e desigualdades raciais (Souza, 1983; Munanga, 2004).

Para Souza (1983), o conjunto destes três elementos produziu possibilidades de ascensão social do negro na sociedade brasileira. Em relação ao contínuo de cores, a autora discute que branco e negro representam os extremos de uma linha de cores, em que significados diferentes são associados às diferentes nuances de cor, partindo de que "quanto maior a brancura, maiores as possibilidades de êxito e aceitação" (p.22).

Estudiosos nacionais e estrangeiros desenvolveram investigações em diferentes regiões do país para compreender a situação racial brasileira, por meio de financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no pós-Segunda Guerra Mundial, no início da década de 1950, época em que se propagava, nacional e internacionalmente, o ideal de democracia racial do país, que se faz presente até os dias atuais. Tais estudos contribuíram para reconhecer a existência do preconceito racial contra negros no Brasil, caminhando ao encontro das experiências já proclamadas no cotidiano (Nogueira, 1985).

Estudiosos como Florestan Fernandes e Octavio Ianni contribuíram para a compreensão do tema no Brasil. As obras "A integração do negro na sociedade de classes", de Fernandes (1965), e "Raças e classes sociais no Brasil", de Ianni (1972), destacaram-se por suas críticas ao racismo e trataram acerca do branqueamento dos negros como forma de buscar ascensão social, embora não tenham analisado o lugar favorecido do branco nas relações raciais (Bento, 2012).

O livro "Tornar-se negro", de Neusa Santos Souza (1983), por meio de um viés psicanalítico, constituiu-se em um marco brasileiro significativo sobre o tema, ao abordar sobre a construção de discursos e experiências *do negro sobre o negro* em uma sociedade pautada no padrão ético-estético branco. A autora justifica a relevância de sua produção no que tange a enfatizar a vida emocional de pessoas negras, atentando-se para, na época, a ausência de trabalhos que versassem sobre os discursos dos negros elaborados por si próprios.

Por meio de estudos de caso e histórias de vida, Souza (1983) analisou os relatos dos participantes de sua pesquisa, todos negros em ascensão social naquele período. A autora percebeu estratégias adotadas por eles, que se constituíram frente a tal estrutura social discriminatória e racista, como: a busca por ser "o/a melhor", no sentido de se destacar para conquistar visibilidade social; embasar-se em fantasias e estereótipos sexuais, que relacionam o corpo negro à vitalidade e potência sexual; perder a cor, enquanto negação das tradições negras e omitir-se diante deste assunto e não discuti-lo com outras pessoas.

Assim, Souza (1983) se posiciona que ser negro é tornar-se negro, para ressaltar o processo de construção racial, em que além de tomar consciência do histórico de exploração e violência racial, seja possível ressignificá-lo para que sua cor e raça sejam valorizadas e constituídas de maneira positivada.

Em relação aos povos indígenas, sabe-se que sobrevivem e resistem, desde o histórico de colonização europeia. A partir da década de 1970, movimentos indígenas organizados possibilitaram ressignificar a denominação genérica índio ou indígena, como uma marca identitária que buscar articular, visibilizar e fortalecer os povos originários do território brasileiro, que compartilham interesses e lutas por direitos (Luciano, 2006).

É necessário ressaltar que cada comunidade indígena se constitui como uma organização social única, com uma cosmologia própria que orienta a vida em grupo, marcada pela diversidade de povos, culturas e formas de vida coletivas e individuais. Segundo Luciano (2006), ao longo da história, persistem as contradições e distintas visões sobre os povos indígenas, sendo atualmente consideradas três perspectivas.

A primeira se relaciona à uma concepção romantizada sobre os índios, que os concebem ligados à natureza, protetores das florestas, ingênuos, pouco capazes ou incapazes de compreender as regras e valores dos brancos, constituintes de uma sociedade contrária à moderna. Essa visão ainda perdura e fundamenta uma relação tutelar e paternalista em relação aos indígenas, institucionalizada pelas políticas indigenistas, inicialmente por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, atualmente, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Já a segunda perspectiva está pautada em uma concepção de desumanização dos povos indígenas, adjetivando-os como cruéis, bárbaros, incivilizados e animalizados. Com isso, historicamente buscou-se justificar as práticas de massacre, genocídio e etnocídio, inclusive reiterada por grupos econômicos interessados em explorar recursos existentes em territórios indígenas.

A terceira concepção se inaugura a partir do processo de redemocratização do país, cujo marco foi a promulgação da Constituição de 1988, que instituiu as comunidades indígenas como sujeitos de direitos individuais e coletivos, portanto cidadãos, com direitos específicos e uma cidadania plural, garantindo a perpetuação dos modos próprios de vida, culturas, civilizações e valores, assim como o direito ao acesso a outras culturas e tecnologias.

A multiplicidade de povos indígenas partilha processos históricos de luta e de resistência. De forma geral, a base da organização societária, com as diferenças que permeiam cada grupo, fundamenta-se nas relações de parentesco e nas alianças sociais, políticas e econômicas estabelecidas por cada povo ou famílias extensas, que assim são denominadas por agruparem um maior número de pessoas, que produzem bens e serviços para a comunidade (Luciano, 2006).

Em uma estrutura social que legitimava (e ainda legitima) a cidadania e humanidade às pessoas brancas, identificar-se com o modelo branco foi adotado como estratégia de ascensão social e forma de enfrentamento a concepções que definiam negros e indígenas enquanto inferiorizados e submissos, do ponto de vista social, político e econômico, aliado à ausência de concepções positivas sobre si mesmos. Dessa maneira, abordar as questões relativas à mestiçagem e ao branqueamento auxiliam na compreensão das formas como as relações raciais foram forjadas no cenário nacional.

2.1 Mestiçagem e políticas de branqueamento populacional

A mestiçagem é um termo que carrega consigo vários sentidos ambíguos, sendo concebida por Munanga (2004), em um enfoque sociopolítico, como cruzamento ou miscigenação entre as raças humanas. Assim, discorre que o mestiço passou a ser visto como ameaçador e perturbador, pois desestabilizava a ordem dicotômica branco/negro. Foi considerado como “degenerado”, ao longo da história nos contextos americano e europeu, porque rompia com o ideal eugenista de pureza racial ao trazer consigo traços mistos ambivalentes na ascendência e na aparência.

No período entre 1880 e 1920, o movimento de eugenia se fortaleceu e exerceu influências em vários contextos, fundamentado no discurso de “pureza racial”, por meio de um processo construído de inferiorização de raças não-brancas, em que os aspectos morais e intelectuais eram considerados hereditários e que o futuro desenvolvimento do ser humano seria determinado por esses fatores (Rossato & Gesser, 2001).

A elite brasileira, no final do século XIX e início do século XX, fundamentou-se nos referenciais teóricos ocidentais para abordar as questões raciais. Esta elite acreditava que a pluralidade étnico-racial do país se constituía em ameaça para seu desejo de construir uma unidade nacional, depositando à mestiçagem o caminho transitório para o branqueamento do povo brasileiro (Munanga, 2004).

Tadei (2002) compreende a mestiçagem enquanto dispositivo de poder, em um conjunto ou rede de saberes, estratégias e medidas que objetivam produzir subjetividades negras e indígenas que sejam dóceis e manipuláveis, partindo da mistura étnica para apagar as origens e raízes históricas. Se antes havia posicionamentos contrários à miscigenação, ao longo do tempo esta passou a ser vista como elemento capaz de integrar as raças e amenizar os conflitos raciais.

No contexto colonial, a mestiçagem não simbolizava integração e harmonia social, mas uma dupla opressão (racial e sexual) da mulher escravizada pelo homem branco. Nessa perspectiva, Lugones (2014) ainda evidencia que as intersecções entre raça, classe, sexualidade e gênero encontram-se para além das categorias da modernidade, marcadas pela ausência das mulheres não-brancas.

Ao longo da história, os homens europeus, brancos e burgueses foram considerados civilizados e, portanto, plenamente humanos. Já os(as) colonizados(as), povos indígenas das Américas e os(as) africanos(as) escravizados(as), foram classificados(as) enquanto não-humanos, sendo animalizados(as) ou bestializados(as). Assim, o pensamento capitalista e colonial moderno situa-se em uma lógica categorial, dicotômica e hierarquizada, que instaurou uma distinção entre o humano e o não-humano (Lugones, 2014).

No mesmo sentido, Carneiro (2003) e Kilomba (2019) afirmam que mulheres negras representam a antítese de branquitude e da masculinidade, o que dificulta que sejam vistas como sujeitos e que ultrapassem as limitações impostas. Além disso, Akotirene (2019) afirma que as articulações indissociáveis entre o racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado marcam as trajetórias de mulheres negras em processos de exclusão e subalternidade, entendendo que tais opressões se entrecruzam e se interligam.

Para Lugones (2014), o uso do termo colonialidade se refere a um processo de redução ativa das pessoas, que as desumaniza, animaliza e torna-as aptas a serem classificadas, na perspectiva da diferença colonial. Essas noções avançam para além da opressão, uma vez que permite às mulheres compreender sua situação de subalternidade sem sucumbir a ela. Além disso, o sistema de gênero é racialmente diferenciado, destituindo de

humanidade às mulheres não-brancas que, a partir deste lugar não-humano, a categoria de gênero também lhes é negada.

Nessa linha de reflexão, a autora convida a pensar no processo de habitar o lócus fraturado da diferença colonial. A partir das contradições que perpassam a multiplicidade deste lócus, no qual se possibilita resistência, mas também se oprime, sentidos se renovam e potencializam desconstruir a concepção de mulher universal (Lugones, 2014).

Historicamente, a mestiçagem tornou-se artifício ideológico para tentativas de embranquecimento populacional, sendo que os posicionamentos favoráveis afirmavam que o mestiço poderia perder ou apagar os traços negros através de cruzamentos sucessivos com brancos (Nogueira, 1985).

Pensando na mestiçagem como este dispositivo de poder, é possível dizer que esta norteia as formas hegemônicas de compreensão das questões raciais brasileiras e a construção histórica em relação aos mestiços como elementos centrais e solucionadores dos problemas nacionais, vistos como mais "adaptados" para ascensão social (Tadei, 2002). Do século XVII a meados do século XIX, emergiu um saber sobre a mestiçagem no meio religioso, favorável à miscigenação, que se propagou entre a população, políticos e intelectuais da época.

Tadei (2002) ainda indica que, já na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, esse saber adquiriu um estatuto científico, que passou a ser alvo da preocupação de cientistas brasileiros, apresentando resistência à miscigenação. A partir da década de 1930, os discursos acerca da mestiçagem são reinterpretados pelos estudiosos do país, que neste momento atribuíram sentidos positivos à mestiçagem e destaque à figura do mestiço, de maneira a consolidar a ideologia da democracia racial.

Carone (2012) discute sobre a ideologia do branqueamento no Brasil, presente já no período pré-abolicionista. Diante da miscigenação entre negros e brancos desde o período colonial, por meio da violência e exploração dos europeus contra os escravizados, essa ideologia pôde ser entendida como uma estratégia político-estatal de embranquecer a população por meio do incentivo à imigração; ou também como condição para a mobilidade social dos negros na nova ordem social pós-abolicionista, ao preconizar a recusa à negritude e adesão à hegemonia branca. A esse respeito, Nogueira (1985) apresenta que:

> No Brasil, o fluxo de trabalhadores livres estrangeiros, ou "imigrantes", teve início no século XIX, antes da abolição da escravatura (1888), porém, a grande fase imigratória compreende a última década daquele e as três primeiras do corrente século [XX], sendo os imigrantes quase exclusivamente brancos europeus: italianos, portugueses, espanhóis, alemães e outros. (p. 68)

No período pós-abolicionista, Bento (2012) ressalta o que denomina de medo do outro, em que as elites temeram o considerado “diferente” de si, isto é, o enorme contingente de negros libertos vivendo nas cidades. Ao serem inferiorizados e desumanizados como resquício do período escravocrata, sua possível ocupação dos novos postos de trabalho e espaços na vida social foi vista como ameaça.

Nesse período, o Estado brasileiro adotou política de incentivo à imigração europeia, enquanto mão de obra para o período industrial pós-abolicionista, com o objetivo sistemático de promover o embranquecimento populacional. Foi também produzido discurso falacioso de superioridade dos imigrantes em comparação aos negros, no nível de preparo e produtividade. Porém, sabe-se que o desenvolvimento econômico brasileiro foi alcançado por meio de séculos de trabalho escravizado e da violação de direitos da população negra e indígena (Tadei, 2002; Bento, 2012; Carone, 2012).

Por meio da política imigratória de embranquecimento, a população negra liberta foi sistematicamente excluída do processo de industrialização e ainda foram adotadas artimanhas para seu confinamento psiquiátrico e carcerário (Bento, 2012). Por meio da miscigenação, o Estado acreditava na possibilidade de tornar o Brasil uma nação branca, fundamentado no ideal de pureza e supremacia racial.

É fundamental conscientizar-se que as relações sociais e raciais brasileiras se constituíram embasadas nessas marcas históricas que compõem nosso país, as quais não são passíveis de serem apagadas ou esquecidas; marcas que ainda hoje se fazem presentes e são atualizadas na experiência concreta de negros, negras e indígenas.

Gonçalves (2010) ressalta que se deve considerar que negros brasileiros libertos estiveram desamparados na vida pública urbana após a abolição, quando ocorreram diversas experiências de solidão e abandono social, mas também experiências de formação de redes de solidariedade entre si, em que o confronto com imigrantes europeus proporcionou a criação de entidades negras para defender seus próprios interesses como forma de enfrentamento.

É possível dizer que a mestiçagem dificulta a manutenção de fronteiras raciais rígidas, sendo que a gradação racial cromática estabeleceu uma classificação racial baseada na hierarquia de nuances de cores, uma vez que os mestiços com traços fenotípicos mais próximos da cor branca tenderiam a apresentar mais possibilidades de vantagens políticas e sociais (Munanga, 2004).

A ideologia do branqueamento se transformou ao longo do tempo, passando de uma estratégia que foi construída pela elite branca brasileira para um novo discurso, também forjado e mantido por esta elite, que afirmava que o branqueamento seria um "problema individual" das pessoas negras, pois estas buscariam se assemelhar às características do modelo branco visando à ascensão social (Carone, 2012; Bento, 2012).

A política do branqueamento exerceu uma forte pressão psicológica a nível individual, em que muitos negros e mestiços[3] se destituíram de sua história e cultura para se embranqueceram como mecanismo de ascensão social, além de dificultar sua participação política coletiva. Nesse sentido, a raça tornou-se o eixo do debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX (Munanga, 2004).

Historicamente, não houve consenso em relação à mestiçagem, porém percebe-se que defensores do projeto econômico-liberal brasileiro, como os juristas positivistas representados por Joaquim Nabuco, posicionaram-se favoráveis ao branqueamento populacional, embasados em concepções preconceituosas contra os negros (Piza, 2012). Posicionamento semelhante foi defendido por Sílvio Romero, ao apontar que a miscigenação entre as três grandes raças brasileiras - negra, indígena e branca - poderia dissolver a diversidade rumo à homogeneização de uma nação branca.

As noções de determinismo biológico da época influenciaram estudiosos brasileiros a afirmar a inferioridade das raças não-brancas, sobretudo a negra, além de relacionar o mestiço à degeneração. O médico e antropólogo Nina Rodrigues, um dos represente da elite, posicionou-se contrário à miscigenação, ao acreditar que haveria hibridez ou degeneração moral, social e intelectual por parte dos mestiços e que ainda as qualidades da raça branca seriam apagadas. Nota-se que esses posicionamentos contrários à miscigenação não prejudicaram o avanço de seu projeto político-estatal para a nação. Diante disso, Munanga (2004) ressalta considerações:

> A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade uniracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subtende o genocídio e o etnocídio de todas

[3] Munanga (2004) considera que a categoria "mestiço" abrange todos aqueles que são miscigenados entre as raças. Devido à ambiguidade da categoria composta por mestiços, não há consenso na literatura sobre a sua inclusão junto à categoria dos negros, sendo que Munanga (2004) opta por se referir aos mestiços e negros separadamente. Historicamente, os mestiços foram considerados fruto da relação sexual entre indígenas e brancos; e adotou-se o termo mulato para se referir aqueles gerados da relação sexual entre negros e brancos. Porém, será utilizado apenas "mestiço" e não será empregado o termo "mulato", devido à sua conotação pejorativa originária do espanhol "mulo".

> as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma pluralidade em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural. (p. 97)

Por volta de 1930, o sociólogo Gilberto Freyre busca compreender esse cenário através do deslocamento do conceito de raça para o conceito de cultura. Em "Casa grande e senzala", embora tenha valorizado as contribuições das três raças para o país, caracteriza a mestiçagem no plano biológico e cultural como fruto da relação em zonas harmoniosas entre senhores e escravizadas, invisibilizando a violência sexual contra negras e indígenas. Esses elementos propostos por Freyre configuraram as bases do mito da democracia racial brasileiro (Munanga, 2004).

Assim, o discurso da democracia racial defende a inexistência de barreiras de cor ou desigualdades raciais. A partir disso, Souza (1983) discute que a busca por ascensão social se dava por meio de trajetórias individuais, sendo que a pessoa negra que conquistava posições mais favorecidas na hierarquia social tornava-se exceção. Por se embasar em fundamentos individualizantes, essa conquista não repercutia em outras possibilidades de mudanças para o grupo racial negro enquanto coletividade.

Na década de 1970, Munanga (2004) ressalta o militante negro Abdias do Nascimento, que representou avanços em direção a uma sociedade plurirracial e pluriétnica. Em "O genocídio do negro brasileiro", de 1978, caracteriza a mestiçagem brasileira enquanto genocídio para exterminar a população negra. Aborda ainda que a estrutura familiar patriarcal herdada de Portugal recaiu sobre as mulheres negras, que foram objetificadas e se tornaram monopólio sexual. A mestiça, fruto do estupro de negras - e também indígenas - pelos brancos europeus, foi erotizada no imaginário popular brasileiro.

O modelo racial brasileiro se pretendeu unicultural, mas produziu pluralidades culturais. Na figura do mestiço, o mito da democracia racial se atualiza, visto que ainda há discursos de que "todos são mestiços no Brasil", o que retoma o ideal de unidade nacional que não foi alcançada pelo ideal do branqueamento físico. Ao não reconhecer a existência das demais categorias raciais, as desigualdades que elas visibilizam são camufladas, bem como tendem a negar ou subestimar o preconceito racial no país.

A Psicologia também contribuiu e ainda contribui para esses discursos, fazendo-se fundamental que atue para sua desconstrução, de forma a adotar ou construir outros discursos e referências para analisar as questões raciais brasileiras que não estejam submetidas a esse dispositivo de poder da mestiçagem (Tadei, 2002). Pensando nessas problematizações, as

discussões críticas da branquitude podem contribuir para desestabilizar a ordem hegemônica mantenedora do racismo.

2.2 Branquitude: lugar de poder não-nomeado

Ao se pensar nas relações raciais brasileiras, muitas vezes o branco não foi focalizado, nem mesmo compreendido como objeto de estudo, o que incorre em que o ponto central de discussão sobre o tema geralmente recai sobre o negro. Apesar disso, é importante refletir que mesmo quando não é foco nos debates e pesquisas, referir-se ao branco é sinônimo de um padrão de referência ou modelo de humanidade considerado universal, sendo que os demais grupos raciais, em diversos momentos, são concebidos como se fossem menos humanos ou até mesmo não humanos (Bento, 2012).

Os estudos que enfocam os aspectos relacionais de cor e raça no Brasil são recentes, sendo que a maioria dos anteriores à década de 1970 versavam apenas sobre os negros, a partir da perspectiva dos brancos, que revelavam suposta neutralidade de sua posição ao discorrer sobre o tema.

A partir desse período, pesquisadores como Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle Silva e Fúlvia Rosemberg sistematizaram estudos comparativos sobre as desigualdades entre negros e brancos no país. Suas análises abarcaram questões para além do preconceito, percebendo que a discriminação racial provocava prejuízos à mobilidade socioeconômica da população negra (Piza, 2012).

Os estudos que historicamente enfocaram negros sob a perspectiva branca, os chamados “negro-tema”, acarretaram o realce da brancura destes estudiosos, desimplicados de sua branquitude, perpetuando a ilusão de observarem sem serem observados (Sovik, 2009; Schucman, 2012; Cardoso, 2014).

Bento (2012) conceitua a branquitude como o conjunto de traços raciais compartilhados pelos brancos, marcados pelo lugar de poder não-nomeado que o branco representa historicamente na sociedade brasileira hierarquizada. Faz-se necessário criticar a falta de reflexão e silenciamento sobre a branquitude, pois ao omitir esse lugar, também se exime do seu papel na produção e manutenção das desigualdades raciais, sustentando uma concepção de que o tema é uma questão exclusiva de negros ou indígenas, que se encontram no centro das problematizações.

Assim, ao se abordar as relações étnico-raciais, neste trabalho, também se considera relevante enfatizar o aspecto relacional inter e intrarracial constitutivo destas, ao invés de

adotar uma perspectiva unilateral. Rossato e Gesser (2001) também conceituam a branquitude ou *whiteness* enquanto uma consciência silenciada que inúmeras vezes não reconhece que a brancura é associada a uma posição de privilégios, em uma sociedade em que ser branco é considerado a norma estabelecida, na qual quem é visto enquanto "diferente" ou nomeado "outro", são os grupos não-brancos.

Piza (2012) aponta que Ruth Frankenberg[4] contribuiu de forma significativa para a compreensão da branquitude, ao analisar que ser branco se encontra em posição confortável, atrelada à possibilidade de atribuir racialidade aos outros e não a si mesmo. Fundamentada nessas ideias, Piza (2012) discute que negros representam a totalidade de seu grupo racial e brancos representam apenas a si próprios enquanto individualidade. Assim, defende que brancos também devem se racializar, tornando raça um lócus visível para todos.

Ao desacreditar que a experiência branca produz essa posição hegemônica, historicamente brancos eximiram-se de participação nos conflitos raciais ou não se relacionaram com as experiências daqueles que têm seus direitos violados e são alvo de preconceito e discriminação. Assim, "[...] ser branco significa não ter de pensar sua posição no mundo porque ser branco(a) é a regra. Consequentemente, esta posição representa a manutenção do *status quo*" (Rossato & Gesser, 2001, p. 24).

Assim, abordar criticamente a branquitude é discutir o dia a dia das vivências subjetivas e coletivas, em que as pessoas tendem a rejeitar a ideia de que produzem ou contribuem para ações preconceituosas ou racistas, embora muitas vezes reconheçam a presença do racismo nos espaços sociais em que vivem e dos quais fazem parte. Também a própria formação, inclusive de escolarização formal, alicerçada na branquitude das estruturas dominantes pode dificultar a conscientização das experiências discriminatórias vivenciadas por negros, negras e indígenas no país, as quais muitas vezes não são validadas e nem mesmo escutadas pelos espaços sociais, incluindo as escolas (Rossato & Gesser, 2001).

É relevante indicar que no período entre 1970 e 1980 também foram desenvolvidos estudos sobre a negritude como construção de aspectos positivos de valorização social e cultural negra, em que o embranquecimento não é focalizado como a única estratégia buscada por pessoas negras (Piza, 2012).

Piza (2012) propõe a metáfora da porta de vidro para se pensar a branquitude. Perceber a própria racialidade branca é comparado ao impacto provocado ao colidir contra

[4] Ruth Frankenberg aborda essas questões em seu livro "*White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*", de 1993.

uma porta de vidro, que já estava presente, mas ainda não havia sido notada, devido ao seu aparente aspecto transparente e invisível. As fendas da "porta de vidro" também abrem espaço para refletir que esse lugar protegido da branquitude pode ser questionado e problematizado. A esse respeito explana que:

> O silêncio sobre sua própria racialidade faz exacerbar a racialidade do outro. A neutralidade torna a raça um dado dispensável. Torna-se, na verdade, uma porta de vidro. Gera a transparência de um universo que é observado como único, geral, imutável. São os "outros" que devem mudar. São os "outros" que devem se aproximar. São os "outros" que são vistos, avaliados, nomeados, classificados, esquecidos [...] (Piza, 2012, p. 85)

Diante disso, Bento (2012) convida a refletir sobre as raízes do longo processo de escravização: ao mesmo tempo em que se pautou na exploração de negros e indígenas, concedeu um legado simbólico e concreto de benefícios aos brancos, que apesar de atualmente reconheceram a presença das desigualdades raciais, muitas vezes não as associam às vivências históricas de discriminação, que se mantêm na contemporaneidade.

A partir do silenciamento, as noções de privilégio branco, herdadas social e historicamente, são substituídas pelo discurso da meritocracia e da competência individual, o que legitima as desigualdades sociais ao preconizar que cada um, em sua individualidade, "merece" o lugar que ocupa (Bento, 2012). Conscientizar-se sobre esse lugar de privilégios implica em colocar em xeque os interesses econômicos, políticos e sociais que se sustentam e assumir uma posição diante disso.

Para Rossato e Gesser (2001), é necessário que a branquitude seja analisada para conhecer-se e reconhecer-se nessa proteção invisível, apontando que a neutralidade também é posição política a favor da lógica dominante. Não se busca aqui falar em "vítimas" e "algozes", mas possibilitar um campo de reflexões a brancos, ao se reconhecerem beneficiários das estruturas históricas.

O lugar de branquitude, apesar de representar tensões, não é intocável, visto que possibilidades podem ser produzidas para que pessoas brancas se reconheçam e se conscientizem que estão nesse lugar privilegiado. A partir desse processo contínuo de abertura e compreensão das questões raciais, é também possível que brancos e brancas contribuam para a desconstrução de práticas discriminatórias e racistas.

2.3 Preconceito, discriminação e racismo

Neste momento, faz-se importante traçar considerações sobre os termos racismo, preconceito e discriminação, a fim de favorecer a compreensão acerca desses fenômenos estruturais que são produzidos e atravessam a vida social das instituições e das relações micro e macrossociais.

O termo "racismo" designa um sistema construído de hierarquização, a partir do proposto por Munanga (2003):

> Com efeito, com base nas relações entre "raça" e "racismo", o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas. (p. 6-7)

Com isso, é fundamental discorrer brevemente sobre o racismo institucional ou sistêmico, que pode ser conceituado como um mecanismo estrutural que legitima a exclusão seletiva dos grupos em posição subordinada na hierarquia racial brasileira – negros/as e indígenas – tornando-os invisíveis ou naturalizando as desigualdades. Atua de forma estratégica para que os segmentos raciais privilegiados se apropriem dos resultados positivos das riquezas produzidas, de maneira a fragmentar a distribuição desses recursos (Werneck, 2013).

Werneck (2013) ainda complementa que o racismo institucional se constitui por meio de ações e políticas institucionais que são capazes de produzir a vulnerabilidade de indivíduos e grupos sociais, de forma que barreiras podem ser interpostas para dificultar ou impedir o acesso a direitos e necessidades, ao passo em que há outros mecanismos seletivos produtores de privilégios, os quais são direcionados em sua maioria aos homens brancos heterossexuais.

A partir dessas questões, segundo Almeida (2019) torna-se importante compreender como os termos racismo institucional e racismo estrutural estão interligados. O primeiro aponta para o fato de que o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é resultado do funcionamento das instituições, que atuam em uma dinâmica que confere desvantagens e privilégios raciais ainda que indiretamente, de maneira que os conflitos

raciais também fazem parte e estão presentes nas instituições, através do poder dos grupos dominantes, tornado "normal" e "natural", como elemento central da relação racial.

Já o segundo diz respeito à ordem social previamente existente, sendo que as instituições materializam esta estrutura social da qual o racismo é decorrente, "do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional" (p.50), isto é, o racismo é a regra e não a exceção.

É possível destacar as diferentes formas pelas quais o racismo operou e opera nas sociedades ao longo do tempo. Em alguns contextos, operou-se um sistema por meio do racismo diferencialista, o qual objetivou ressaltar as diferenças negro-branco para segregá-las, como foram as leis *Jim Crow,* que institucionalizaram a segregação racial nos Estados Unidos, entre 1876 e 1965; e *o apartheid* na África do Sul, entre 1948 e 1994 (Munanga, 2004).

Já no Brasil, o racismo se constituiu por meio de um movimento assimilacionista e universalista, que objetivou o ideal de homogeneidade ao afastar ou negar as diferenças para assimilar o padrão branco, por meio da mestiçagem. Embora o Brasil não tenha apresentado um sistema formal de segregação racial semelhante às leis segregacionistas dos Estados Unidos e da África do Sul, constituiu suas próprias formas e estruturas, muitas vezes não sendo incompatíveis com laços de amizade, solidariedade e simpatia. Por se configurar pelas nuances da aparência física, quanto mais traços negros, mais tende a se intensificar, da mesma forma que pode ser disfarçado pelo preconceito de classe (Nogueira, 1985).

A partir das considerações desenvolvidas, é possível refletir sobre a violência produzida e atravessada por elementos estruturais e institucionais. Segundo dados do Mapa da Violência 2014 (Waiselfisz, 2014), entre os anos 2002 e 2012, no Brasil, constatou-se queda de 24,8% dos homicídios brancos, enquanto houve aumento de 38,7% dos homicídios negros[5].

Assim, o índice de vitimização negra total, nesse mesmo período, foi representado por um aumento de 100,7%. Em relação aos jovens, o número de vítimas brancas diminuiu 32,3% e o número de vítimas jovens negras aumentou 32,4%, culminando em um incremento de 111% na vitimização de jovens negros. Estes dados revelam extremas desigualdades étnico-raciais, que denunciam a fragilidade na garantia do direito à vida para

[5] O termo "negro", utilizado no relatório, engloba as categorias "preto" e "pardo", adotadas pelo IBGE.

parcelas significativas da população, especialmente aos negros, de forma que o Estado acaba por ser mais efetivo na proteção da vida de brancos do que de negros.

Quando se aborda sobre aspectos do racismo, o preconceito e a discriminação são constantemente evocados; assim se faz importante situá-los nesse panorama. Nesse sentido, Gomes (2005a) destaca que o preconceito se fundamenta em julgamento prévio a respeito de pessoas e grupos, que tende a ser inflexível e não considerar os elementos que o contestem, incluindo a relação entre pessoas e grupos humanos na construção da concepção de si mesmo e do outro.

Nogueira (1985) discutiu sobre as diferentes formas de racialidade: no Brasil, prevalece o preconceito de cor ou de marca, embasado na aparência física, enquanto nos Estados Unidos, predomina o preconceito de origem ou ascendência racial, atentando-se que ambos apresentam dinâmicas sociais diferentes:

> Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (Nogueira, 1985, p. 78-79)

Além disso, tendo a convivência pacífica e igualitária como um valor cultivado ao longo da história brasileira, tanto manifestações intencionais de preconceito quanto protestos contra tais situações são socialmente desaprovados (Nogueira, 1985).

Já a discriminação é conceituada por Gomes (2005a) como a prática materializada do racismo e a efetivação do preconceito, por meio de ações que limitam ou impedem o desenvolvimento das pessoas pertencentes ao grupo discriminado. Discute que "enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam" (p. 55).

Segundo o artigo 1º da Lei nº 12.288/2010 (2010), que institui o Estatuto da Igualdade Racial, considera-se discriminação racial ou étnico-racial:

> toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.

Compartilha-se aqui uma inquietação proposta por Bento (2012), no sentido de discutir que a discriminação racial nem sempre está vinculada ao preconceito racial, mas pode se relacionar aos interesses individuais, na busca da manutenção dos próprios privilégios pelos brancos, o que pode ou não se associar a um sentimento de rejeição contra negros. Nessa perspectiva, pessoas brancas não se questionariam sobre seu lugar de poder para não haver o risco de perder ou conceder seus benefícios socioeconômicos e, assim, excluem aqueles que não compartilham dos mesmos interesses.

Bento (2012) ainda indica que, muitas vezes, o debate sobre raça é diluído por meio de afirmações que consideram apenas a classe social. A autora alerta que mesmo em situações de pobreza, brancos apresentam o privilégio simbólico da brancura, visto que negros pobres apresentam um déficit maior em várias dimensões da vida, incluindo o acesso à saúde, educação e trabalho, em comparação com brancos pobres.

Ao se pensar nas dimensões do racismo, preconceito e discriminação racial, caminha-se ao encontro de Gomes (2001), que afirma que o racismo brasileiro é singular, pois apesar de ser negado cotidianamente pelos atores sociais, mantém-se nas práticas institucionalizadas e nas experiências vivenciadas no dia a dia, fazendo-se fundamental que as políticas sociais contemplem essa ambiguidade. Conforme a proposta deste trabalho, pode-se fazer um recorte para os aspectos educacionais, pois a educação, em especial a educação escolar, continuamente produz e é também atravessada pelas vivências de exclusão e violência, presentes na sociedade mais ampla.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA NO BRASIL

Em relação à educação brasileira, é pertinente destacar que a importação das concepções dominantes europeias foi favorecida pela família patriarcal, através dos jesuítas. A classe dominante buscava se distinguir da população nativa, negra e mestiça, por meio do poder político, econômico e cultural. O direito à educação escolarizada era restrito aos filhos homens da classe privilegiada, excluindo-se os primogênitos, pois esses eram preparados para assumir futuramente a direção dos negócios familiares (Romanelli, 2002).

Os jesuítas contribuíram para consolidar o sistema colonial português, uma vez que também empregavam relações escravistas de produção e, além disso, monopolizaram o processo educacional por 210 anos. Segundo estudos de Ferreira Júnior e Bittar (1999), no início do século XVI, as ações dos jesuítas se voltavam para o processo de conversão religiosa dos indígenas, porém ao longo do tempo, não objetivaram apenas a catequização, mas também ações educativas e pedagógicas. Embora tais ações tenham se direcionado para brancos e indígenas como segmentos prioritários, também se estenderam em menor dimensão às crianças negras, em função da catequese.

Para Romanelli (2002), o ensino dos padres jesuítas preservava a estrutura social e econômica vigente, priorizando a elite, além de buscar afastá-la de qualquer associação com o trabalho físico ou atividades manuais, as quais eram estigmatizadas e destinadas aos escravizados. Essa mesma estrutura classista e aristocrática de educação se manteve e atravessou os períodos históricos seguintes.

Ferreira Júnior e Bittar (1999) indicam que crianças negras vivenciaram um duplo processo de violação, pois além das marcas da escravização, também foram submetidas à aculturação e conversão ao cristianismo, perpassados por uma educação embasada na violência e castigos corporais. Após a expulsão dos jesuítas em 1759, leigos foram introduzidos no ensino e o Estado passou a assumir os encargos da educação, entretanto isso não promoveu transformações estruturais, visto que aqueles formados nos seminários jesuítas continuaram suas ações pedagógicas (Romanelli, 2002).

Gonçalves (2010) também trata a respeito da situação educacional dos negros no Brasil, situando que, a partir do século XVIII, foram constituídas irmandades religiosas negras, criadas pelo Estado português no período colonial. A educação promovida pelas irmandades não esteve associada aos processos de escolarização, mas funcionavam como associações assistenciais e comunitárias entre seus membros. Paradoxalmente, embora estivessem submetidas ao controle dos brancos, ao longo do tempo suas formas de

organização também proporcionaram espaços para resistir, preservar e incorporar tradições africanas ao catolicismo negro brasileiro.

Gradativamente, a escolarização passou a ser considerada símbolo de poder e ascensão social; assim, as camadas intermediárias também buscaram acesso à educação, diversificando a demanda escolar. Romanelli (2002) focaliza que a estrutura de ensino não se modificou de maneira significativa mesmo após a independência política do Brasil, visto que os cargos de poder foram ocupados pelos "letrados" ao longo do Império, que privilegiaram iniciativas privadas para o ensino secundário classista e seletivo, e não investiram no ensino primário popular.

Além disso, com o processo de descentralização do ensino pela Constituição da República de 1891, o ensino secundário e superior passou a ser controlado pela União, ao passo que o ensino primário e profissional estava ao encargo dos estados, o que acentuou as desigualdades regionais e fortaleceu a distância entre a educação da classe dominante e a educação popular, constitutiva da organização social brasileira, mas que também já apresentava estratos sociais heterogêneos e emergentes para além desta dualidade (Romanelli, 2002).

Gonçalves (2010) discute sobre a constituição de movimentos sociais negros na era republicana, pautados na reivindicação da educação escolar como estratégia de destaque para ascensão social e conscientização da história e cultura dos ancestrais. Após a abolição, o período republicano não ampliou o acesso à educação durante longo período, sendo que negros libertos foram lançados à própria sorte no cenário público, em um contexto hostil e profundamente marcado pelos valores dos colonizadores e pela estrutura escravagista. Registra-se que as fontes documentais sobre a educação dos negros são incipientes, sendo mais adotadas fontes orais, além da dificuldade ou impossibilidade de identificar quem era negro por meio de muitos desses registros.

Ainda no século XIX, embora tenham ocorrido algumas iniciativas de inclusão de negros livres, escravizados e libertos em cursos de instrução primária e profissional, bem como entidades negras com fins cívicos ou recreativos que ofereciam cursos para crianças e jovens negros, estas iniciativas constituíram-se dispersas e não se universalizaram. O autor destaca que as associações negras constituídas não eram exclusivamente educacionais e também apresentavam cunho beneficente e assistencial (Gonçalves, 2010).

Para Fonseca (2011), até o século XIX, a presença de negros escravizados era considerada necessária para o trabalho produtivo do país, ao mesmo tempo em que se adotavam mecanismos para controlá-los na dinâmica social. Nesse panorama, a educação da

população negra livre adquiriu tais contornos, para que seus lugares fossem definidos no espaço social.

O processo de escolarização em Minas Gerais, no século XIX, esteve vinculado ao estabelecimento da instrução elementar obrigatória e gratuita, que apresenta caráter simbólico devido à ausência de condições para que se efetivasse. Essa se sobrepôs à Constituição do Império, o que demonstrou uma preocupação do governo mineiro em relação à educação de todas as crianças livres, do sexo masculino, de 8 a 14 anos.

Esta foi uma medida que objetivava disciplinar a população de Minas, a fim de garantir sua inscrição nos aportes civilizacionais tidos como indispensáveis para afirmar o desenvolvimento da região, vinculando educação e civilização, que apresenta aqui um sentido específico, visto que a população local constituía-se majoritariamente negra, a qual se buscava controlar, moralizar e ordenar. Assim, Fonseca (2011) acrescenta informações relevantes e distintas da visão tradicional historiográfica, a qual registra a presença esporádica e casual de negros nas escolas do século XIX.

Neste contexto, o projeto educativo apresentava caráter civilizacional da população negra, inclusive para limitar suas influências na sociedade mineira. Ainda que o acesso de negros escravizados às escolas públicas fosse restringido, negros libertos compunham a maioria nas escolas de instrução elementar. Ciente dessas questões, faz-se preciso demarcar que o predomínio de negros nos espaços escolares não implicou em práticas pedagógicas isentas de preconceito racial, pelo contrário, as mesmas materializavam as hierarquias construídas durante a escravização.

Em contrapartida, no que se refere à escola secundária, cujo objetivo principal era a preparação dos alunos para o ensino superior, o perfil racial era marcado por uma maioria de estudantes brancos. Isso também pode indicar uma tendência ao branqueamento dos alunos negros que avançavam para os níveis mais elevados de ensino, ou seja, alunos que por meio da documentação censitária, no mundo social, eram afirmados negros, porém surgiam como brancos na documentação referente à escola secundária (Fonseca, 2011).

Essas questões sinalizam que a escola, em seus mecanismos de disciplinarização e controle, influenciava até mesmo no padrão de classificação racial, almejando alcançar um ideal branco. Esse ideário ainda se faz presente na educação brasileira, que historicamente desenvolveu a função de moldar um povo, ao apagar relações com o mundo africano, manifesta nas dificuldades de implementação das políticas direcionadas às relações raciais e à valorização da história e da cultura não-brancas.

Romanelli (2002) refere que o processo urbano-industrial, acentuado após 1930, favoreceu o aumento da demanda popular pela educação escolar, aliado ao aumento de recursos humanos para os setores secundários e terciários, junto ao crescimento do sistema capitalista, que criou novas necessidades econômicas e sociais. Além disso, a autora destaca que com os processos de reorientação política do país após 1964, a atuação de grupos sociais se intensificou, culminando no crescimento da demanda social por educação.

Segundo Gonçalves (2010), por volta de 1920, tendo em vista que as escolas eram destinadas à população branca, foram desenvolvidas algumas experiências como da Frente Negra e blocos afro, para a criação de suas próprias escolas, porém também foram iniciativas escassas. A partir disso, a maioria das ações dos movimentos negros se desenvolveu junto às Secretarias de Educação, buscando combater a discriminação racial nos sistemas de ensino.

Em relação aos povos indígenas brasileiros, Luciano (2016) aponta que, ao longo do tempo, atribuíram à educação escolar um sentido de desconfiança e repulsa, enquanto uma instituição própria dos povos colonizadores, portanto vista como um meio exclusivo para a aculturação, devido ao histórico de violência colonial a que as populações indígenas foram submetidas, inclusive no projeto civilizatório de escolarização e controle político.

Atualmente, novas perspectivas têm sido construídas, de forma que grupos indígenas vêm considerando que a educação escolar, ao ser apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades, pode ser uma alternativa para fortalecer suas culturas e necessidades, além de acesso aos bens e valores da sociedade denominada moderna.

A educação indígena refere-se aos processos próprios de produção dos conhecimentos dos povos indígenas, por meio de saberes ancestrais transmitidos oralmente ao longo das gerações. Já a educação escolar indígena se caracteriza pelos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas através da escola, sendo a prática pedagógica um instrumento relevante para preservar as histórias e vivências socioculturais (Luciano, 2006).

Assim, percebe-se que ao longo da história, a educação escolar foi adotada como instrumento de imposição e preservação dos modelos dominantes para o contexto brasileiro, sendo a escola transformada em uma instituição ritualista, que historicamente limitou ou impediu o desenvolvimento do potencial criador e inovador. Nesse sentido, explicita-se:

> A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de

> mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo em que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter "status". (Romanelli, 2002, p. 24)

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) representou um marco significativo visando à democratização do ensino, ao preconizar a educação enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, além da gratuidade do ensino público e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, questões que muitas vezes não se concretizaram para todos e todas.

A partir dessas discussões, é fundamental considerar que o controle do poder político implicou e ainda implica na educação escolar, que se desenvolveu para atender aos interesses das camadas representadas nas estruturas de poder, mesmo quando o discurso explícito verbalizado se direciona à sociedade como um todo.

As críticas ao histórico de constituição do processo de educação escolar no Brasil fazem-se ainda atuais, porém atenta-se também para o risco de "vilanizar" a escola pública, sendo que este não é o objetivo de tais problematizações, pois se considera que a escolarização pública é a via de acesso da maioria da população e, neste trabalho, é entendida como lócus de tensões, mas também de oportunidades de vivências com a diversidade, produção de conhecimentos e potência de transformações na vida pública.

3.1 Escola pública brasileira e desigualdades nas relações étnico-raciais

Gomes (2001) discute a rigidez da estrutura escolar atual no Brasil, na qual impera o paradigma branco, masculino, heterossexual e jovem. Assim, aquele que se distancia desse padrão estabelecido, em muitas situações, é discriminado e rotulado. Percebe-se que a violência racial brasileira do dia a dia, presente nas diversas instituições sociais, é enraizada e naturalizada, além de não depender apenas dos indivíduos que a praticam, ou seja, não se manifesta somente no nível individual, mas a nível institucional. Diante disso, questiona-se: as experiências de quem são consideradas e validadas? A favor de *que* e de *quem* os padrões sociais e políticos são estabelecidos?

É relevante compreender as diferentes formas pelas quais o racismo institucional opera nas escolas. Os espaços escolares se constituem em meios relevantes para os processos de educação, socialização e relação com a diversidade, sendo que (re)produzem e propagam constantemente concepções predominantes na vida social.

Partindo disso, as escolas muitas vezes afirmam o modelo branco enquanto modelo paradigmático de humanidade e, através de tais práticas, fundamentam uma suposta superioridade branca, quando omitem a existência de pessoas não-brancas nos materiais didáticos, cartazes, fotos, livros, brinquedos, brincadeiras e nas próprias relações.

Compartilhando das reflexões de Cavalleiro (2001), salienta-se que, apesar de muitas situações discriminatórias não se iniciarem na escola, encontram nesse espaço um terreno fértil para serem mantidas. Porém, atenta-se para não se culpabilizar a instituição escolar, uma vez que a mesma é atravessada por outros sistemas e instituições sociais.

Dessa forma, ressalto que o mito da democracia racial constantemente se atualiza nas diversas instituições sociais, como nas escolas, famílias e comunidades. No espaço escolar, percebe-se que as discussões propostas acerca da diversidade, em muitos momentos, entram em contradição com os currículos e as próprias práticas educacionais que ainda são homogeneizantes e privilegiam a manutenção do *status quo*, ou seja, do padrão dominante, ao afirmar o discurso de igualdade entre todos e, assim, não promovendo reflexões críticas em torno das desigualdades que são (re)produzidas e persistem no cotidiano.

Entendendo que a educação escolar é uma parte relevante do processo educativo mais amplo vivenciado pelas pessoas, Gomes (2001) ressalta que muitas práticas educativas embasadas no discurso de que “todos e todas são iguais” podem ser discriminatórias, caso busquem homogeneização e não se atentem para o reconhecimento e o direito às diferenças, pressupondo uma uniformidade, o que incorre na desqualificação das experiências diversas.

Rosemberg (2014) entende que as políticas educacionais tidas de cunho universalista podem atuar na manutenção do racismo, uma vez que não abarcam as desigualdades existentes entre negros e brancos no acesso aos recursos materiais destinados pelas políticas públicas, sendo relevante políticas diferencialistas para contemplar tais questões.

Por outro lado, Abramowicz e Oliveira (2012) e Nunes (2016) apontam as recentes concepções apresentadas pela Sociologia da Infância, que compreendem as crianças em um devir que não está relacionado às noções temporais cumulativas e lineares de um vir a ser um futuro adulto, mas busca visibilizar as infâncias reais e concretas no tempo presente, a partir dos marcadores de cor e raça, gênero, sexualidade e diferenças de classe social.

Nesse sentido, estudos de Cavalleiro (2001) revelam a presença de práticas diferencialistas em que professores adjetivam pejorativamente alunos negros, por meio do uso de expressões como: "cão em forma de gente" e "carvãozinho", de negligência quanto ao afeto para crianças negras em comparação às brancas, falta de acolhimento aos alunos que vivenciaram situações de discriminação, além da omissão da luta e das variadas histórias africanas e afro-brasileiras. É também possível notar que as ações racistas são legitimadas implicitamente quando são qualificadas como "brincadeiras" no espaço escolar, sem possibilitar um campo de diálogo e reflexão.

Tais práticas discriminatórias podem ser apropriadas e reproduzidas pelos alunos e demais atores escolares, sendo possível que o processo de desenvolvimento e socialização seja prejudicado, principalmente no caso de alunos negros, quando sua fala não é considerada legítima, nem mesmo escutada, sendo assim desrespeitada e/ou invisibilizada, mostrando-se fundamental escutar e validar as situações vivenciadas (Cavalleiro, 2001).

Muitas vezes, os efeitos prejudiciais dessas práticas não são reconhecidos pela escola, por estarem naturalizados, o que produz posicionamentos de silenciamento dos professores e outros atores escolares, que contribuem para a manutenção dessa estrutura. Por se considerar igualitária e livre de preconceitos e discriminações, a instituição escolar continua perpetuando desigualdades e, por não reconhecê-las, dificulta pensar em possibilidades e oportunidades para promover experiências transformadoras.

As desigualdades presentes nas escolas também são geradas em outras instâncias, repercutindo no acesso aos setores socioeconômicos. Rosemberg (2014) argumenta que a pobreza brasileira tem cor, visto que no campo educacional, menores investimentos nas escolas públicas periféricas impactam a população negra que as frequentam, sendo essa uma forma de sustentar o racismo estrutural e institucional, mesmo que as pessoas negras não enfrentem o preconceito e/ou discriminação a nível interpessoal. Assim, ainda que os agentes

escolares não reproduzam o preconceito racial em suas práticas, o racismo continua a ser produzido por meio das desigualdades presentes na qualidade das escolas.

Segundo informações da Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), cor e raça são marcadores relevantes ao se analisar as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil[6]:

> [...] dentre os filhos brancos, 24,6% possuem ensino superior completo, enquanto essa proporção para pretos ou pardos era de 10,6%. No outro extremo, o percentual de pretos ou pardos e de brancos sem instrução foi de 11,2% e 4,4%, respectivamente. Ainda comparando os extremos, observa-se que, em relação ao total da população analisada com ensino superior completo, 71% eram brancos e apenas 29% pretos ou pardos. Por sua vez, dentre aqueles sem instrução, 29,4% eram brancos e 70,6%, pretos ou pardos.

Dessa forma, percebe-se que o acesso e permanência ao longo dos níveis do processo de escolarização ainda são muito mais restritos à população negra, aqui considerada composta por pretos/as e pardos/as. Diante desse cenário, uma educação escolar que prioriza um sistema meritocrático individualizante contribui ainda mais para ratificar esse sistema desigual e excludente, ou inclusivo-excludente.

Em suma, adota-se a afirmação de Gomes (2001), de que ser negro e negra não se limita a um dado biológico, mas uma postura política recriada nas relações. Ressalta-se que apesar do caráter excludente e cristalizado de variadas práticas escolares, em que há o silenciamento de histórias e conquistas dos grupos negro e indígena, também se pode promover transformação da realidade social em meio a esses espaços de contradições e conflitos, por meio da busca pela desestabilização de saberes instituídos e da ressignificação de vivências cotidianas.

Ao se pensar no papel da escola, é preciso compreender que esta não é a única instituição responsável por questionar os paradigmas dominantes, o que é apontado por Rosemberg (2014) como uma "missão suicida" atribuir exclusivamente ao campo da escola todas as mudanças e reivindicações, sem articulação aos demais sistemas sociais, econômicos e políticos. Além disso, é imprescindível que quaisquer propostas ou ações perpassem pelas variadas instâncias escolares, e que não fiquem restritas a um ou mais professores ou aulas específicas.

Nesse sentido, a escola é um âmbito privilegiado, pois a vivência e o diálogo com as diferenças abrem espaço para interrogar os paradigmas vigentes. Em vista disso, as situações

[6] Foram mencionados os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2014, em relação à distribuição educacional, por cor ou raça, segundo o nível de instrução. "Instrução" foi o termo usado pelo IBGE.

de conflito não devem ser evitadas, mas sim problematizadas, já que se constituem como uma possibilidade de ação reflexiva no conflito. Nessa perspectiva, os conceitos de polícia e de política, propostos por Rancière (1996) e discutidos por Prado, Martins e Rocha (2009) fornecem elementos para abordar a disputa em torno dos consentimentos, em um processo de emergência da política no âmbito da escola.

Dessa forma, a polícia é compreendida enquanto um conjunto de práticas sociais e institucionais, que busca regular os conflitos e as diferenças, na gestão dos lugares e das classificações sociais. Enquanto a polícia adquire uma noção de consentimento das coletividades, em uma dinâmica de funcionalidade que organiza os poderes e os corpos, o conceito de política desclassifica esses lugares e funções sociais normatizados para criar dissensos, desentendimentos e conflitos e, assim, romper com a lógica de dominação e com as normalizações do cotidiano (Prado, Martins & Rocha, 2009).

Os autores ainda apontam que a experiência de desclassificação, proposta pela política, cria condições para deslocar as normas e as práticas naturalizadas pela polícia, questionando as formas de legitimação social e permitindo ver os mecanismos de construção social e histórica das hierarquias, inclusive aquelas (re)produzidas nos territórios escolares. Partindo dessa concepção, busca-se refletir sobre as noções de inclusão-exclusão e igualdade-diferença, de modo a explicitar seus tensionamentos.

3.2 Tensões inclusão-exclusão e igualdade-diferença no espaço escolar

Pensando nas noções dialéticas de inclusão-exclusão, adotadas por Sawaia (2012), os termos “inclusão” e “exclusão” não são considerados opostos e nem mesmo categorias fixas em si, formando assim um par indissociável, constituídos nas relações em movimento nos contextos históricos. Assim, a autora propõe pensar a inclusão-exclusão enquanto conceitos-processo contraditórios: inclusão perversa, inclusão marginal. Uma inclusão que não inclui, mas produz exclusão camuflada de inclusão.

Nesse posicionamento, é possível buscar incluir utilizando-se de práticas de alienação, controle ou disciplinarização, de maneira a tornar o objeto visível para ser incorporado de maneira subalternizada ou invisibilizá-lo por meio da rejeição. Sawaia (2012) critica que, muitas vezes, a ideia de inclusão pressupõe a exclusão, quando se configura em estratégias para manter as desigualdades da ordem social vigente.

É possível articular a tensão inclusão-exclusão proposta por Sawaia (2012) no campo da escola pública. Assim, o questionamento de Gomes (2005b) pode ser englobado nesta

discussão: quais espaços as culturas de tradição africana ocupam na escola? Aqueles atrelados apenas ao campo dos esportes, danças, músicas; e também à cultura da violência e da exclusão: aqueles que estão nas ruas, ligados ao tráfico de drogas, aos assaltos urbanos, à população carcerária?

Assim, percebe-se que a história e cultura africana, afro-brasileira e também indígena, muitas vezes, são incluídas de maneira excludente nas relações escolares. Torna-se fundamental problematizar e desnaturalizar esse lugar. Gomes (2005b) ainda critica a associação propagada entre a herança cultural negra e as dimensões do exótico e do sensual, ao passo que se silencia sobre o racismo e a invisibilidade de negros e negras nos cargos de poder e não se retratam figuras históricas negras de forma positivada, suas lutas passadas, atuais e a beleza de suas tradições.

Diante dessa questão, Santos (2002) critica a restrição da compreensão do mundo apenas à compreensão ocidental, que tem como característica contrair o presente e expandir o futuro, baseado na linearidade do tempo. Nesse sentido, acredita-se que a riqueza das variadas experiências sociais está sendo desperdiçada. Ao se adotar tais perspectivas, o autor designa a chamada *sociologia das ausências*, enquanto possibilidade para discutir sobre a produção de não-existências, que são criadas ao invisibilizar e desqualificar um objeto.

A partir dessas discussões, é possível refletir sobre a omissão das histórias e saberes não-brancos nas escolas, produzidas como não-existências. Do mesmo modo, pode-se pensar que a presença reduzida de negros e negras nos espaços de poder não é sinônimo de inclusão, visto que ainda é considerada exceção. A *sociologia das ausências* de Santos (2002) visa a dilatar o presente e credibilizar a multiplicidade de práticas sociais, de maneira que a realidade não se reduza ao que já existe.

Além disso, Santos (2002) propõe pensar uma *sociologia das emergências*, que se configura na busca por um futuro composto de tendências e possibilidades plurais e concretas. Ambas as sociologias discutidas estão profundamente imbricadas, visto que ao se expandir as experiências sociais disponíveis no presente, mais experiências serão possíveis no futuro. Assim, pode-se pensar nos aspectos instituídos hegemônicos da escola, que muitas vezes produzem ausências e não-existências, mas que também se confrontam com os aspectos instituintes inesperados e imprevisíveis, que podem ampliar as possibilidades concretas de futuro.

Tendo em vista que a sociedade brasileira está organizada em relações de poder, a tentativa de incluir grupos subordinados às normas vigentes mantém uma forma hegemônica de "ser sociedade". Arroyo (2011) indica uma tendência atual de deslocamento desses

discursos, no sentido de passar a compreender os desiguais enquanto excluídos ou os "ainda não" incluídos nas concepções generalistas e universais propostas.

Discute-se que a escola tem se apropriado dessas noções relacionadas à inclusão, visto que "incluir" se faz uma tarefa mais amena do que romper com as desigualdades, além de que se pressupõe que são os "incluídos", em seu lugar de poder dentro do sistema, que gerenciam as políticas, que muitas vezes se configuram em uma "inclusão-excludente". Ao afirmar a não-neutralidade do Estado, é possível assumir que o mesmo participa dos processos de produção das desigualdades, o que torna imperioso pensar em políticas de reconhecimento e de direito de acesso legítimo aos espaços negados aos grupos tornados desiguais (Arroyo, 2011).

Diante de tais questões, suscitou-se uma inquietação, a fim de (re)pensar como as noções de igualdade e diferença também são produzidas. Assim como aponta Gomes (2005a), faz-se essencial refletir que as diferenças não são dados da natureza, mas construções sociais, culturais e políticas.

A partir dessas inquietações, compartilha-se da posição de Arroyo (2011), que interroga as concepções de igualdade e de políticas igualitárias presentes. O autor critica o ideal generalista de escola única que tem predominado, o qual é considerado sinônimo de igualdade de direitos nos documentos políticos. Ainda aponta que esse ideal de igualdade se apresenta abstrato e descontextualizado para os sujeitos sociais, tendo como efeito até mesmo o fortalecimento das desigualdades dentre os diferentes feitos desiguais, que não condizem com esse modelo único.

Essas problematizações articuladas no campo da educação escolar, conduzem ao que Patto (1990) já anunciava, concebendo a escola enquanto mecanismo seletivo que legitima a lógica da meritocracia individual. O discurso da meritocracia ainda se apresenta fortalecido na instituição escolar, ao afirmar que todos os alunos apresentam uma suposta igualdade no acesso às condições, pressuposto que omite as desigualdades sociais que atravessam e são produzidas no domínio da escola. Se a escola acredita que oferece oportunidades iguais para todos e todas, também individualiza o fracasso escolar, pois ao invés de conceber que o sistema escolar é desigual, pressupõe que o próprio aluno é o único responsável por seu desempenho.

Charlot (2002) aponta que há uma fonte de tensão no universo escolar, intensificada pela distância entre a importância da escola para a vida futura e a ausência de sentido deste espaço para os jovens, muitas vezes destituída de seu lugar de prazer, o que dificulta a inserção dos alunos na lógica escolar e do processo de ensino-aprendizagem. Para o autor,

há uma pesada responsabilização atribuída aos professores sobre o saber dos alunos, o que pode ser desconstruído ao se analisar as práticas institucionais, marcadas por formas de desigualdade e dominação também contra os docentes (Charlot, 2002).

Arroyo (2011) sinaliza que os processos escolares visam a controlar os percursos individuais, além de que o foco geralmente recai sobre os alunos e/ou professores, em vez de considerar o sistema escolar, que é o cerne das questões a serem investigadas. Recentemente se tem evidenciado a questão da diferença, enquanto direito, por meio do qual Candau (2008) sugere discutir a igualdade *na* diferença e complementa que as noções de igualdade e diferença não se constituem em polos opostos, mas podem se articular e dialogar.

Adota-se posicionamento em consonância com esta autora, que indica contribuições significativas acerca da promoção de novas experiências concretas com as diferenças no contexto educacional:

> Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. Exige romper toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas e supõe um grande desafio para a educação. (p.54)

Para isso, a autora indica que esse enfoque deve envolver todos os atores e dimensões do contexto educativo, porém considerando as hierarquias e mecanismos de poder que atravessam as relações históricas entre eles, que produzem processos discriminatórios contra alguns grupos (Candau, 2008).

Rosemberg (2014) sinaliza que o discurso da igualdade no acesso aos bens e serviços para todos não se concretizou nas relações sociais, sendo que a partir disso, determinados grupos sociais, como os de recorte étnico-racial, demandam os seus direitos à diferença. Entretanto, ao se falar no termo polissêmico e ambivalente da diversidade, abrem-se caminhos para vários sentidos e interpretações subjacentes, por vezes antagônicos, sendo que considerar o "outro diferente" pode gerar significações positivas de valorização, ou negativas de descrédito, discriminação e inferioridade.

Nesse sentido, reflito que as diferenças são hierarquizadas, em que brancos geralmente não se percebem como "diferentes" nas relações, pois o padrão de referência é aquele marcado pela branquitude, composto por pessoas "iguais" ou semelhantes a si em termos de cor e raça, ou seja, também brancas:

> [...] no contexto de uma identidade em que "outro" só pode ser o semelhante, o discurso da "igualdade na diferença" não pode ser compreendido, pois o diferente não existe como "outro". O diferente nem sequer existe, já que eu não existo enquanto alguém também nomeado em termos de diferença. A

> posição racial não nomeada [branquitude] pode excluir a possibilidade de alguém reconhecer-se e reconhecer o outro em termos de igual-semelhante, igual-igual e igual-diferente. (Piza, 2012, p. 87)

O padrão eurocêntrico e branco se sustenta há longo tempo e, nessa lógica hegemônica, preconiza relações desiguais entre as pessoas. Diante dessa ambivalência de sentidos, acerca das relações étnico-raciais, Souza (1983) aborda que a marca da diferença "não abriga qualquer vestígio de neutralidade e se define em relação a um outro, o branco, proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se autodefinirá" (p. 26). Ainda atualmente o paradigma branco conquista lugar privilegiado na hierarquia das diferenças.

À guisa de reflexão, ao se abordar tais tensões igualdade-diferença, reafirmo as considerações de Boaventura de Sousa Santos (2003):

> ...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2003, p. 56)

Tendo em vista essas reflexões, é pertinente construir práticas que não estejam embasadas em uma dicotomia entre igualdade e diferença, pois o discurso da igualdade ou da diferença isoladamente não é suficiente para abranger a complexidade deste fenômeno de ordem social, histórica e política, como o racismo nos contextos escolares brasileiros.

Scott (1988) argumenta que as noções de igualdade e diferença não são termos opostos ou dicotômicos, mas interdependentes, ao passo que a igualdade não implica na eliminação da diferença, da mesma forma que a diferença não impossibilita a igualdade. A autora ainda discute que é relevante considerar as particularidades dos contextos em que esses sentidos são construídos e compreende que a igualdade requer o reconhecimento e inclusão das diferenças.

A partir disso, propõe-se considerar as diferenças dentro das diferenças, isto é, assumir que os grupos não são uniformes ou homogêneos. Nessa perspectiva, quando se enfoca apenas na oposição binária entre dois grupos distintos, por exemplo mulher/homem ou negro/branco, há o risco de se invisibilizar as diferenças presentes em cada grupo (Scott, 1988).

Nesse sentido, Gomes (2001) também atenta para não se considerar que o grupo negro – assim como o grupo branco – constitua um grupo homogêneo, visto que compartilham história de luta e resistência, mas também apresentam singularidades nos

interesses, necessidades e desejos, que variam conforme a localização geográfica, nível socioeconômico, geração, crenças religiosas, descendência africana e padrões estéticos. Assim, reflete-se sobre as possibilidades de desconstrução do racismo na escola, discutindo acerca dos desafios das estratégias de enfrentamento.

3.3 Estratégias de desconstrução do racismo em escolas: desafios e potencialidades

Sabe-se que o marco legal brasileiro para criminalização do racismo se deu por meio da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabeleceu no artigo 5º, que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei" (1988). Para além disso, é relevante evidenciar as políticas públicas conquistadas no âmbito da educação para as relações étnico-raciais e o papel institucional da escola e do Estado na efetivação dos direitos sociais. Com efeito, a Lei nº. 10.639/03 (2003) se constituiu em um marco relevante, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares formais.

Segundo Jesus (2013), os movimentos reivindicatórios, focalizando o movimento negro, ao exigir do Estado políticas multiculturais, tensionam e buscam desconstruir a imagem de um sujeito universalista. Assim, o autor traça os processos constitutivos conflitivos da Lei nº 10.639/03, destacando que esta se localiza nas diretrizes brasileiras para a educação fundamental, em função da alteração nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, portanto, não se restringe a uma legislação específica, mas diz respeito às escolas públicas e privadas e a todos os estudantes brasileiros.

A partir disso, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº. 003/2004 (2004a), por meio do qual foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Este documento fornece orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, implementação e avaliação da Lei nº. 10.639/03, por meio da criação de condições materiais e financeiras para se trabalhar a temática na Educação Básica, assim como nas instituições de Ensino Superior. A Resolução CNE/CP nº 01/2004 (2004b) complementa o mencionado parecer, bem como detalha os direitos e deveres dos entes federados para que a legislação seja efetivamente adotada.

Nessa direção, Jesus (2013) indica que a formação continuada de professores/as se constitui em grande desafio para a implementação da lei e de suas diretrizes, sendo necessário investir em formações que possibilitem aos docentes a criação de estratégias

pedagógicas para compreender e valorizar a diversidade étnico-racial, uma vez que, muitas vezes, ainda inexistem políticas direcionadas a este objetivo.

A Lei nº 11.645/08 (2008) ampliou a anterior (Lei nº 10.639/03), tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. As políticas públicas conquistadas oportunizam um espaço-tempo, por meio da educação formal, para escuta das narrativas silenciadas e negadas no ambiente escolar como modelo ético e estético.

O Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) foi construído como um documento pedagógico, que afirma o compromisso com a institucionalização das políticas públicas afirmativas anteriormente mencionadas, de forma a subsidiar a atuação dos diferentes atores escolares. Busca sistematizar as orientações aos sistemas de ensino e às instituições educacionais, em diferentes níveis e modalidades.

Faz-se relevante também apontar a Lei nº 12.288/2010 (2010), que institui o Estatuto da Igualdade Racial, e objetiva garantir à população negra a efetiva igualdade de oportunidades na sociedade brasileira, a defesa dos seus direitos individuais e coletivos, além do combate à discriminação e às demais formas de intolerância. Em seu artigo 11, preconiza em relação à educação:

> § 1o Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.
> § 2o O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.
> § 3o Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Entretanto, Gomes (2001) afirma que, embora os preceitos legais representem avanços políticos, apenas poderão ser garantidos enquanto direitos através da dinâmica social e embate político no cotidiano, que pode legitimar ou fornecer entraves para implementar e repensar as legislações e políticas públicas.

Assim, é fundamental que a escola, assim como as demais instâncias sociais, construa práticas concretas e inclusivas de combate às discriminações e considere os diferentes contextos socioculturais. Portanto, é significativo destacar a necessidade em se apropriar das políticas públicas nas vivências diárias.

Além disso, os modelos que se opõem ao racismo também se constituíram em diferentes vertentes. Segundo Munanga (2004), o antirracismo diferencialista se pauta no respeito e valorização das diferenças, defendendo sociedades plurirraciais e pluriculturais que tenham os mesmos direitos. Já o antirracismo universalista se embasa na integração à sociedade nacional e nos valores universais humanos. As elites adotaram e ainda podem adotar esses posicionamentos em lógica reversa, no primeiro modelo para segregar as diferenças preservadas; ou no segundo para reiterar o discurso de unidade nacional homogeneizada.

Conforme ainda discutido por Munanga (2004), os movimentos negros brasileiros se originaram na década de 1970 e passaram por transformações de um discurso do antirracismo universalista para o diferencialista, além de buscar elo de mobilização política conjunta entre negros e mestiços, por meio do fenótipo, resgate às origens e defesa das pluralidades culturais e raciais.

Para Cavalleiro (2001), a educação antirracista considera o espaço escolar potencialmente privilegiado para problematizar e tensionar as práticas instituídas, embora no cotidiano geralmente se constate negligência quanto à discussão das questões raciais, a despeito das políticas públicas. É preciso adotar práticas que ultrapassem o discurso de respeito às diferenças, mas que este seja incorporado na vida escolar e social, com o intuito de proporcionar garantia de direitos e experiências de positivação da história e cultura negra e indígena.

Embora o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena tenha se tornado uma responsabilidade das escolas brasileiras por meio de políticas públicas, ainda atualmente há um silenciamento sobre essas questões; como nas palavras de Santos (2002), são produzidas como não-existência.

Além disso, hooks (2013) propõe conceber a sala de aula como espaço comunitário, sob a ótica de uma comunidade de aprendizado, aberta às mudanças e inovações, na qual todas e todos participem e se envolvam, reconhecendo as diferenças determinadas pela classe social, pela raça, sexualidade, nacionalidade. Tolentino (2018) caminha na mesma perspectiva, ao indicar a responsabilidade docente em mobilizar práticas que despertem o interesse e rompam com posturas discriminatórias, atentando-se para as dimensões humanas que constroem vínculos nas relações com alunos e alunas.

Em seus diálogos com Paulo Freire, hooks (2013) afirma que uma educação libertadora liga a vontade de saber à vontade de vir a ser, por meio de conhecimentos significativos que liguem o que estão aprendendo à sua experiência global de vida. A criação

de espaços participativos possibilita que todos partilhem conhecimentos, inclusive acerca de como viver no mundo. Uma dimensão relevante apontada pela autora é o compromisso com uma educação que não reforce os sistemas de dominação, em um processo constante de reconhecimento de nossa própria cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de preconceito, abrindo caminhos para transformações.

Munanga (2005) compartilha sua visão de que a falta de preparo para trabalhar com a diversidade e manifestações discriminatórias podem ser reflexo do discurso da democracia racial e da negação do racismo. Ao terem sua formação de base eurocêntrica, muitos profissionais reproduzem práticas sociais preconceituosas e discriminatórias. Em várias situações, isso desestimula os alunos negros e pode prejudicar seu processo de aprendizagem, ao passo que também influi sobre alunos brancos, que são privados do convívio com aspectos fundantes da própria cultura de que fazem parte, assim como são limitados a conhecer que há outras possibilidades de existência diferentes das suas.

Diante de tamanha complexidade do racismo estrutural, não há soluções definidas a priori para buscar sua desconstrução. Munanga (2005) propõe que inicialmente se tome consciência de que a sociedade brasileira é racista. A partir disso, propõe a invenção de estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo em cada contexto específico, com a participação dos diferentes atores escolares, fundamentadas nos marcos legais existentes.

O que fazer diante desse cenário instituído? Sobre as alternativas de enfrentamento às práticas raciais discriminatórias no contexto da escola, é necessário refletir sobre possibilidades de mudanças. Os livros didáticos são materiais de destaque nas escolas públicas brasileiras, diante da presença reduzida ou escassez de outros materiais. Assim, seus conteúdos carregam estatuto de verdade e podem transmitir ou reiterar concepções preconceituosas.

Silva (2005) critica que a noção de humanidade, cidadania e normalidade são retratadas nos livros didáticos escolares a partir do homem branco e de classe média, enquanto negros, negras e indígenas são representados de forma estereotipada e caricatural, sendo que, na maioria das situações, personagens negros são associados à figura de escravizados. Assim, há o risco destes materiais reforçarem a ideologia do branqueamento como se fosse um problema individual de alunos negros, que buscariam uma imagem mais positiva de si mesmos por meio do paradigma branco, que é um dos ou o único modelo positivo a que os alunos têm acesso na escola.

Dessa forma, Silva (2005) sugere algumas possibilidades de transformação a serem pensadas conforme as peculiaridades de cada escola, contexto e região. Assim, propõe que professores apresentem exemplos de negros e negras da comunidade que se destacam positivamente em suas obras e trabalhos; que o cabelo crespo, usualmente considerado "cabelo ruim", seja valorizado e positivado; textos e imagens com conteúdo discriminatório sejam reconstruídos e reescritos pelos alunos com auxílio do/a docente; ressignificar as religiões afro-brasileiras, em vez de priorizar uma única matriz religiosa; dentre várias outras possibilidades que potencializem visibilidade, reconhecimento e positivação.

Gomes (2005b) reconhece que apenas a discussão sobre o racismo não promove sua desconstrução, sendo fundamental que a equipe da escola construa e adote práticas concretas, por meio de experiências e estratégias de intervenção, a fim de possibilitar mudanças de valores enraizados sobre os grupos discriminados.

Assim, a autora é categórica em afirmar que não basta acessar as informações dos documentos existentes ou analisar os materiais didáticos, mas a partir disso transformar esses conhecimentos em construção de novas práticas cotidianas, que possam ser trabalhadas no dia a dia e não somente em datas específicas no calendário escolar (Gomes, 2005b).

Santana (2011) também afirma que as práticas pedagógicas voltadas à desconstrução do racismo não se encontram definidas e não há pretensão em prover respostas, mas buscar pistas e orientações que indiquem os caminhos, como a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) mais abrangente na perspectiva antirracismo, aliando um conjunto de condições e contextos para trabalhar o tema, de forma que não basta apenas o desejo nem a convicção política da importância dessas ações.

Assim, torna-se necessário criar um contexto em que seja possível trabalhar coletivamente sobre o tema, em movimentos para além da formação de professores, mas que possam partir de suas experiências pessoais e profissionais, vivenciadas nos percursos de cada um. Como elementos importantes a serem considerados, Santana (2011) ainda destaca o reconhecimento da existência dos conflitos raciais na escola, junto à criação de condições para lidar com os mesmos, em espaço aberto às contribuições da comunidade na escola e vice-versa.

Em consonância, Silva (2005) considera fundamental incluir as histórias das populações negras antes da escravização, assim como as lutas, revoltas e insurreições por libertação durante esse período. Para falar das resistências, neste trabalho em específico da população negra, ressalta-se o histórico desde a escravização e constituição dos quilombos.

Gomes (2003) destaca que os quilombos foram vistos em uma perspectiva culturalista, entre 1930 e 1950, em termos de resistência cultural ao processo de opressão e, de outro lado, por uma perspectiva materialista, nos anos 1960 e 1970, como forma de crítica às teses freyreanas, compreendendo-os como resistência aos castigos e violência da escravização. No Brasil, ambas as perspectivas formaram uma ideia de marginalização dos quilombos, geralmente associados ao isolamento e aos essencialismos culturais, que muitas vezes persistem até os dias atuais.

Assim, é relevante evidenciar que as formas de resistência historicamente foram e são produzidas por negros e indígenas nas relações étnico-raciais brasileiras. Faz-se fundamental escutar e compreender as diversas estratégias construídas para enfrentar e resistir, entendendo que se embranquecer não se constitui a única possibilidade, podendo até mesmo nem se produzir como alternativa, sendo possível ampliar essa discussão para pensar na concretude das escolas.

Nesse sentido, considera-se que as práticas de enfrentamento e de resistência, no campo escolar, são aquelas criadas como alternativa para se contrapor às relações de poder, mas para além disso produzem ou visibilizam outras formas de existência, enquanto potências inventivas de vida. Propõe-se que as resistências dos atores escolares sejam escutadas, compreendidas e analisadas, nas especificidades do contexto em que insurgem.

Tedeschi e Pavan (2017) desenvolveram um estudo que objetivou investigar a potência produtiva e criativa de práticas de resistência de professores/as no contexto de uma escola pública estadual, partindo da perspectiva de Michel Foucault. Para compreender a constituição das resistências, Foucault (1977) propõe que elas não estão em posição exterior às relações de poder, mas são constitutivas do campo estratégico destas relações, afirmando que onde há poder também há resistências, sempre concebidas no plural:

> [As resistências] são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irredutível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva. [...] É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis. Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. (Foucault, 1977, p. 91-92)

As práticas de resistência são potentes em interrogar os modos de vida instituídos, a fim de produzir outros sentidos. No contexto escolar, colocam em análise os acontecimentos para além de uma educação institucionalizada.

Os discursos dos professores participantes da pesquisa de Tedeschi e Pavan (2017) apontam para a criação de outras possibilidades educativas, ao mesmo tempo em que se contrapõem à padronização e disciplinarização das diferenças entre os alunos e questionam valores morais cristãos enraizados na escola, para produzir outras experiências. Logo, resistir também é criar um ato político. A partir das relações de poder, são definidas possíveis estratégias, em um embate constante de forças em que qualquer lugar social pode se configurar palco de resistência a partir de distintas estratégias.

Diante dos aspectos elaborados, percebe-se que contribuir para a desconstrução de práticas racistas e discriminatórias, a partir e para além das políticas públicas, diz respeito a todos os segmentos raciais, sendo fundamental estarem conscientes e implicados na construção de possibilidades, promovendo mudanças nos âmbitos individual e institucional. Munanga (2005) afirma a complexidade da luta antirracista, a qual não pode se restringir ao campo escolar, porém defende que a transformação neste contexto é o início de um trabalho importante.

Fundamentando-se nesses pressupostos, acrescenta-se a relevância em se trabalhar, além dos professores, com outros profissionais da gestão e serviços de apoio escolar, de maneira que as possibilidades de enfrentamento possam ser pensadas e adotadas institucionalmente e não apenas por alguns de modo individual, nem tampouco atribuir tal responsabilidade individualmente aqueles que vivenciam práticas discriminatórias.

A perspectiva institucional da escola é fundamental para conduzir ações estratégicas de combate às desigualdades, para que não se restrinjam a alguns atores escolares, bem como romper com o silêncio institucional diante de práticas de preconceito, discriminação e racismo, para que se transformem em possibilidades concretas de legitimar e visibilizar as vidas em suas diversidades.

4 PERCURSOS DA PESQUISA

4.1 Conceitos da pesquisa-intervenção

Este estudo caracteriza-se como qualitativo, realizado por meio da pesquisa-intervenção. Este tipo de pesquisa tem como referencial teórico-metodológico a Análise Institucional francesa, embasada no movimento institucionalista das décadas de 1960 e 1970, e no latino-americano na década de 1980 (Rocha & Aguiar, 2003; Rocha, 2006).

Nesta perspectiva, o conceito de instituição adotado não é sinônimo de uma organização ou estabelecimento físico, mas práticas sócio-historicamente produzidas, que foram naturalizadas e universalizadas, constituindo-se nas redes de relações de poder que instituem normas e valores com estatuto de verdade, para reger a vida humana (Paulon, 2005; Rocha, 2006). Também se afirma que "instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória constituindo-se na (e em) história ou tempo" (Lourau, 1993, p. 11).

Nas instituições, estão presentes as vertentes do instituinte, compreendido enquanto as forças que tendem a fundar ou a transformar as instituições, em caráter processual e dinâmico; e do instituído, que se constitui no efeito da atividade instituinte, por meio das normas e padrões para regular as atividades sociais, tornando-se *status quo* que tende à imobilidade. Esse jogo de forças contraditórias se faz nessas vertentes, em que o instituinte se materializa no instituído; assim como o instituído, para se manter efetivo, de alguma forma apresenta abertura à potência instituinte (Lourau, 1993; Baremblitt, 2002).

O conjunto das denominadas pesquisas participativas visa ao rompimento com os paradigmas hegemônicos positivistas de neutralidade e objetividade, assim como questiona as pesquisas tradicionais que dicotomizam pesquisa e política, a partir da interação entre os saberes acadêmicos e os saberes dos sujeitos participantes da pesquisa (Rocha & Aguiar, 2003; Paulon, 2005).

A pesquisa-intervenção também se situa no conjunto das pesquisas participativas, no sentido de desconstruir os pressupostos de caráter cientificista tradicional. Rocha e Aguiar (2003) conceituam a pesquisa-intervenção como aquela que busca investigar a vida e práticas coletivas, em suas diversidades qualitativas, com o objetivo de produzir conjuntamente uma intervenção de caráter socioanalítico e micropolítico na experiência social. Também considera os aspectos macropolíticos envolvidos, de modo a situar as forças conjunturais e interrogar os sentidos cristalizados das instituições, sendo que no campo da

Psicologia, pesquisas deste tipo estão pautadas na recusa da individualização e na crítica à psicologização dos conflitos (Rocha & Aguiar, 2003).

As intervenções se direcionam à produção de acontecimentos e objetivam a desnaturalização dos discursos. Assim, o termo "intervenção" não é adotado no sentido de uma intromissão violenta do pesquisador em campo e não reproduz a lógica dominante pesquisador-pesquisado:

> Abre-se aí a possibilidade de pensar a intervenção como um caminhar mútuo por processos mutantes que, justo por não poder ser resumida ao encontro de unidades distintas (sujeitos da investigação x objetos a serem investigados), não pode ser pensada como uma mudança antecipável. Ao operar no plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana, e o pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela. (Paulon, 2005, p. 21)

Por meio disso, busca-se a desconstrução de territórios e a criação de práticas, desestabilizando a cisão entre pesquisador e pesquisado, visto que fazem parte de um mesmo processo. É possível afirmar que a cientificidade da pesquisa-intervenção se situa na busca pela superação das dicotomias objetividade-subjetividade, ao se considerar que o ato de pesquisar é uma forma de intervenção (Rocha & Aguiar, 2003).

A pesquisa-intervenção foi escolhida visto que propõe questionar os padrões hegemônicos dominantes, com o objetivo de criar novas possibilidades de discursos, práticas e reflexões, visibilizando as instituições atravessadas nas práticas. Assim, as intervenções desenvolvidas nesta pesquisa objetivaram produzir sentidos e análises coletivas das experiências, muitas vezes tidas "naturais" e destituídas de sua construção sociopolítica.

Para o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção, foram adotados os pressupostos da Análise Institucional, fundamentados em Lourau (1993), Baremblitt (2002) e Rocha (2006). De acordo com a perspectiva adotada, não há demanda espontânea e natural, mas criada pela oferta. Neste estudo, a demanda foi produzida pela própria pesquisadora ao apresentar esta proposta à escola e as intervenções desta pesquisa foram produzidas por meio do processo de observação participante, registros em diário de campo e dos grupos de discussão.

4.2 Contextualização do campo

4.2.1 Escolha da escola e Projeto Político Pedagógico

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal, localizada em uma cidade de médio porte, no interior de Minas Gerais. Os critérios que orientaram a escolha foram: a demonstração de abertura à proposta; escola de menor porte, devido aos pressupostos institucionais da pesquisa-intervenção, de modo que fosse possível escutar e construir interações com os atores escolares; e o desenvolvimento de práticas voltadas ao processo de desconstrução do racismo.

A escola foi escolhida a partir do contato com uma das professoras coordenadoras do núcleo EDUCAFRO[7] da região. Realizei uma visita ao núcleo no ano de 2017 e, a partir disso, conheci essa professora que me apresentou a rede, com quem retomei o contato, em função deste estudo. A partir disso, solicitei sugestões de escolas públicas na cidade que desenvolvessem experiências ou práticas antirracistas. Foram sugeridas três escolas[8], as quais visitei para apresentar a proposta da pesquisa e verificar a abertura e interesse pelo tema.

Dentre essas, a diretora da primeira escola visitada foi uma mulher heteroidentificada branca, que demonstrou interesse pela proposta, entretanto relatou que a escola não desenvolvia práticas voltadas à desconstrução do racismo, mas que ela poderia verificar se os professores de história discutiam sobre o tema nas aulas, o que demonstrou uma concepção reducionista, no sentido de atribuir apenas a disciplinas específicas a responsabilidade em trabalhar tais conteúdos. A diretora da segunda escola, também uma mulher heteroidentificada branca, não demonstrou abertura para o desenvolvimento da pesquisa e, inclusive, solicitou que eu procurasse outras escolas.

Na terceira escola visitada, a coordenadora pedagógica, uma mulher heteroidentificada branca, foi quem primeiramente me recebeu. Por ter começado a trabalhar na escola há pouco tempo, ela convidou a ex-diretora (que estava neste cargo até o final do ano anterior) e atual assistente da equipe diretiva, uma mulher negra, para participar desta reunião, visto que ela já havia trabalhado na escola como coordenadora durante três anos e posteriormente assumiu a direção por mais três anos. A assistente da equipe diretiva

[7] A Rede EDUCAFRO Minas é uma rede de cursinhos pré-vestibular comunitária que segue as reflexões dos movimentos negros e antirracistas. O objetivo principal objetivo é inserir e garantir a permanência das populações negras, indígenas, migrantes, das camadas populares, travestis e trangêneres nas Universidades Públicas (Federais e Estaduais) e, também, nas Instituições de Ensino Superior particulares parceiras, por meio de bolsas de estudo que podem a chegar a 100%. Em Minas Gerais, os núcleos da EDUCAFRO buscam reunir pessoas voluntárias, solidárias e beneficiárias que lutam por esta causa.

[8] As comunidades escolares municipais elegeram, no final do ano de 2018, novas equipes diretivas, que cumprem mandatos no triênio 2019/2021. Assim, percebi que essa mudança na gestão institucional também pode ter interferido na abertura à proposta de pesquisa pelas escolas sugeridas.

demonstrou muita abertura à proposta e dedicou o tempo de aproximadamente uma hora para conversar sobre a pesquisa, o que não aconteceu nas outras duas escolas visitadas.

Relatou sobre o projeto de Jogos Indígenas, que a escola vem desenvolvendo há alguns anos (o qual foi descrito no capítulo 9). Também mencionou sobre a relação de proximidade entre a escola e comunidade do bairro, o fato de uma escola de pequeno porte favorecer a integração entre os profissionais e com os alunos e ressaltou o interesse da maioria dos professores em participar de atividades de discussão e estudo, enfatizando a importância da pesquisa e que já vinha pensando em desenvolver um trabalho sobre o tema na escola.

Após essas visitas, decidi desenvolver a pesquisa na terceira escola, em que percebi maior abertura, interesse e acolhimento, além de atender aos demais critérios para escolha. Duas semanas após esse primeiro contato, retornei à escola para conhecer a atual diretora e iniciar o período de observação participante.

Após o aceite da proposta de pesquisa pela escola, foram consultados os dados para caracterização do contexto a ser investigado, que inclui as informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), estrutura física, corpo discente do 1º ao 5º ano, equipe docente, diretiva e de serviços de apoio, contextualização em relação ao bairro e município em que está situada, dentre outros aspectos.

Segundo informações do Projeto Político Pedagógico de 2018, esta escola municipal é considerada do campo, por estar situada em um bairro de zona rural dentro da cidade, caracterizada como uma escola democrática, que visa a contemplar os anseios da comunidade. Foi fundada em 21 de agosto de 1969 e já funcionava como escola municipal desde março do mesmo ano em uma casa do povoado, ou seja, completou 50 anos de existência no ano de 2019. Em 1971, houve uma mudança no nome da escola e passou a atender os alunos da então 1ª a 4ª série do 1º grau, no mesmo endereço em que permanece atualmente. No ano de 1992, ficou autorizada a extensão de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, que funcionou no período de 1993 a 1996. Em agosto de 1996, foi autorizada a mudança do nome da escola, em homenagem póstuma a um(a) aluno(a) e morador(a) da comunidade.

Apresenta como missão oferecer ensino de excelência que vise assegurar uma educação integral, integrada e inclusiva, propiciando condições para uma aprendizagem significativa, em ambiente criativo, inovador e de respeito mútuo, que propicie a formação de educandos éticos, competentes e com argumentação sólida, tendo em vista a transformação social com sustentabilidade. Tem como visão ser um estabelecimento de

ensino inovador em suas propostas e práticas pedagógicas, na formação de cidadãos cooperativos, críticos e empreendedores, possuindo os valores de vivência, integração, dedicação e aprendizagem.

Em relação ao perfil da comunidade escolar, o bairro em que está situada é de zona rural, com população aproximada de 750 habitantes, formada por muitos parentes. Muitas famílias receberam terras de heranças e dividiram o mesmo terreno com outros parentes, porém nos últimos anos aumentou o número de moradores que moram de aluguel e não têm parentes no bairro, fator que gera rotatividade no número de matrículas e transferências ao longo do ano.

Embora a avenida principal onde a escola se localiza seja asfaltada, a maioria das ruas do bairro não dispõem de nenhum tipo de pavimentação, a estrutura urbana não oferece água tratada e encanada nas casas e a rede de esgoto atende parcialmente. A água utilizada pela maioria da população do bairro é extraída das minas de água, de poços artesianos ou de cisternas. Há iluminação pública em parte das vias e não há telefonia fixa, sendo o serviço prestado através de telefones celulares.

A economia do bairro gira em torno dos sítios de aluguel e poucas fazendas que empregam moradores. Algumas famílias vendem verduras em feiras da cidade, exercem trabalhos domésticos ou empregos como indústrias, comércios e prestação de serviços da região. Algumas famílias têm parentes que residem em outros países, em busca de condições de vida mais satisfatórias, deixando os filhos aos cuidados de parentes próximos.

Não há atendimento médico ou de outros profissionais de saúde no bairro e muitas famílias precisam deslocar-se de ônibus coletivo para o bairro mais próximo, onde se localiza a unidade de saúde pública. No bairro, também não há áreas de lazer públicas, sendo que a maioria dos moradores, principalmente crianças, adolescentes e jovens utilizam a quadra da escola para desenvolver atividades esportivas e recreativas.

Diante desse panorama geral, a escola difere-se da maioria das escolas públicas municipais, devido às características rurais do local. A maioria dos alunos são moradores do próprio bairro e os demais residem em bairros próximos, sendo que muitos utilizam o transporte escolar terceirizado, mantido pela prefeitura da cidade e aqueles que residem mais próximos são acompanhados a pé por seus familiares no trajeto para a escola.

Atualmente, a escola funciona em tempo integral, com aulas regulares para a Educação Infantil e 1º ao 5º ano no turno matutino. O quadro curricular da Educação Infantil é composto pelas disciplinas: linguagem oral, escrita e musicalização; matemática; arte e literatura; jogos e brincadeiras; práticas culturais; natureza e sociedade e educação física. Já

para o 1º ao 5º ano, o quadro curricular é composto pelas disciplinas: português, matemática, artes, ciências, geografia, história, ensino religioso e educação física.

No período vespertino, são desenvolvidas oficinas para todas as turmas, nas modalidades de português, matemática, música, xadrez, informática, movimento corporal e artes. Segundo o PPP, a educação integral apresenta como princípio considerar a diversidade do contexto sociocultural dos estudantes e não apenas aumentar o tempo de permanência das crianças na escola, mas reestruturar as bases do tempo para a aprendizagem e garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões. Até o ano de 2018, funcionavam duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e EJA do Campo[9].

No primeiro semestre de 2019, havia o total de 83 alunos matriculados, sendo: Educação Infantil (14 alunos), 1º ano (10 alunos), 2º ano (13 alunos), 3º ano (18 alunos), 4º ano (12 alunos) e 5º ano (16 alunos).

Além disso, há 28 funcionárias(os), sendo essas(es): quatro auxiliares de serviços gerais; duas cantineiras; duas auxiliares de secretaria; 14 professoras(es); equipe diretiva formada por três profissionais (uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma assistente da equipe); uma assistente de Educação Básica e duas assistentes da Educação Especial. Deste total, 16 profissionais participaram dos grupos de discussão, o que corresponde a aproximadamente 57,1%.

A estrutura física da escola é composta por: seis salas de aula, uma sala de informática, uma sala de professoras(es), uma sala da de secretaria/direção, uma cantina, uma quadra coberta, dois pátios cobertos com mesas para refeições, banheiros dos alunos (feminino e masculino) e banheiros dos funcionários (feminino e masculino). Embora a escola não possua uma biblioteca, dentro da sala de informática há armários com livros divididos por escolaridade, os quais são retirados e dispostos em cima da mesa no pátio para empréstimo semanal às turmas.

Na parte externa do muro da escola, existe a pintura de um mosaico colorido e no muro interno há a pintura com a representação de quatro crianças diversas entre si, em termos de cor, raça e gênero. Na entrada da escola, até o primeiro semestre, havia um mural de boas-vindas com a representação da Arca de Noé na parede; já no segundo semestre este mural foi substituído por um outro com representação de quatro crianças de mãos dadas, também

[9] A escola pesquisada ofertava a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até o ano de 2018. Porém, conforme relatado, a Secretaria Municipal de Educação remanejou os alunos de cinco escolas para uma escola municipal de maior porte em outro bairro, para concentrar a oferta da EJA nesta instituição. A equipe diretiva relatou que essa medida prejudicou os alunos moradores do bairro, pois não têm condições para se deslocarem a esse outro bairro com frequência.

diversas entre si. Nas paredes ao longo da escola, estão colados trabalhos realizados pelos alunos.

Os espaços da escola foram adaptados e tornados acessíveis para pessoas com deficiência. Além disso, a escola possui internet banda larga, abastecimento de energia, destino do esgoto e coleta de lixo pela rede pública e abastecimento de água por meio de poço artesiano. No segundo semestre de 2019, o portão de entrada da escola, que anteriormente era manual, tornou-se eletrônico e foi instalado o sistema biométrico de controle de ponto para os funcionários. Conforme relatado pela equipe diretiva, a escola alcançou a maior nota individual dentre as escolas municipais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017. [10]

4.2.2 Cotidiano e relações escolares

A partir da minha inserção no cotidiano da escola, pude observar e participar das atividades desenvolvidas. O turno matutino começa no horário de 07:00, geralmente com as crianças e professoras(es) de todas as turmas reunidos em um dos pátios da escola. Em alguns dias da semana, as(os) professoras(es) solicitam às crianças que se organizem em filas conforme suas respectivas turmas, para cantarem o hino nacional e depois fazer uma oração, geralmente o pai-nosso. Essa dinâmica de organização da escola revela-se pautada em elementos religiosos e patrióticos, sobre os quais é necessário refletir para garantir uma educação de fato democrática, transformadora e que valorize as diversidades.

Nesse momento, a equipe diretiva também costuma conversar de forma direcionada aos alunos, para dar recados ou avisos, lembrar atividades planejadas para o dia, como na época de eventos da escola, e também para refletir ou "chamar atenção" sobre alguma situação que tenham vivenciado recentemente e/ou no dia anterior, como alguma briga entre os alunos ou muita conversa em um momento em que foi solicitado silêncio etc.

Após esse momento, que geralmente dura em torno de 15 minutos, as crianças são direcionadas pelas(os) professoras(es) para as salas de aula, ou para outras atividades planejadas nos demais espaços da escola. No horário de 09:00, há o intervalo de lanche para as crianças e professores, com duração aproximada de 15 a 20 minutos. Depois, retornam às

[10] Segundo informações contidas no site da Prefeitura Municipal, o IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foram avaliadas 42 escolas municipais, sendo que 25 atendem alunos na faixa etária de 6 a 10 anos (1º ao 5º ano) e outras 17 onde são matriculados alunos de 11 a 15 anos (6º ao 9º ano).

atividades. Antes do horário do almoço, a assistente de Educação Básica, a coordenadora e a diretora dedicam um tempo para desenvolverem atividades relacionadas à saúde e nutrição com todas as crianças reunidas no pátio, como fazer jogos ou exibir vídeos ligados à alimentação saudável e a partir disso conversar e discutir sobre as questões apresentadas.

O almoço é servido para as crianças às 10:50 pelas cantineiras, com o acompanhamento e auxílio das(os) professoras(es). Após almoçarem, as crianças comem uma fruta e, logo após, a assistente de Educação Básica entrega a cada criança sua respectiva escova e creme dental e auxilia as crianças pequenas no momento de escovação. As(os) professoras(es) têm o intervalo de uma hora para almoço. Enquanto isso, a assistente de Educação Básica e a coordenadora auxiliam a organizar as crianças para dormir, principalmente aquelas que estão na Educação Infantil. A maioria das crianças do 1º ao 5º ano brinca na quadra ou no pátio nesse intervalo de uma hora, com acompanhamento da assistente, e retornam à sala de aula ao meio-dia para início das oficinas. A partir de meio dia, as funcionárias dos serviços de apoio escolar/administrativos têm o seu intervalo de uma hora para almoço, enquanto as(os) professores retornam à sala de aula.

No turno vespertino, cada professor[11] é responsável por uma oficina, sendo desenvolvidas duas oficinas por dia. No horário de 13:30 as crianças têm um breve intervalo para lanche, geralmente uma fruta entregue a cada criança, na maioria das vezes em sala de aula por ser em um curto período de tempo. Após, inicia-se a segunda oficina, que finaliza às 14:50 e depois as crianças são direcionadas ao pátio para fazerem um lanche mais reforçado. Às 15h, as crianças são organizadas por sua respectiva turma para irem embora, a maioria delas por meio do transporte escolar. Outras crianças ficam esperando seus familiares buscarem-nas, brincando no pátio ou na quadra.

Nesse horário, os funcionários lancham e continuam trabalhando até às 16:10. As profissionais dos serviços de apoio/administrativos desenvolvem suas atribuições e as(os) professoras(es) e equipe diretiva geralmente desenvolvem suas atividades de módulo, estudo e planejamento de atividades, o que inclusive possibilitou a realização dos encontros do grupo da pesquisa nesse horário e, em alguns dias da semana, desenvolvem as oficinas com

[11] A maioria das(os) professoras(es) trabalha na escola durante a manhã e à tarde, principalmente aquelas que são regentes de turma. Algumas professoras auxiliares trabalham na escola pesquisada pela manhã e em uma outra escola no período da tarde.

a comunidade, sendo atendidos dois idosos com deficiência, moradores do bairro e ex-alunos da EJA até o ano anterior[12], que participam das oficinas de música, artes e português.

Em relação aos materiais didáticos adotados, considero relevante mencionar que 2019 foi o primeiro ano em que a escola recebeu os mesmos livros didáticos das demais escolas da rede municipal, pois até o ano anterior recebiam apenas livros específicos das escolas do campo os quais, conforme relatado pela diretora e uma professora, estavam distantes das realidades dos alunos, visto que apesar de residirem e/ou estudarem em um bairro de zona rural, estão muito próximos e circulam nos demais bairros da zona urbana da cidade.

Além disso, também relataram que tais materiais eram "fracos" e incompletos, ou seja, continham menos conteúdos e informações, o que demandava o planejamento de muitas atividades extras para complementá-los. Também demonstraram preocupação no sentido de que após o 5º ano, os alunos passam a estudar em escolas em outros bairros e que os livros do campo não os preparavam para os conteúdos que aprenderiam em outras escolas da cidade. Embora não façam parte dos objetivos deste trabalho, essas questões apresentadas me fizeram questionar sobre essa diferença percebida entre os materiais das zonas rurais e urbanas. Esses materiais são produzidos para contextualizar as vivências dos alunos? Por que a professora e diretora os perceberam como "fracos" e incompletos? Seriam esses materiais produzidos sob um pressuposto de desvalorização das escolas do campo, por meio da simplificação dos conteúdos?

Pensando nas relações escolares, faz-se essencial traçar considerações relevantes compreendidas a partir do processo de observação participante. Durante a minha participação nas aulas, algumas professoras relataram que muitos alunos que estudam na escola são parentes (em sua maioria primos), vizinhos ou se conhecem do bairro, pois compartilham atividades comuns, relacionadas à participação na igreja (esta é católica e a única existente no bairro) ou brincadeiras na rua. Assim, pude observar uma relação de proximidade entre as crianças, pois muitas se encontram e permanecem juntas em outros momentos além da escola, inclusive compartilham vínculos familiares íntimos; além disso, os filhos e sobrinhos de alguns profissionais também estudam na escola pesquisada.

Nesse sentido, percebi que esses fatores configuram a escola com especificidades distintas de muitas escolas em outros contextos, que atendem a um público de alunos e suas famílias provenientes de diferentes bairros, e que muitas vezes não se conheciam

[12] Esses dois ex-alunos da EJA continuam mantendo os vínculos construídos com a escola por meio dessas oficinas.

anteriormente e passaram a construir vínculos de proximidade ou amizade a partir das interações escolares. A configuração desta escola, aliada ao fato de ser de pequeno porte e de tempo integral, possibilita maior aproximação entre os alunos e da escola em relação aos alunos e suas famílias, através do conhecimento das histórias de vida e condições socioeconômicas e culturais, suas demandas e potencialidades.

Um outro aspecto que me despertou a atenção foi o discurso muito presente nos profissionais da escola, que consideram a equipe "como uma família" e destacam a união e solidariedade entre eles no cotidiano. Muitas vezes, professoras(es) relataram para mim situações que haviam vivenciado em outras escolas em que ainda trabalham ou já trabalharam, nas quais percebiam que era "cada um por si" e que "não podiam contar com ninguém quando precisavam", ressaltando o quanto sentem que na escola pesquisada é diferente e todos se ajudam, sejam nas questões pessoais ou profissionais.

Outros relatos das profissionais dos serviços de apoio também caminharam nesse sentido, sinalizando que se sentem mais à vontade para circular nos diferentes espaços escolares e que estão mais próximas na relação e contato com os alunos, o que não percebiam em outras escolas onde já haviam trabalhado, atribuindo isso ao fato de serem escolas de maior porte, de forma que os profissionais ficavam compartimentalizados e "engessados" em um único espaço da escola destinado às suas atribuições profissionais, por exemplo, apenas na secretaria ou apenas na cantina.

Também é significativo destacar as questões observadas em relação a como esses atores escolares estão posicionados socialmente. As turmas das crianças, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, são compostas por uma significativa diversidade de raça e gênero, sendo cada turma heterogênea e plural. A maioria delas compartilham o pertencimento à mesma comunidade e território, e/ou laços familiares de parentesco.

Já dentre as(os) profissionais, essa diversidade se reduz de modo considerável, visto que as equipes diretiva e dos serviços de apoio são compostas apenas por mulheres, além de que na equipe docente havia apenas dois homens, ambos professores de disciplinas específicas (Educação Física e Música), durante o período que eu estava em campo. Conforme aponta Santana (2011), as mulheres ainda representam a maioria da força de trabalho na Educação Básica, predominantemente ocupando os espaços educativos.

Além disso, percebi que as(os) profissionais que integram a equipe docente e diretiva moram em diferentes bairros, mais distantes da escola, e aquelas que integram os serviços de apoio moram no próprio bairro onde a escola está situada ou em bairros vizinhos. No que diz respeito à composição racial e etária, a maioria das profissionais que trabalham nos

cargos de auxiliares de serviços gerais e cantineiras são heteroidentificadas negras (pretas ou pardas) e têm idade entre 40 e 50 anos, já a maioria das auxiliares de secretaria, de Educação Básica e da Educação Especial são heteroidentificadas brancas, a maioria com idade até 30 anos e apenas uma com idade acima dos 40 anos.

A maioria dos profissionais da equipe docente e diretiva também são heteroidentificados brancos, sendo a maior parte das(os) professoras(es) jovens, com idade média de 30 anos; e a equipe diretiva com idade média entre 40 e 50 anos. Além disso, em relação aos alunos, não há informações ou dados no PPP sobre a classificação racial. A gestão escolar percebe que há uma diversidade racial dentre os discentes, sendo assim também compreendida por mim enquanto pesquisadora, não sendo possível afirmar o predomínio numérico de um grupo racial sobre outros.[13]

Dessa forma, é possível compreender que a própria estrutura organizacional da escola, marcada pelo predomínio significativo de mulheres, principalmente mulheres brancas na regência das turmas de crianças e na equipe diretiva; e mulheres negras, em sua maioria, nos cargos vinculados ao servir e ao cuidar, na cantina e na limpeza, re(produz) hierarquias de raça e gênero, que estruturam as relações sociais e escolares, não apenas neste, mas também em outros contextos.

O fato desta mesma escola ter uma mulher negra em cargos de gestão por no mínimo 7 anos, inicialmente como diretora, depois coordenadora e atualmente assistente da equipe diretiva, também a configura de forma significativa em termos de um movimento de desconstrução dessas hierarquias, visto que a maioria das mulheres negras brasileiras não ocupa cargos de gestão escolar ou cargos de poder em outras áreas (Santana, 2011), o que reflete o processo instituído-instituinte deste contexto. Por outro lado, também pode-se observar que além dela, não houve outra mulher negra a ocupar tais cargos institucionais de poder nesta escola, o que também pode ser visto como exceção.

Por meio da análise desse conjunto de informações, os conhecimentos históricos, políticos e conjunturais foram organizados, constituindo o campo de análise institucional, que se caracteriza como um espaço conceitual ou nocional para o processo de pesquisa. Também foi delineado o campo de intervenção, o qual pressupõe o campo de análise, uma

[13] Devido ao fato de que nem todas as profissionais e alunos participaram dos encontros dos grupos de discussão da pesquisa, a autoidentificação de cor e raça não foi explicitamente perguntada a todos, apenas aqueles que participaram do estudo. Assim, apresento estas informações fundamentas no conceito de raça socialmente construída a partir da aparência fenotípica.

vez que a compreensão sobre o campo é fundamental para se intervir, sendo construído ao longo de todo o processo em campo (Baremblitt, 2002).

4.3 Caminhos percorridos: lugares e tempos construídos com as/os participantes

4.3.1 Processo de observação participante

Por meio da observação participante, objetivei conhecer o contexto e as especificidades das relações, tempos e espaços da escola e também construir vínculos com as pessoas que cotidianamente habitam aquele território. O período para caracterização da escola compreendeu dois meses, entre fevereiro e março de 2019, com a frequência de três a quatro vezes por semana. Incialmente, as idas à campo eram apenas de manhã e, após o início das oficinas no turno vespertino, alguns dias permanecia de manhã e à tarde.

O processo de observação-participante e os registros em diário de campo estenderam-se durante todo o tempo em campo e compreenderam conversas informais com alunos, alunas e profissionais; participação em aulas das turmas; em reuniões de docentes e convívio nas atividades diárias do cotidiano escolar. A observação participante pode ser definida como:

> [...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (Minayo, 2009, p. 70)

Ainda segundo Minayo (2009), por meio da observação participante é possível compreender novos aspectos relacionais e as práticas vividas no cotidiano, na medida em que se convive com a comunidade pesquisada. Tura (2011) também situa que, em sentido geral, este tipo de observação pode ser caracterizada pela presença constante do pesquisador em campo e a observação direta das atividades nos lugares em que elas se desenvolvem. Pressupõe o seu envolvimento nos acontecimentos e a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos e a análise do próprio modo como o pesquisador se relaciona com eles.

Além disso, o diário de campo foi utilizado para registrar as vivências da pesquisa, permitindo conhecer o cotidiano, não o “como fazer” das normas, mas o “como foi feito” durante o estudo. Isso evita ilusões sobre seu desenvolvimento e contribui para reconstituir

a história subjetiva do pesquisador e revelar as contradições do próprio processo de pesquisar (Lourau, 1993). Da mesma forma, Tura (2011) atribui importância ao uso deste instrumento no cotidiano escolar:

> Nesse processo, o observador tem como principal auxiliar o seu diário de campo, no qual anota, da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades. É um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nesta tarefa, que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos. (p. 188-189)

Nos primeiros dias em campo, costumava realizar os registros em algum espaço da escola, geralmente na mesa da sala das(os) professoras(es) ou na mesa de um dos pátios. Com o passar do tempo, à medida em que as interações foram se desenvolvendo, eu me sentia desconfortável em fazer as anotações e registros enquanto estava na escola, pois isso poderia me privar de atentar aos acontecimentos, vivências e de conversar com as pessoas.

Além disso, também percebi que o fato de andar com o caderno pela escola e escrever "coisas desconhecidas" em suas folhas, poderia gerar desconfiança ou fragilizar os vínculos, bem como associar-me à figura de professora, sendo que ao refletir sobre isso, logo me preocupei em desconstruir essa possível representação. Muitas(os) professoras(es) também me convidavam a ocupar a sala para fazer meus registros, o que me incomodava, visto que novamente eu estava sendo atrelada a esse papel. Assim, passei a apenas registrar palavras-chave em meu caderno, usado como diário de campo, e posteriormente quando chegava em casa, complementava os registros.

Percebi a importância em circular pelos diferentes espaços da escola durante os momentos de observação participante, para que de fato pudesse conhecer todo o campo e também para compreender as diferenças entre as relações conforme cada um dos lugares em que se desenrola – secretaria, pátios, mesas de refeição, quadra, entorno da cantina, salas de aula etc.

Carvalho (2011) discute que, embora as escolas tenham se constituído como campo de trabalho da pesquisa qualitativa brasileira ao longo do tempo, pouco se tem considerado a presença do(a) próprio(a) pesquisador(a) nas relações do cotidiano escolar, sendo raramente incluída como elemento significativo nas análises. A pesquisa é uma prática social situada em um contexto histórico-cultural, tornando-se relevante também analisar as relações construídas entre os participantes e a pesquisadora/processo de pesquisa, o que cria novas possibilidades de compreensão.

Embora a rotina da escola seja constantemente reconstruída por seus atores, ao mesmo tempo, seus espaços e horários também são demarcados, estruturados e previstos. A partir dessas questões, comecei a refletir: quais serão os lugares para mim, enquanto pesquisadora, na vida cotidiana e fluida da escola? Não há espaços organizados para mim, assim logo percebi que faria parte do trabalho de pesquisa inventá-los.

A partir da abertura e acolhimento dessas pessoas a mim e à pesquisa, fui construindo a minha inserção na escola, por meio de uma nova posição perante aquele contexto, que não era nem de professora, nem de funcionária, nem de alguém pertencente à família dos alunos e alunas. Afinal, qual era então a minha posição ali?

Por muitas vezes também me questionei a esse respeito, quando ainda não havia sido apresentada, me perguntavam se eu era professora ou monitora; quando esperavam que eu auxiliasse a manter a disciplina dos alunos; ou quando solicitavam ajuda em alguma tarefa cotidiana como entregar as folhas xerografadas de atividades para uma professora; ou nos pedidos de alguns alunos a mim direcionados, perguntando se podiam brincar na quadra; ou quando convidada a ocupar um determinado espaço enquanto fazia meus registros, por exemplo, a sala das(os) professoras(es).

Aos poucos, nas relações cotidianas e concretas com todas essas pessoas que constituem e materializam a instituição escolar, eu também pude caminhar no processo de construção do meu lugar (ou lugares?) enquanto pesquisadora. Alguém que estava atenta e interessada em conhecer e principalmente escutar as pessoas e suas vivências, em vez de trazer respostas às questões que me eram endereçadas quando sabiam ou perguntavam sobre a minha formação profissional em Psicologia: “O que o psicólogo faz?”, “Você sabe se aquela criança tem TDAH?”, “Você atende em consultório?” foram algumas perguntas frequentes.

Buscava ao máximo desconstruir a associação hegemônica da Psicologia apenas à noção individual de clínica e explicitar o trabalho social e escolar desenvolvido, além de não reforçar o lugar de “detentora do saber” com respostas previamente definidas, o que é comum observar em muitos profissionais desta e de outras áreas, considerados “experts” ou “especialistas”, quando adentram no espaço da escola.

Nesse sentido, segundo as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (2013), os conhecimentos e práticas do campo da Psicologia Escolar e Educacional se fazem essenciais para problematizar os valores e concepções que estão em jogo na escola, contribuindo na produção de novas perguntas e não em prover respostas definitivas e imediatas às questões solicitadas. Portanto, é necessário acolher o imprevisível,

trabalhar as redes de atenção à vida e às potencialidades, colocando o cotidiano da escola em análise, a fim de escutar, compartilhar saberes e deslocar os lugares marcados nos processos de ensinar e de aprender.

Pensando nessas questões, novamente para não ser associada à figura da professora e também pelo fato da sala de aula ser um espaço de autonomia das(os) professoras(es), que poderiam se sentir desconfortáveis com a minha presença, não a considerei como espaço prioritário para a observação participante, como muitas vezes acontece nas pesquisas desenvolvidas em escolas. Dessa maneira, participei de algumas aulas da Educação Infantil, 4º ano e 5º ano, a partir da abertura e interesse das professoras regentes destas turmas, que acordaram os dias e horários para a minha participação.

Em relação às demais professoras, algumas não demonstraram abertura e outras relataram que naquelas semanas estavam desenvolvendo atividades específicas com os alunos, como ensaios para eventos, realização de provas etc. e, assim, não acordaram os dias em que eu poderia estar presente nas aulas. Em vista dessas dificuldades, busquei também priorizar outros espaços e tempos escolares como potência para construção de vínculos e participação cotidiana, como os pátios, quadra, horários de intervalo, recreio, brincadeiras, entrada e saída da escola etc.

Uma situação interessante foi que, durante os dias em que participei das aulas de algumas turmas, uma das auxiliares de secretaria me disse que quase não estava me vendo mais na escola e que eu estava "sumida da secretaria". A partir dessa fala, notei que eu deveria intercalar as atividades, de modo que a cada dia eu pudesse estar presente em diferentes espaços.

A partir disso, fui percebendo como as(os) profissionais me acolheram e como buscavam incluir a minha presença no grupo, como por parte da coordenadora: "Você vai querer a camisa da escola? Você também faz parte da nossa equipe", no convite das(os) professoras(es) para almoçar ou lanchar no horário do intervalo, no acolhimento das auxiliares de serviços gerais: "Como você tá? Senti sua falta, você não veio ontem".

Após duas semanas na escola, a diretora me convidou a apresentar a proposta da pesquisa em uma reunião na semana seguinte, com todos os profissionais, incluindo a equipe diretiva, docente e serviços de apoio escolar. A diretora me comunicou que cederiam um momento na metade da reunião, após o lanche, para que eu a apresentasse, em torno de 10 a 15 minutos. Como a televisão para exibição de conteúdos/slides já seria usada nesta reunião, preparei um material com algumas informações sucintas: título temporário, meu nome, nome do orientador e da universidade, conceito do que é uma pesquisa/dissertação, tipo de

pesquisa proposto, objetivos, período de desenvolvimento na escola, instrumentos e, ao final, o convite para participarem dos grupos de discussão, que teriam início no mês seguinte.

Percebi que enquanto eu apresentava, a maioria dos profissionais se demonstrou atenta à minha fala. Novamente ressaltei que estava ali para conhecer a escola e suas práticas, escutar seus alunos e profissionais para entender o que pensavam sobre o tema e não para "avaliá-los", bem como não buscava prover "respostas" nem tampouco "ensiná-los". Quando terminei, deixei em aberto para que eles também pudessem falar, sugerir, perguntar ou comentar algo que quisessem.

Assim, uma professora se manifestou e sugeriu que fossem trabalhadas atividades práticas sobre o tema em sala de aula, junto com os professores e alunos. Percebi que talvez ela estivesse me colocando em uma posição semelhante à de uma professora, com a função de "ensinar" novas práticas pedagógicas, apesar de que em minha fala busquei destacar que este não era o objetivo. Além disso, outros comentaram que quando começassem os encontros dos grupos de discussão, poderiam contribuir com sugestões.

Entretanto, percebi que mesmo após esta reunião de apresentação, alguns profissionais que dela participaram continuaram nomeando a pesquisa como "estágio". Seria por que sou uma pesquisadora jovem? Seria por nunca terem vivenciado essa experiência de pesquisa nesta escola, conforme me relataram? Nas conversas informais do dia a dia, percebi que embora tenham compreendido o meu trabalho e seus objetivos, a palavra "estágio" foi a mais próxima que encontraram para significar a pesquisa, suponho que por se aproximar do que já conheciam e acredito que também devido ao seu caráter participativo e interventivo.

Assim, Carvalho (2011) também dialoga nesse sentido, ao apontar que os sujeitos passam a ativamente elaborar sentidos sobre a presença do(a) pesquisador(a) na escola, que condizem com sua visão sobre o trabalho de pesquisa e podem demonstrar também suas visões acerca do mundo, como pensam sobre si e sobre a escola. Dessa forma, reflito: como esses lugares/identidades a mim atribuídos se articulam? A psicóloga, a pesquisadora, a estagiária, a professora, a "tia", estão interligadas?

Essas indagações me forneceram pistas para buscar compreender as formas como se relacionavam comigo e os efeitos disso no trabalho de pesquisa, sendo a totalidade do grupo de atores escolares muito diversa e plural, composta por diferentes pessoas com diferentes posições: crianças-alunos(as), professoras(es), secretárias, cantineiras, auxiliares de limpeza, diretora, assistente de direção, coordenadora.... A que interlocutora – ou interlocutoras – estão se dirigindo quando falam comigo? Refletindo sobre esses pontos, foi preciso constantemente recriar as práticas, inventando no cotidiano um lugar para a pesquisa.

Em relação às crianças, não tive um momento específico que fora destinado para me apresentar a todas juntas, como foi feito com as(os) profissionais. Porém, ao longo do meu período inicial de observação-participante, por meio de conversas informais e da minha participação nas aulas, pude conversar com elas e me apresentar, também respondendo a perguntas a mim direcionadas sobre o que eu estava fazendo na escola, o que era uma pesquisa, o que uma psicóloga faz e se eu era uma nova "tia" ou professora.

Carvalho (2011) também convida a pensar nas relações do(a) pesquisador(a) com os(as) alunos(as) e as influências da hierarquia de idade, uma vez que as desigualdades de poder e autoridade entre adultos e crianças são intensamente demarcadas no terreno escolar, o que pode interpor obstáculos à postura de escuta e aprendizagem.

Nesse sentido, busco refletir sobre as minhas relações com as crianças no contexto desta escola pesquisada. Um(a) adulto(a) que não faz parte do cotidiano escolar pode ser rapidamente associado aos professores e demais funcionários, além de que a tentativa de construir um vínculo de confiança com as crianças nem sempre produz o resultado desejado, atentando-se para o risco de ser atraído por essa posição de autoridade e poder adulto, como pontua Carvalho (2011):

> [...] mas a dinâmica era outra no interior das salas de aula. Núcleo do trabalho pedagógico, um dos locais mais frequentemente observados na pesquisa educacional, estes são espaços estruturados, nos quais geralmente o pesquisador é o único adulto além do professor. Ali, à suspeita das crianças soma-se a cumplicidade do professor ou professora, que tende a solicitar-nos ajuda, fazer comentários diretamente dirigidos a nós ou, de forma mais sutil, trocar olhares, sorrisos e acenos de cabeça por sobre os ombros das crianças. (Carvalho, 2011, p.217)

Nota-se que o(a) pesquisador(a) é convidado(a) a uma relação de cumplicidade adulta e a um apelo por uma postura professoral diante dos alunos. A aproximação com esse adulto pode colocar em risco a confiança que as crianças poderiam depositar na pesquisadora. Em contrapartida, a autora também discute sobre as – efêmeras – situações de cumplicidade desenvolvida com as crianças, como em certas ações feitas pelos alunos sem que a(o) professor(a) veja, como passar bilhetes, emprestar canetas e cochichar, para aprender com eles táticas para burlar a vigilância e resgatar um fragmento de autonomia e vitalidade – também se pode pensar no caráter inventivo e instituinte – o que leva a pesquisadora a também correr riscos de perder a credibilidade e a confiança frente às(aos) professoras(es).

Um aspecto não mencionado por Carvalho (2011) é o vínculo construído entre alunos(as) e professoras(es), que sinaliza uma possibilidade para além das relações de poder estabelecidas. Na escola pesquisada, muitas vezes percebi que as relações entre eles também

são marcadas por laços de afetividade, carinho e confiança, que são elementos relevantes para o processo educativo (hooks, 2013), de forma que muitos alunos e alunas expressaram que se sentem acolhidos e seguros para conversar sobre suas questões com as(os) professoras(es), sendo que as características da escola também podem favorecer nesse sentido.

Dessa forma, notei que, em vários momentos, este vínculo se demonstrava mais fortalecido do que aquele que eu enquanto pesquisadora busquei construir com as crianças ao longo do processo de pesquisa. Então, essas crianças também compartilhavam alguns momentos de cumplicidade com as(os) professoras(es), da mesma forma que a minha aproximação a esses alunos não prejudicou o vínculo com as(os) docentes.

Além disso, percebi que as relações hierárquicas de idade, bem como as semelhanças das atividades de pesquisa com as situações escolares vivenciadas, em vários momentos situou as crianças no papel de alunos(as) e a mim no papel de professora, ainda que eu já tivesse explicitado que esta não era a minha posição. Por outro lado, também percebi que em outros momentos as crianças se sentiam mais convidadas a falar, ao terem suas vozes escutadas e validadas pela situação de pesquisa e pela minha postura de escuta.

Nesse sentido, procurei tecer reflexões diárias sobre meu trabalho, como nos interroga Arroyo (2011): Até onde estamos estranhando nos contextos das escolas? Será que à medida que eu, enquanto pesquisadora, passo a conhecer aquele contexto, eu continuo estranhando? Continuo questionando? Ou de alguma forma também sou incorporada a ele, ao menos parcialmente? Também indaga Carvalho (2011): Como está minha capacidade de aprender e não pressupor?

Muitas vezes nas escolas, os tempos e espaços para que as crianças expressem seus posicionamentos são prescritos e limitados a certos tipos de atividades mais participativas, sendo que no dia a dia, e em especial no interior das salas de aula, suas falas costumam ser preteridas para ceder lugar à realização “silenciosa” de uma atividade, geralmente escrita, relativa a um conteúdo específico estudado.

Essa questão também pôde ser observada nesta escola pesquisada, embora em outros momentos também tenha percebido uma valorização e estímulo à participação infantil, principalmente em atividades de brincadeiras, contação de histórias, horários de almoço, lanche e intervalo entre aulas - em espaços escolares, em sua maioria, fora da sala de aula. O fato desta escola ser de pequeno porte, estar vinculada à comunidade do bairro e ter seu funcionamento em período integral favorece uma maior interação dos profissionais com os alunos.

4.3.2 Grupos de discussão

A partir do terceiro mês na escola, após acordado com a equipe diretiva, comecei a pensar em como fazer o convite às pessoas para participarem dos grupos de discussão. A diretora havia me informado que poderia disponibilizar um dia no horário compartilhado entre a equipe docente e diretiva, que se reúne após o término das aulas e permanece na escola até o final do expediente de trabalho. Dentre os profissionais destas equipes que trabalham à tarde, demonstraram interesse em participar: seis docentes, equipe diretiva completa, a assistente da Educação Básica e as duas assistentes da Educação Especial, no total de 12 pessoas.

Em relação à constituição do grupo de discussão com as profissionais dos serviços de apoio, não havia um dia e horário comum a todas para que fizéssemos os encontros. Então, conversei individualmente para convidá-las e ver quem se interessava em participar, totalizando 4 pessoas: duas auxiliares de serviços gerais e duas auxiliares de secretaria. Com o auxílio da equipe diretiva, buscamos encontrar um horário comum a elas, porém a única possibilidade encontrada foi durante o expediente de trabalho. Assim, caso surgisse alguma demanda neste horário, não poderíamos nos reunir ou alguma delas não poderia participar naquele dia.

A escolha por dividir a equipe de profissionais da escola em dois grupos distintos se deu pelo fato de reconhecer que as relações de poder que atravessam os cargos poderiam afetar a situação de pesquisa. Assim, foram organizados um grupo da equipe docente-diretiva e um grupo dos serviços de apoio, a fim de possibilitar um espaço em que pudessem falar e expressar suas concepções, experiências e vivências, minimizando a influência das hierarquias institucionais.

Para fazer o convite às crianças, devido à proposta e ao tempo de duração total da pesquisa, tive que selecionar apenas uma turma. Os critérios que orientaram a escolha foram: maior diversidade de cor e raça dentre as crianças da turma; trajetória de maior tempo de vínculo com a escola, de modo que pudessem discutir sobre as experiências vivenciadas; vínculo construído entre mim e as crianças ao longo do processo de observação participante; além da abertura, interesse e disponibilidade da professora regente, para possibilitar a participação das crianças na pesquisa.

Desse modo, a turma do 4º ano foi escolhida, a qual é composta pelo total de 12 alunos(as). Tendo em vista o menor número de crianças nesta turma, decidi fazer o convite a todas juntas. Após explicar brevemente a proposta, todas demonstraram interesse em

participar, sendo que expliquei a elas que posteriormente também solicitaria o consentimento dos responsáveis.

Assim, no encontro inicial com cada um dos três grupos, por meio de linguagem acessível, apresentei e/ou retomei as questões principais: o que é uma pesquisa, o que eu proponho enquanto pesquisadora, objetivos do estudo e dos grupos de discussão, garantindo os cuidados éticos, assim como explicitei que a proposta seria escutar e compreender o que acham/pensam sobre o tema, sem haver nenhuma avaliação de respostas em termos de "certas" ou "erradas", nem quaisquer jogos de competição em termos de "vencedores" e "perdedores", no caso das crianças.

Também explicitei que não estava no papel de professora, ou seja, não objetivava ensinar sobre o tema discutido, mas sim escutar e possibilitar momentos de conversa, troca, discussão e reflexão. Após apresentar tais pontos, entreguei o Termo de Assentimento para o grupo das crianças, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para entregarem aos responsáveis, assim como também entreguei o TCLE aos profissionais. Nos três grupos, fizemos uma leitura conjunta e, por último, abri espaço para possíveis perguntas, dúvidas, comentários e sugestões. Ao longo das semanas seguintes, todos os termos foram assinados e entregues a mim.

Dessa forma, combinamos que os encontros dos grupos teriam frequência semanal, cada um com duração aproximada de 40 minutos, desenvolvidos entre os meses de abril a junho e que seriam gravados apenas por áudio, através do meu telefone celular. O local acordado para os encontros com as equipes docente e diretiva e com a equipe dos serviços de apoio foi um dos pátios da escola, no qual havia uma mesa com cadeiras para nos reunirmos. Já os locais acordados para os encontros com as crianças foram a sala de aula e os pátios. O horário da oficina de xadrez foi cedido uma vez por semana para a realização dos encontros do grupo das crianças, o que possibilitou uma duração maior, de aproximadamente 1 hora.

Cada encontro dos grupos foi construído a partir das discussões do encontro anterior, as quais produziam ideias e possibilidades para o seguinte, com base nas sugestões dos participantes. Embora houvesse tópicos-guia (Apêndice 1) previamente considerados relevantes, os mesmos foram tomados de forma flexível e reelaborados de acordo com os acontecimentos vivenciados.

Rocha (2006) concebe o grupo na perspectiva institucionalista de forma a situar os processos que se constituem entre as pessoas e a partir delas, "no exercício permanente de buscar sentido para o desdobramento das ações e para o significado de sua própria existência.

Assim, um grupo se faz na multiplicidade de tensões geradoras de transformações nas/das circunstâncias e no/do curso de seu movimento" (p. 170).

Partindo das concepções propostas por Weller (2006), os grupos de discussão possibilitam expressar as posições de cada um e também aquelas que refletem o contexto e grupo social dos participantes, que podem compartilham experiências comuns. Constituem-se então em uma ferramenta para reconstruir os diferentes contextos sociais dos sujeitos. Os encontros foram norteados por tópicos-guia, que não se referem a um roteiro estruturado, mas orientaram a condução da pesquisadora, que se torna uma facilitadora das discussões, uma vez que são dirigidas pelo próprio grupo (Weller, 2006).

A fim de facilitar a identificação dos três grupos no decorrer dos capítulos seguintes, cada um deles foi explicitado por meio de uma sigla, que antecede as falas transcritas, que são: EDD – Equipe Docente-Diretiva; ESA – Equipe dos Serviços de Apoio; GC – Grupo das Crianças.

4.3.2.1 Grupo da Equipe Docente e Diretiva (EDD) [14]

Quadro 1. Identificação do grupo da EDD

Pseudônimo	Idade	Escolaridade	Cargo	Tempo desde admissão	Autodeclaração de cor e raça
Conceição	29	Superior completo em Pedagogia	Professora Regente	6 meses	Preta
Neusa	26	Superior completo em Pedagogia	Professora Regente	6 meses	Preta
Verônica	51	Superior completo em Pedagogia	Professora Auxiliar	8 anos	Branca
Fúlvia	31	Superior Completo em Pedagogia e Pós-graduada	Professora Regente	6 meses	Branca
Carlos	31	Licenciatura em Educação Física	Professor de Educação Física	10 anos	Branca
Antônio	23	Licenciatura em Música	Educador Musical	2 anos	Amarela*

[14] Os pseudônimos foram escolhidos pela pesquisadora para homenagear pessoas negras e brancas que se destacaram em sua trajetória de vida e que contribuíram e/ou contribuem para o estudo das relações raciais, luta e trabalho antirracista, na sequência: Maria da Conceição Evaristo de Brito, Neusa Santos Souza, Verônica Gesser, Fúlvia Rosemberg, Carlos Hasenbalg, Antônio Sérgio Guimarães, Luana Tolentino, Denise Carreira, Lia Vainer Schucman, Sueli Carneiro, Ana Helena Ithamar Passos e Liv Sovik.

Luana	29	Curso Normal Nível Médio	Assistente de Educação Especial	5 meses	Parda
Denise	23	Superior Completo em Engenharia	Assistente da Educação Básica	6 meses	Parda*
Lia	30	Superior em Gestão de Segurança Pública	Assistente da Educação Especial	5 meses	Branca
Sueli	54	Superior Completo em Pedagogia e Pós-graduada	Assistente da equipe diretiva	10 anos	Preta
Helena	43	Superior Completo em Pedagogia e Pós-graduada	Diretora	10 anos	Parda* [15]
Liv	45	Superior Completo em Pedagogia e Pós-graduada	Coordenadora	3 meses	Branca

Fonte: Dados respondidos no questionário de pesquisa (2019)

Percebe-se que, dentre o total de 14 professoras(es), seis participaram do grupo, o que corresponde a aproximadamente 42,8% da equipe docente, além da participação de todas as três profissionais que compõem a equipe diretiva. Foram realizados 12 encontros no total, com a presença da maioria das(os) participantes em todos eles, visto que o horário específico destinado à participação na pesquisa favoreceu o desenvolvimento e continuidade do trabalho.

A coordenadora participou apenas até o 3º encontro, pois devido a questões pessoais, solicitou ser transferida para uma outra escola. Foi possível perceber que, ao dar a notícia de sua saída, a equipe e os alunos se demonstraram tristes e saudosos, o que foi recíproco, visto o vínculo que haviam construído, sendo a sua despedida marcada por carinho e acolhimento. A nova coordenadora assumiu o cargo apenas no início do segundo semestre, por questões vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, o que gerou certa sobrecarga de trabalho à diretora e assistente da equipe diretiva no restante do primeiro semestre, conforme me relataram, de forma que a diretora não conseguiu participar de todos os encontros do grupo.

[15] Os participantes marcados com asterisco (*) referem-se aqueles em que houve divergências entre a sua autodeclaração e heterodeclaração de cor e raça pelos colegas. Essas questões serão apresentadas e analisadas no tópico 5.1.

No primeiro encontro, discutimos sobre os sentidos que as(os) participantes atribuíam à cor, raça e etnia no Brasil, a partir das perguntas mobilizadoras: O que é cor para você? O que é raça para você? O que é etnia para você? Diante dessas discussões, no segundo encontro, solicitei escreverem em uma folha: "O que vem à cabeça de vocês quando pensam nas populações negra, indígena e branca do nosso país?", com o objetivo de compreender as representações construídas a respeito destes três grupos raciais.

No terceiro encontro, percebi a necessidade de trazer para a discussão dados e/ou reflexões acerca das desigualdades raciais, econômicas e sociais, bem como sobre o racismo vivenciado pelas populações negra e indígena no país (Apêndice 2). Assim, no início deste encontro, cada participante retirou uma ficha, contendo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) ou uma charge, sendo que essas fichas foram dispostas no centro da mesa onde nos reunimos. Após cada participante retirar a sua ficha e lê-la em voz alta para todo o grupo, discutimos sobre as informações apresentadas. Além disso, foi um momento para escutar as vivências das(os) participantes relacionadas à raça e racismo.

Já no quarto encontro, o objetivo foi discutir de maneira mais específica sobre o contexto da escola e escutar as experiências vivenciadas no projeto de Jogos Indígenas, além de ter se constituído como momento para compartilhá-las com as participantes que começaram a trabalhar na escola neste ano. Também busquei discutir sobre as demais práticas antirracistas desenvolvidas no cotidiano da escola e aquelas experenciadas pelas(os) participantes em suas trajetórias de vida em outros contextos.

No quinto encontro, solicitei que se dividissem em duplas ou trios e entreguei algumas situações-problema acerca do racismo na escola, que finalizavam com a pergunta "o que você faria nessa situação?" , para a oportunizar momentos de troca e discussão sobre as possibilidades de enfrentamento (Apêndice 3).

Ao final, introduzi a proposta para o encontro seguinte, elaborada a partir das discussões anteriores, a qual consistiu em entregar a cada participante uma ficha com o nome de uma pessoa negra ou indígena que se destacou positivamente em sua trajetória pessoal e/ou profissional, para que pesquisassem sobre a biografia da mesma e compartilhassem com o grupo na semana seguinte. Assim, o sexto encontro teve como objetivo socializar as biografias das pessoas pesquisadas, a fim de visibilizar e reconhecer histórias muitas vezes silenciadas e não-contadas (Apêndice 4).

O sétimo encontro se constituiu enquanto potência para novas práticas antirracistas no cotidiano. O objetivo foi compreender como as(os) participantes criavam e (re)pensavam

seu trabalho pedagógico. Foram constituídos dois grupos para juntos articularem como poderiam incluir as reflexões e questionamentos que vinham desenvolvendo sobre raça, racismo e antirracismo na prática profissional e para além dela.

No oitavo encontro, selecionei e exibi alguns trechos do documentário "Nunca me sonharam", dirigido por Cacau Rhoden e lançado em 2017, o qual nos convida ao diálogo sobre educação e ensino médio nas escolas públicas do Brasil, por meio de entrevistas realizadas com estudantes, gestores, professores e pesquisadores. Embora o mesmo não fosse direcionado às infâncias, mas sim às adolescências e juventudes, as discussões apresentadas caminhavam no sentido de interrogar se as escolas têm escutado os alunos e se têm contribuído para seus sonhos e potencialidades. O mesmo foi escolhido pois percebi um discurso recorrente na equipe docente sobre alguns alunos que, conforme relatavam em conversas informais, "davam muito trabalho", "não se comportavam" e "tinham problemas ou dificuldades".[16]

Após a exibição, perguntei o que os trechos do documentário haviam suscitado nas(os) participantes. O objetivo foi mobilizar uma discussão sobre como aquelas questões se relacionam com a concretude das relações que constroem com as crianças-alunas no contexto da escola pesquisada, de forma a iniciar um percurso, complementado pelos encontros seguintes, que colocasse em análise as dimensões estruturais e concretas dessas relações.

O nono encontro foi sequencial ao anterior e objetivou criar um espaço para refletirem sobre *quem* são esses alunos alvos de queixas por parte da equipe, sejam por questões comportamentais e/ou de aprendizagem, bem como para escutar se as(os) participantes conheciam as histórias de vida dessas crianças e de suas famílias, articulando-se aos marcadores sociais de raça, classe, gênero, idade e território.

O décimo encontro também foi sequencial ao anterior e as discussões avançaram para as dimensões estruturais da raça e do racismo no cotidiano dos alunos e de suas famílias, para além das dimensões simbólicas. Já no décimo primeiro encontro, discutimos sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, o contexto de criação, condições para sua implementação, além de relatos de lembranças e experiências sobre o tema.

O décimo segundo e último encontro teve como objetivo escutar e compreender os efeitos dos encontros para as(os) participantes, restituir o trabalho desenvolvido, além de preencherem um breve questionário (Apêndice 6) com seus dados pessoais, incluindo a sua

[16] Essas questões apresentadas serão discutidas no capítulo 8.

autodeclaração de cor e raça conforme as categorias do IBGE, apenas para fins de pesquisa, o qual continha também questões para, caso quisessem, posicionarem-se quanto à própria experiência de participação neste estudo.

4.3.2.2 Grupo da Equipe dos Serviços de Apoio Escolar (ESA) [17]

Quadro 2. Identificação do grupo da ESA

Pseudônimo	Idade	Escolaridade	Cargo	Tempo desde admissão	Autodeclaração de cor e raça
Carolina	44	Superior Completo em Serviço Social	Auxiliar de serviços gerais	6 meses	Preta
Elisa	48	Ensino Médio Completo	Auxiliar de serviços gerais	8 anos	Branca
Lilia	19	Ensino Médio Completo	Auxiliar de secretaria	6 meses	Branca
Ruth	46	Ensino Médio Completo	Auxiliar de secretaria	5 anos	Parda* [18]

Fonte: Dados respondidos no questionário de pesquisa (2019)

Nota-se que metade das profissionais da equipe dos serviços de apoio escolar (4 em 8) participaram do grupo, sendo 50% das auxiliares de serviços gerais (2 em 4), nenhuma cantineira e todas as auxiliares de secretaria. Foram realizados 4 encontros no total, sendo que o fato dos mesmos terem sido desenvolvidos durante o horário de trabalho das profissionais prejudicou a sua continuidade, visto que em alguns dias acordamos não reunir, na ausência de uma ou mais participantes.

[17] Os pseudônimos foram escolhidos pela pesquisadora para homenagear pessoas negras e brancas que se destacaram em sua trajetória de vida e que contribuíram e/ou contribuem para o estudo das relações raciais, luta e trabalho antirracista, na sequência: Carolina Maria de Jesus, Elisa Larkin Nascimento, Lilia Schwarcz e Ruth Frankenberg.

[18] A participante marcada com asterisco (*) refere-se àquela em que houve divergências entre a sua autodeclaração e heterodeclaração de cor e raça pelas colegas. Essas questões serão apresentadas e analisadas no tópico 5.1.

Devido ao fato de as participantes integrarem duas equipes distintas (secretaria e serviços gerais), as quais também apresentam atribuições diferentes, esta questão dificultou a participação conjunta de todas, pois em alguns dias apareciam demandas de atendimento aos familiares de alunos na secretaria e em outros dias havia solicitações para as auxiliares de serviços gerais, como limpeza das salas de aula e do pátio, em dias de evento na escola.

Além disso, em alguns dias aconteceram situações de uma ou mais participantes faltarem ao trabalho, ou estarem participando de algum curso ou atividade da prefeitura, sendo que as demais preferiram adiar o encontro nesses casos, justificando o pequeno número de pessoas presentes.

Outra implicação relevante advinda da junção de duas equipes distintas em um mesmo grupo, para desenvolver os encontros da pesquisa, é que as especificidades de cada equipe foram invisibilizadas, visto que há desigualdades na organização social do trabalho, de forma que o cargo de auxiliar de secretaria encontra-se em posição social mais valorizada do que o cargo de auxiliar de serviços gerais no contexto escolar.

Diante de tais questões, os encontros que foram realizados serão descritos a seguir. O primeiro encontro objetivou compreender os sentidos que as participantes atribuíam à cor e raça, bem como foi um momento em que relataram suas vivências sobre o tema. No segundo, a partir das discussões do encontro anterior, levei fichas com imagens e perguntas mobilizadoras para reflexão e diálogo, sobre situações do cotidiano, como expressões a exemplo de “cor de pele”, a escassa presença de bonecas negras nas escolas, pessoas negras, indígenas e brancas na mídia etc. (Apêndice 5).

No terceiro encontro, levei fichas contendo dados do IBGE e do IPEA sobre o racismo e desigualdades de acesso a bens e serviços no país, conforme marcadores raciais (Apêndice 2). Após cada participante retirar a sua ficha e lê-la em voz alta para o grupo, discutimos sobre as informações apresentadas.

O quarto encontro objetivou promover um momento de reflexão sobre si mesmas, visto que no anterior falaram muito sobre outras pessoas. Através da pergunta mobilizadora: “Você já parou para pensar sobre sua cor e raça?”, discutimos como se pensavam em termos raciais e como tais questões afetavam a relação delas próprias nos contextos em que convivem.

O quinto encontro estava previsto para conclusão, porém devido às dificuldades relatadas, não foi possível realizá-lo em grupo. Entreguei a cada uma individualmente o questionário (Apêndice 6) para preencherem seus dados pessoais, incluindo a sua autodeclaração de cor e raça conforme as categorias do IBGE, apenas para fins de pesquisa,

o qual continha também questões para, caso quisessem, posicionarem-se quanto à própria experiência de participação neste estudo.

4.3.2.3 Grupo das Crianças (GC) [19]

Quadro 3. Identificação do GC

Pseudônimo	Idade	Autodeclaração de cor e raça
Júlia	9	Parda
Gabrielly	9	Parda
Janete	9	Café com leite
Cristal	9	Parda
Léo	9	Moreno
Igor	9	Pardo/Moreno
Fred	10	Panda [20]
Luke	9	Branco
João	10	Branco
André	9	Meio branco e meio marrom
Jorge	10	Pardo
Sílvio	9	Branco

Fonte: Grupo de discussão com os participantes (2019)

Foram realizados 8 encontros no total. A maioria das crianças participou em todos os encontros, sendo que cada um foi construído a partir das sugestões das próprias crianças e também a partir de sugestões apresentadas pelas(os) professoras(es) no grupo de discussão.

Devido ao fato de os encontros terem sido gravados apenas por áudio, não foi possível registar toda a complexidade das informações produzidas com este público, visto que o uso de recursos lúdicos produziu muitas interações não-verbais entre as crianças, como por meio de gestos, expressões faciais, brincadeiras, sussurros, entreolhares etc, para além da fala.

Assim, faz-se necessário salientar que as produções infantis como os desenhos, histórias escritas, dentre outras, não foram individualmente analisadas neste estudo, devido

[19] A maioria dos pseudônimos foi escolhida pelas próprias crianças, durante um dos encontros, no qual foi proposta a criação de histórias com personagens negros, negras e indígenas.

[20] O participante Fred relatou que era “panda”, pois segundo ele é “igual um urso panda: barriga branca, algumas partes brancas e o resto é preto”.

ao número expressivo de informações geradas e ao tempo disponível para sua realização. As discussões foram desenvolvidas fundamentando-se principalmente no registro das interações verbais ou expressas através da fala. Este fato colocou em destaque os relatos dos adultos (participantes dos grupos da EDD e ESA), o que impossibilitou um maior aprofundamento das análises referentes aos encontros das crianças (GC).

No primeiro encontro, a proposta foi um desenho de autorretrato (Apêndice 7). As crianças se dividiram em grupos e foram entregues folhas e caixas com lápis de cor, as quais continham diferentes cores para representar doze tons de pele e foi solicitado que cada uma se desenhasse.

Já no segundo encontro, em roda, conversamos sobre os desenhos, de modo que a cada criança foi possibilitado um espaço para falar sobre si e sobre sua produção caso quisesse, por meio da minha mediação, com algumas perguntas como: nome, idade, há quanto tempo estuda na escola, onde mora, com quem mora, como se desenhou, suas características, o que gostavam e o que não gostavam em casa e na escola etc.

No terceiro encontro, a proposta foi um jogo de tabuleiro, (re)construído a partir da sugestão do professor Carlos, em um dos encontros do grupo de discussão da equipe docente-diretiva. Este jogo possuía a temática "trabalho infantil" e estava guardado em um dos armários da escola. Ao longo das discussões, Carlos lembrou do mesmo e teve a ideia de recriá-lo com a temática das relações raciais.

Assim, ele sugeriu construir fichas avulsas com situações de racismo e antirracismo na escola, seguidas da pergunta: "o que você acha?", as quais foram criadas por mim em parceria com Carlos, que ofereceu-se para auxiliar (Apêndice 8). Quando o número retirado no dado caísse em uma casa do jogo na qual houvesse um comando escrito no tabuleiro, em vez de lê-lo, a criança deveria retirar uma das fichas construídas, ler a situação e se posicionar diante dela, podendo falar a respeito caso quisesse. Caso fosse uma situação "positiva", relativa ao enfrentamento e valorização étnico-racial, a criança avançaria uma casa. Caso fosse uma situação "negativa", envolvendo preconceito, discriminação ou silenciamento, deveria voltar uma casa.

Após este encontro com as crianças, por sugestão de Carlos, em conjunto com a equipe diretiva, disponibilizaram-se para entrar em contato com a Secretaria de Cultura da prefeitura, pois disseram ter a possibilidade de construir este novo jogo de tabuleiro com as situações criadas relativas ao tema. Em vez de usar as fichas avulsas, as situações estariam escritas nas casas do tabuleiro, assim como no jogo original. De qualquer forma, o jogo

recriado, com as fichas avulsas, foi disponibilizado para permanecer na escola e ser usado com outras turmas.

No quarto encontro, também por sugestão de Carlos, as crianças aprenderam a "Amarelinha Africana" e brincaram no pátio da escola. Este encontro contou com a participação do professor, visto que ele já havia a ensinado para outras turmas nas aulas de Educação Física e, assim, contribuiu na organização do jogo. Antes do jogo, conversamos com as crianças sobre o significado de "ubuntu" (eu sou porque nós somos), além de ter pesquisado algumas contribuições das culturas africanas presentes no nosso dia a dia e suas histórias, de forma que o jogo estivesse relacionado ao que foi discutido e que pudesse fazer sentido para as crianças.

O traçado do jogo[21] é desenhado no chão, com giz ou fita crepe. É preciso formar um quadrado, com 16 quadrados menores dentro. Um dos diferenciais desta amarelinha é que duas crianças pulam ao mesmo tempo, ou em grupos de dois em dois. Cada criança começa a brincadeira com cada pé em um quadrado e devem pular para os quadrados à direita ao mesmo tempo. Depois de pular para os dois quadrados ao lado, voltam para o lugar onde começaram o jogo. Então, saltam para os quadrados à frente, pulam para os que estão ao lado e retornam. Em seguida, voltam para os quadrados de trás e pulam de novo para os quadrados ao lado. O jogo desenvolve a cooperação e não é uma brincadeira de competição, geralmente utilizando músicas.

No quinto encontro, levei imagens de personagens negros, negras e indígenas, que incluíam super-heroínas, super-heróis e princesas, alguns recriados e outros originalmente assim criados. Solicitei às crianças para se dividirem em duplas ou trios, entreguei as imagens a elas, para que pudessem escolher para qual personagem ou personagens gostariam de inventar uma história. Mesmo se já conhecessem as histórias que foram criadas para alguns, quem quisesse poderia recriá-las. Ao terminarem, cada dupla contou ao grupo a história que havia inventado (Apêndice 9).

No sexto encontro, a proposta foi que as crianças representassem suas famílias através de desenhos (Apêndice 10). Novamente, as crianças se dividiram em grupos e foram entregues folhas e caixas com lápis de cor, as quais continham diferentes cores para representar doze tons de pele. No sétimo encontro, conversamos sobre os desenhos e para, quem quisesse, falar sobre as características de seus familiares, incluindo como as crianças os percebiam em termos de cor e raça.

[21] Informações retiradas do "Mapa do Brincar", no link:
http://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/amarelinha/15-amarelinha-africana

No oitavo e último encontro, conversamos sobre a diversidade dentre as pessoas, a partir de diferentes imagens com representações de crianças, retiradas de revistas, também diversas em relação à cor e raça, gênero, corpo e cabelo etc. (Apêndice 11). Assim, a partir da pergunta mobilizadora "Quem mais se parece comigo?", cada criança escolheu aquela que acreditava ser mais parecida consigo mesma. Discutimos sobre a valorização das diferenças entre elas e também sobre a autodeclaração de cor e raça. Assim, concluímos os encontros e conversamos sobre a experiência de participação das crianças na pesquisa.

4.4 Pesquisa reflexiva: implicação e paridade-assimetria racial

Para colocar em xeque os jogos de poder que constituem o campo de pesquisa, faz-se essencial abordar sobre a implicação, a qual pode ser compreendida enquanto a análise do lugar ocupado pelo pesquisador ou pesquisadora nas relações e as demais instituições que o atravessam, entendendo o próprio processo da pesquisa como instituição de análise, perpassado por sua posição social (Lourau, 1993).

A implicação está sempre em jogo e não se restringe à presença do(a) pesquisador(a) em campo, mas está para além disso, incluindo aspectos de sua subjetividade e história, aliados ao contexto social, histórico e político. Nessa perspectiva, a consciência sobre a realidade apresenta caráter parcial, sendo produzida por subjetividades plurais – do/a pesquisador/a e dos participantes (Paulon, 2005).

Além da implicação, o conceito de reflexividade, fruto de metodologias feministas críticas (Neves & Nogueira, 2005), também se faz significativo para fundamentar o posicionamento de que investigadores(as) não podem se isentar nas análises dos resultados provenientes do processo de pesquisa, bem como o modo pelo qual suas próprias subjetividades repercutem na maneira como os elementos são lidos e observados.

Essa perspectiva aponta para tornar-se mais conscientemente reflexivo, reconhecendo que o conhecimento é parcial e moldado por referências sócio-políticas, sendo necessário ao(à) pesquisador(a) posicionar-se enquanto responsável pela sua produção e explicitar as relações de poder que estão envolvidas, caminhando em um processo que possibilite mudanças sociais (Neves & Nogueira, 2005).

De maneira complementar, Carone (2012) e Piza (2012) contribuem com as discussões apresentadas, uma vez que se atentam para a relevância do conceito de paridade racial, ou seja, a interação entre pesquisador(a) e participante de mesma cor e raça, o que é apontado pelas autoras como estratégia para evitar que os discursos dos participantes sejam evasivos,

devido às tensões raciais explícitas e veladas entre brancos e não-brancos na sociedade brasileira.

Schucman, Costa e Cardoso (2012) problematizam esta noção de paridade e consideram que a assimetria racial também pode contribuir para compreender e analisar a multiplicidade de questões que permeiam as relações raciais brasileiras, discutindo que a paridade racial não garante conforto ou envolvimento na situação de estudo.

Discorrem que é fundamental atentar para o posicionamento do(a) pesquisador(a) ao longo do processo, de forma que busque construir uma relação de confiança e respeito com os participantes, assim como outras condições que diminuam os eventuais riscos das interações raciais assimétricas. Este é um campo que de fato demanda mais estudos no contexto brasileiro, porém estes autores discutem que o desenvolvimento satisfatório de uma pesquisa é construído a partir do encontro pesquisador-participantes, a partir das questões que estão sendo investigadas e se produzem nesta relação (Schucman, Costa & Cardoso, 2012).

Nesse sentido, nas relações construídas no campo da escola, percebi que informalmente os participantes se referiram à minha cor e raça em alguns momentos: enquanto alguns me consideraram branca, como por exemplo, o fato de apontarem, na ausência de pessoas negras em um dos encontros do grupo, para a necessidade em estar presente uma pessoa negra ao se discutir o tema ou incluindo-me quando mencionavam pessoas brancas na discussão, enquanto outros me consideraram “morena”, por meio de comentários informais, como por exemplo: “Essa sua blusa amarela fica linda para quem é morena”.

Esses aspectos percebidos ao longo dessas interações possibilitaram-me momentos para questionar e refletir sobre a fluidez e as diferentes nuances das classificações e das relações raciais, naquele contexto em que eu própria estava inserida. Faz-se essencial considerar e legitimar a experiência racializada pessoal de cada sujeito e as suas vivências relativas à cor e raça.

Nesta pesquisa, as relações pesquisadora-participantes se produziram tanto a partir da assimetria quanto da paridade racial, visto que participaram deste estudo diferentes atores escolares negros e brancos, sendo assim relevante atentar para os cuidados éticos e metodológicos propostos pelos autores, bem como analisar constantemente as implicações que atravessam as interações.

4.5 Análise das informações

As intervenções desenvolvidas nesta pesquisa visaram à produção de analisadores, ou seja, acontecimentos potencializadores de condições para a análise coletiva, muitas vezes oportunizando insurgir instituições silenciadas ou invisibilizadas (Lourau, 1993). Os analisadores podem ser assim conceituados:

> [...] refere-se a todo dispositivo revelador das contradições de uma época, de um acontecimento, de um momento de grupo e que permita, a partir de uma análise de decomposição do que aparecia até então como uma totalidade homogênea (uma verdade instituída), desvelar o caráter fragmentário, parcial e polifônico de toda realidade (Paulon, 2005, p. 24).

A partir dos acontecimentos diários vivenciados no campo da pesquisa-intervenção, os analisadores foram estabelecidos, em conjunto com os participantes, constituindo-se ao longo do estudo, os quais podem ser evidenciados por meio destas cinco categorias: 1) famílias inter-raciais; 2) branquitude no Brasil; 3) racismo estrutural e institucional; 4) (re)produção do racismo no contexto da escola; 5) movimentos escolares em uma perspectiva antirracista.

O percurso do trabalho buscou transversalizar as análises da verticalidade, marcadas por relações sociais institucionalizadas e hierarquizadas, e da horizontalidade nas relações imediatas e informais. As intervenções não apenas denunciam ou se contrapõem ao *status quo*, mas criam um campo de problematização que visibiliza e afirma novos olhares, reflexões e perspectivas (Rocha, 2006). Nesse sentido, as intervenções propostas nesta pesquisa objetivaram colocar as dimensões institucionais em análise e, a partir disso, escutar, discutir e desenvolver possibilidades de novas práticas.

Durante o percurso, também se fez necessário atentar à restituição. Para Lourau (1993), esta é uma concepção ainda recente, que busca socializar a pesquisa com os participantes, de forma que não seja uma mercadoria cultural para servir apenas ao âmbito acadêmico. É também caracterizada como atividade intrínseca ao ato de pesquisar, que se propõe a enunciar as análises, não apenas em caráter informativo, mas com a finalidade de possibilitar transformações aos envolvidos.

Para isso, durante os encontros, as análises anteriormente produzidas foram restituídas aos participantes, de modo que não fossem construídas apenas pela pesquisadora, mas em conjunto com os grupos. Dessa forma, penso ter construído relações horizontalizadas e uma postura de escuta e diálogo, a partir do *feedback* dos participantes.

De maneira complementar aos analisadores, a Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Fairclough (2001), de maneira específica a dimensão da Prática Social, forneceu elementos relevantes que contribuíram para a análise das informações produzidas. A ACD é dialética, interdisciplinar e considera os sujeitos sociais moldados pelas práticas discursivas, mas também capazes de remodelá-las, ou seja, concebe que as estruturas são reproduzidas, mas também transformadas na prática.

Os sujeitos apresentam agência social ativa, podendo contestar e progressivamente reestruturar a dominação nas relações de poder, a fim de focalizar a variabilidade, a mudança histórica e a luta entre as forças sociais. O autor ainda sugere que os sujeitos sociais constituídos não são posicionados de modo passivo, mas capazes de agir como agentes e, assim, negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que eles recorrem (Fairclough, 2001).

Nesta perspectiva, o discurso é compreendido como uma prática social, um modo de ação e de representação das pessoas sobre o mundo e sobre os outros, o qual apresenta três funções: 1) identitária (construção das identidades sociais); 2) relacional (negociação das relações sociais); 3) ideacional (constituição dos sistemas de conhecimento e crença).

O modelo tridimensional proposto pela ACD de Fairclough (2001) integra a prática textual (microanalítica), a prática discursiva (macroanalítica) e a prática social, a qual constrói e é construída pelos discursos. Esta última dimensão, a prática social, foi escolhida para ser o foco neste estudo devido ao seu caráter transversal, em consonância aos pressupostos da pesquisa-intervenção, bem como possibilita analisar os discursos nela contidos em termos de relações de poder, isto é, se essas relações reproduzem, reestruturam e/ou desafiam as hegemonias sociais existentes.

A prática social contribui para compreender como os discursos são estruturados e organizados, entendidos como ambíguos, ambivalentes, contraditórios e heterogêneos, portanto, opacos e não transparentes, envoltos por variados sentidos. Os participantes, em suas diferentes posições sociais, têm que negociá-las ao longo dos discursos, alternando entre produtores e intérpretes, atravessados pelas estruturas materiais e concretas, orientando-se para as possibilidades de mudança.

Por fim, é relevante apontar que os registros realizados ao longo do processo de observação-participante forneceram elementos essenciais para analisar o contexto e também foram selecionados para compor as discussões. Devido ao tempo total disponível para o desenvolvimento deste estudo e às escolhas teórico-metodológicas aqui descritas, optou-se

por priorizar as análises fundamentadas nos relatos verbais, expressos através da fala dos(as) participantes, que foram gravados apenas por áudio.

4.6 Considerações éticas

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos" da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), sob o parecer número 3.313.846 (Anexo 1). Encontra-se fundamentado pelos cuidados éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/2012 (2012), e também pela Resolução CNS nº 510/2016 (2016), que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais. As crianças participantes da pesquisa assinaram o Termo de Assentimento (Anexo 4); já os responsáveis pelas crianças e os profissionais participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Anexos 2 e 3).

5 "PERGUNTARAM SE EU ERA BABÁ DA MINHA FILHA": FAMÍLIAS INTER-RACIAIS E SUAS NUANCES

"Afinal, se o amor é construção
social, o amor também é político".

(Sílvio Luiz de Almeida, 2018, p. 16)

As famílias inter-raciais emergiram como uma categoria significativa nos três grupos, constituídas pelas pessoas que em sua ascendência pertencem a famílias com esta composição e/ou por aquelas que as constituíram através um vínculo afetivo e/ou matrimonial. A escolha por iniciar os diálogos com tais dimensões reside no fato de terem sido evidenciadas pelas(os) próprios participantes nos encontros e, assim, fornecerem elementos relevantes para a compreensão e análise dos variados sentidos que atribuem à raça, racismo e antirracismo em suas vidas, tendo como ponto de partida suas experiências pessoais e laços íntimos familiares.

A frase que intitula este capítulo foi dita por Carolina, mulher negra, em um dos nossos encontros com a equipe dos serviços de apoio escolar, no qual conversávamos sobre o racismo no nosso país. As discussões e pesquisas sobre famílias inter-raciais são recentes no campo da Psicologia, como nos aponta Schucman (2018), sendo um campo emergente e potente para contribuir na compreensão das complexas relações raciais brasileiras.

No grupo da equipe docente e diretiva, 5 participantes relataram que pertencem a famílias inter-raciais: Fúlvia e Helena, que as constituíram ao terem se casado com homens negros, sendo que os avós maternos da última foram por ela identificados enquanto um casal inter-racial; Luana, ao ter se casado com um homem branco; Denise e Antônio são filhos de relacionamentos matrimoniais nos quais o pai é negro e a mãe é branca.

Já no grupo dos serviços de apoio, houve 2 participantes: Carolina, que se relacionou com um homem branco, sem vínculo matrimonial, gerando uma filha desta relação e atualmente namora um homem branco; Ruth, filha de um relacionamento matrimonial no qual o pai era negro e a mãe era branca, ambos falecidos. As famílias mencionadas compartilham o fato de serem constituídas através de relacionamentos heterossexuais e a maioria delas pelo vínculo do casamento, exceto o de Carolina.

No grupo das crianças, 4 participantes afirmaram pertencer a famílias inter-raciais, por meio dos desenhos e de seus relatos sobre os mesmos: Igor, com pai "moreno" e mãe

branca; Júlia, com pai negro e mãe branca; Cristal, com pai negro e mãe branca; Janete, com pai branco e mãe "morena".

É relevante ressaltar que a composição familiar que mais se destacou nos três grupos foi a de um homem negro com uma mulher branca, com exceção de Luana e de Carolina e, no caso das crianças, com exceção de Janete. Na pesquisa desenvolvida por Schucman (2018), esta composição familiar também predominou. A autora realizou entrevistas com famílias inter-raciais para investigar como essas famílias vivenciam, negociam, legitimam, constroem e desconstroem os significados de raça e racismo.

Assim, seus resultados demonstram que, embora muitas famílias tenham construído relações com vínculos afetivos sólidos, ainda assim há espaços de manutenção de poder e afirmação de hierarquias raciais, construídas em uma sociedade racista, ou seja, os vínculos amorosos também são atravessados pelo racismo.

Pesquisa desenvolvida por Berquó (1987) destaca os padrões de nupcialidade de casais heterossexuais, conforme critérios raciais, demonstrando que segundo o Censo de 1980, o contingente de mulheres casadas era superior dentre as brancas e reduzia-se dentre as pretas, sendo que as últimas constituíam as maiores proporções de solteiras, viúvas e separadas, ou em uniões consensuais, sem vínculos matrimoniais civis ou religiosos. Já as pardas situavam-se em uma posição intermediária entre as pretas e as brancas, estando mais próximas das últimas.

De acordo com Berquó (1987), o Censo de 1980 revelou o fato de mulheres e homens pretos se casarem mais tardiamente e com menor intensidade, sendo o celibato feminino maior que o masculino. Já em relação aos homens, "manteve-se a regra [...] dos brancos se casarem mais do que os pardos, e estes mais do que os pretos" (p.19). Também demonstrou que a taxa geral de endogamia, ou seja, de casamentos entre pessoas do próprio grupo (neste caso de mesmo grupo racial) era de 81,2%, a qual apresentou os maiores percentuais entre brancos, seguidos dos pardos e por último os pretos.

Logo, apenas 18,8% dos casamentos eram inter-raciais, havendo preferência dos homens negros (pretos e pardos) e brancos por mulheres mais claras, com vantagens para as mulheres brancas em relação às pardas. Isso revela que a mestiçagem que tende ao embranquecimento é mais acentuada por parte dos homens. Tal panorama gera um isolamento afetivo das mulheres pretas no mercado matrimonial de negros e brancos (Berquó, 1987).

Em relação às participantes, é possível perceber semelhanças aos dados discutidos por Berquó (1987), visto que dentre as relações inter-raciais, também se constatou a maioria

de mulheres brancas casadas com homens negros. Carolina e Luana, respectivamente autoidentificadas preta e parda, relacionam-se com homens brancos, sendo que dentre elas, as uniões de Carolina foram consensuais e apenas Luana constituiu vínculo matrimonial civil-religioso.

Segundo dados do IBGE (2012), referentes ao Censo Demográfico, no período intercensitário 2000/2010, as configurações das uniões conjugais em relação à cor ou raça dos cônjuges permaneceram praticamente inalteradas [22]:

> Os dados do Censo Demográfico 2010 mostraram que 69,3% das pessoas de 10 anos ou mais de idade estavam unidas a pessoas do mesmo grupo de cor ou raça, enquanto, em 2000, esse percentual era 70,9% [...] O maior salto ocorreu no período de 1980 a 2000, provavelmente em função da diminuição das desigualdades educacionais ocorridas no país nesse período.

Embora as famílias inter-raciais tenham emergido como uma categoria significativa neste estudo, os dados dos Censos de 1980 e de 2010 evidenciaram que a maioria das famílias heterossexuais brasileiras são racialmente endogâmicas. Assim, em 2010, a endogamia predominou nos grupos de brancos (74,5%), pardos (68,5%) e indígenas (65,0%). Além disso, homens pretos tenderam a escolher mulheres pretas em menor percentual (39,9%) do que mulheres pretas em relação a homens do mesmo grupo (50,3%). Em relação à união consensual, esta apresenta maior proporção dentre as pessoas pretas ou pardas, havendo um predomínio de casamento religioso e civil dentre os brancos (IBGE, 2012).

Pacheco (2006) também destaca a escassez de pesquisas que articulem a escolha de parceiros afetivos, raça e gênero. Logo, para a autora "o racismo e o sexismo são ideologias e práticas sócio-culturais que regulam as preferências afetivas dos indivíduos, ganhando materialidade no corpo racializado e sexuado" (p.157). Assim, raça e gênero articulados atravessam mais as vidas de mulheres negras, sendo as mais preteridas nos relacionamentos afetivo-conjugais. É necessário compreender as formas complexas de interseccionalidades entre raça, gênero e classe que produzem as escolhas afetivo-sexuais (Pacheco, 2006).

Schucman (2018) também aborda outros fatores construídos que influem nos arranjos afetivo-sexuais e/ou matrimoniais, como os estereótipos de virilidade e masculinidade dos homens negros, a erotização exacerbada das mulheres negras e o realce do ideal de beleza considerado "angelical" das mulheres brancas.

[22] Dados referentes a uniões heterossexuais.

Dessa maneira, saliento que o pertencimento a famílias inter-raciais produz vivências diversas, inclusive no que diz respeito à cor e raça. Os relatos das(os) participantes sinalizaram diferentes possibilidades, sendo possível pensar como tais experiências perpassam e influenciam: 1) os filhos de relacionamentos inter-raciais; 2) conscientização do racismo pelas mulheres brancas; 3) vivências de racismo das mulheres negras; 4) negação do racismo e posicionamentos racistas.

5.1 Como se pensam esses filhos de relacionamentos inter-raciais?

As discussões acerca da mestiçagem brasileira são marcadas por tensões e impasses nos debates raciais, destacando-se por historicamente ter se constituído como um processo intermediário e sistemático para o embranquecimento do país. Assim, muitos mestiços estão em lugares intermediários e fluidos, em zonas de indefinição social, nas quais não são considerados negros, mas também não são considerados brancos (Munanga, 2004). Também há mestiços filhos de relacionamentos inter-raciais, que apresentam marcas predominantes na aparência física, que os caracterizam com um fenótipo branco ou com fenótipo negro, como a cor da pele, cabelo, traços do rosto etc.

Nesse sentido, poderão ter acessos e inserções sociais mais favorecidas ou mais limitadas a partir de sua aparência e dos significados racializantes inscritos no corpo, pois no Brasil prevalece o racismo de cor ou de marca (Nogueira, 1985), isto é, com incidência no corpo e não com realce na ancestralidade. Uma pessoa fenotipicamente branca ou socialmente lida como não-negra, ainda que se reconheça descendente de pessoas negras, não seria exposta a situações de discriminação racial e racismo (Jesus, 2018a).

Em relação ao uso do termo “mestiço”, Kilomba (2019) tece críticas visto que remete à animalização e tem sua origem na reprodução canina, do cruzamento de duas raças diferentes, gerando um animal considerado “impuro” e “inferior”. Esses termos animalizados foram romantizados pela narrativa colonial, o que transformou “as relações de poder e de abuso sexual, muitas vezes praticadas contra a mulher negra, em gloriosas conquistas sexuais, que resultam num novo corpo exótico, e ainda mais desejável.” (p. 19)

As discussões de Jesus (2018a) acerca da definição do pertencimento racial no país, no contexto das ações afirmativas, também contribuem para dialogar com este estudo, ao afirmar que se trata de uma negociação que se produz nos espaços socializadores, perpassada pela definição que os outros fazem do pertencimento racial das pessoas.

Assim, o autor caracteriza o mestiço enquanto a expressão do projeto nacional moderno: “A ambiguidade das relações étnico-raciais no Brasil, todavia, se expressa na afirmação de uma sociedade racialmente indiferenciada, mas que, de modo ambíguo, mantém o branco como ideal que não se pode, mas, que de modo inconfessável, se deseja alcançar” (Jesus, 2018a, p. 135).

Em relação às crianças, nos encontros dos desenhos de autorretrato e nos desenhos das famílias, cada uma fez seu desenho e depois escreveu na folha qual era a sua cor/raça. Aquelas que pertencem a famílias inter-raciais assim se autoidentificaram, de maneira espontânea, sem categorias pré-definidas:

> **[GC – 7º encontro]**
>
> **Igor**: Eu sou pardo, porque meu pai é moreno e minha mãe é branca, aí eu sou assim moreno.
>
> **Júlia**: Porque é assim... é tipo uma mistura, da cor do meu pai com a minha mãe, que quando a gente junta dá essa cor assim [pardo]. Porque minha mãe é branca e meu pai é negro, aí eu nasci assim.
>
> **Cristal**: Minha mãe é branca e o meu pai é negro, então juntos dá pardo, tipo café com leite.
>
> **Janete**: Eu sou café com leite, porque meu pai é branco e minha mãe é morena, dessa cor aqui [mostrou o lápis de cor marrom] ela é assim, marrom.

Essas crianças se consideram “pardas” e “café com leite”, sendo que Igor também se autoidentifica “moreno”, todas fundamentando-se na união inter-racial dos pais. O emprego deste último termo ambíguo é significativo das relações raciais brasileiras, sob a égide da mestiçagem, sendo que as crianças se apropriam de seu uso nos diferentes espaços sociais, como a família, comunidade e escola.

Também é significativo perceber que nenhuma criança se autoidentificou “preta” ou “negra”, destacando-se em vez disso o uso da palavra “morena”. Santiago (2014) afirma que “moreno”, muitas vezes, é utilizado em detrimento ao termo “negro(a)”, inclusive nos contextos escolares, tendo em vista a ideologia do embranquecimento que permeia as classificações raciais.

Denise, Antônio e Ruth, também filhos de relacionamentos inter-raciais, são fenotipicamente considerados brancos e, portanto, a aparência branco-mestiça localiza-os próximos à branquitude brasileira, ou seja, a uma vida não marcada pela cor ou não-racializada (Schucman, 2018). Conforme também aponta a autora, o fato de não se considerarem negros não implica que se considerem brancos, considerando raça uma categoria fluida e relacional.

A autora diz que: "*Aqui é importante pensar o mestiço como um fenótipo racializado, e não como todo e qualquer sujeito filho de casais inter-raciais. [...] O mestiço, no Brasil, é um grupo racializado pelo fenótipo" (p.41)* e posteriormente complementa que:

> [...] o mestiço fenotipicamente branco não é uma questão para o Brasil. Desta forma, pode-se concluir que o mestiço que chamam de "mulato", "moreno" ou "queimado" é sempre aquele que tem traços fenotípicos que caracterizam aqueles que são nomeados como população negra. (Schucman, 2018, p.80)

Tais questões apresentadas provocam uma indefinição na autodeclaração de cor e raça destes três participantes (Munanga, 2004), pois embora relatem situações nas quais são lidos enquanto brancos, autodeclaram-se não-brancos, fundamentando-se na ascendência racial de um dos genitores, no caso deles, do pai negro. Nesse sentido, Denise e Ruth apontaram a complexidade dessas discussões em seus relatos:

> **[EDD - 1º encontro]**
>
> **Denise**: Meu pai é negro, preto. E pra alguma coisa que eu for fazer [concurso, provas] eu não me autodeclaro parda, mas eu me considero parda por causa disso... por causa dessa mistura, mesmo eu não tendo a cor da pele dele, mesmo eu sendo clara.
>
> **[ESA - 1º encontro]**
> **Ruth**: A minha irmã quando a gente sai... aí a minha irmã me apresenta e tal, e a pessoa fala: "Ah, parece com você." E aí minha irmã fala: "É, só que ela [Ruth] é branquinha". A minha irmã fala isso o tempo todo... Quando ela me apresenta pros amigos dela lá, ela sempre fala isso, que eu sou branca. Eu não sei se é porque lá em casa o meu irmão é mais novo e mais branco do que eu, branquinho mesmo e só ela, minha irmã, que nasceu mais morena.

A última frase de Ruth reitera sua identificação com um fenótipo branco, embora considere seu irmão mais branco que ela. Além disso, Denise e Ruth também foram heterodeclaradas brancas por colegas de trabalho, em conversas informais, devido à aparência física. Já a dúvida de Antônio representa essa indefinição do lugar do mestiço:

> **[EDD - 12º encontro]**
>
> **Antônio:** [Preenchendo o questionário no último encontro]: Eu vou escolher a opção "outra cor" [Risos] Que cor eu vou colocar? [Perguntando ao grupo].

Alguns colegas responderam dizendo que a cor da sua pele era "clara" e "branca", mas alguns de seus traços do rosto eram "negros". Para auxiliá-lo neste impasse, disseram que o tom da sua pele era "um pouco amarelado". Assim, ele se autodeclarou "amarelo", para ele uma alternativa que não era nem branco e nem negro, além de não ter vínculo com a ascendência oriental-asiática.

Já Helena, fenotipicamente branca, autodeclara-se parda, de maneira que não se considera incluída no grupo negro: "*Eu sou parda. Quase todo brasileiro se declara pardo, gente... Sou uma mistura disso tudo!*". O dispositivo da mestiçagem (Tadei, 2002) se faz presente na autoidentificação de Helena, pois se coloca em um lugar indefinido no qual se percebe como uma "mistura de tudo", operando um vazio identitário que impossibilita reconhecer-se com base em outros critérios raciais.

Assim como aponta Jesus (2018a), Antônio e Helena representam uma condição de não-lugar racial, no qual não se identificam nem como negros e nem como brancos. Dessa forma, a mestiçagem, produtora de um sujeito desracializado, associa mestiços a pardos, de maneira que os últimos são desvinculados do grupo negro para figurarem enquanto sujeitos universais e indiferenciados (Jesus, 2018a).

A esse respeito, Cardoso (2014) discorre sobre a aparência fenotípica branca no contexto brasileiro:

> De minha perspectiva, simplesmente, sublinho que o branco que se autodefine como negro não necessariamente deixa de ser considerado branco pela coletividade, em primeiro lugar, por causa do seu fenótipo. Da mesma forma, não cessarão os privilégios raciais em razão da branquitude, anunciada primeiramente pela sua brancura, isto é, características físicas (p.41).

Além disso, faz-se significativo considerar a experiência racializada pessoal dos sujeitos, aliada às formas como são vistos pelos outros em termos de cor e raça. Helena complementa que em sua ascendência, teve um avô negro e uma avó branca:

> **[EDD - 11º encontro]**
>
> **Helena**: Ele [meu avô] era negro e minha avó que era clarinha, de família de portugueses, bem clarinha... e... ela que veio "apurando" a raça, como ele gostava de dizer, né? Os filhos eram mais claros que ele. Eu acho isso um absurdo! "Apurando"! [Expressão de reprovação]. Mas era um linguajar muito usado né, negativo. Meus tios foram criados assim. À medida que eu fui crescendo e fui tendo essas opções né, em namorar um negro e casar com ele e tudo... a minha família que conhecia mais intimamente ele, esse lado do meu avô ficou instigada a falar. E aí sondava né?

Neste relato, pode-se perceber um processo explícito de embranquecimento da família, manifestado através do discurso do avô negro de Helena, o qual foi reproduzido ao longo das gerações, sendo que ela se incomoda e busca desconstruí-lo. Além disso, em outros momentos durante a discussão, ela reconhece que está posicionada social e racialmente de forma distinta do marido e dos seus filhos, que são por ela considerados "negro" e "mais pardos, com características de negros", respectivamente, fundamentando-se em critérios raciais fenotípicos. Também relata uma situação com seu filho mais novo:

[EDD - 1º encontro]

Helena: O meu filho desenhou três pessoas, ele tinha 4 anos. Aí eu bati o olho e identifiquei aquilo, mas eu não quis falar o que estava ali naquele desenho. "Nossa, que desenho lindo, meu filho!", eu até guardei. Aí ele falou: "Olha, mamãe. Eu, papai e vovô. Eu, marrom claro. Meu pai, marrom médio. Meu avô, marrom escuro" [Risos]. E ainda não tinha essa paleta de cores. Olha como a criança tá tentando se posicionar diante dos tons. Ele quis que eu identificasse quem ele tinha desenhado pelo tom da pele. E ele era pequenininho, 3, 4 anos.

A partir deste relato, como percebido por Helena, seu filho estava se posicionando com base nas características raciais e nas diferenças fenotípicas por ele observadas, principalmente a cor da pele, sendo que, com isso, a criança expressou o processo de mestiçagem na família. Pode-se questionar se os seus familiares, incluindo aqueles e aquelas por parte de seu marido, já tenham refletido em algum momento de suas vidas sobre como cor e raça atravessam suas preferências e escolhas afetivo-sexuais.

5.2 Conscientização do racismo pelas mulheres brancas

Um outro elemento percebido ao longo das discussões foi a conscientização do racismo, por parte dos familiares brancos, neste caso, das mulheres brancas. Fúlvia, ao ter se casado com um homem negro, posiciona-o na discussão para afirmar a existência do racismo e o traz como referência para fundamentar e constituir o seu discurso, a partir das experiências que ele já viveu:

[EDD - 1º encontro]

Fúlvia: Eu vejo cor como infelizmente no nosso país, com a pluralidade que nós temos, ainda é um obstáculo pra muitas pessoas. E isso eu tenho dentro da minha casa, porque meu esposo é negro e ele vê esse obstáculo no trabalho. Porque eles preferem às vezes dar uma promoção para um homem branco caucasiano, do que um negro que tem uma classificação. Ele tem um curso bem renomado, em uma universidade renomada... Ele tem várias especializações, mas mesmo assim a gente observa, não é claro, mas a todo momento a gente percebe isso, esse preconceito dentro da nossa própria casa. *E assim, não pra mim, mas pra ele*. Eu vejo, ele relata na infância, na adolescência, na juventude e agora na vida adulta, que sempre na vida adulta dele, ele teve obstáculos, por causa da cor da pele dele.

O trecho em destaque demonstra que Fúlvia novamente reafirma que ela não vivencia esses obstáculos, mas que ela os percebe a partir de sua relação com o marido. Nesse caso, é também possível pensar os efeitos dessa conscientização para sua vida enquanto uma mulher branca que reconheça o racismo no cotidiano. Também relatou outras situações de racismo vivenciadas pelo marido:

[EDD - 2º encontro]

Fúlvia: Ah... Meu marido sabe de muitos [casos], até de chamar ele de não sei o que é lá de petróleo na época da escola... A polícia encontra adolescentes negros na rua... Eu tenho um caso na minha família. Meu esposo tava saindo assim da igreja, de uma vigília, e ele é negro, e ele tava com mais dois amigos negros. E a polícia? Revistou eles de cima em baixo! [Expressão de reprovação]. Tinha um grupinho, mas o grupinho que tinha ali roubado não sei o que era branco! O tempo que ele tava lá revistando o pessoal que saiu da igreja, que é negro, os ladrões mesmo tavam indo embora.

Essas situações retratam de forma expressiva o racismo estrutural, que se manifesta de diversas formas, dentre elas, nomear de forma pejorativa e desumanizadora por meio dos chamados "apelidos", além de considerar pessoas negras potencialmente "suspeitas" pelo fato de serem negras e, com isso, tornarem-se alvo de abordagens policiais, até mesmo violentas.

A partir disso, discutimos em grupo casos recentes ocorridos, como o carro de uma família negra, com destino a uma confraternização familiar, que foi fuzilado com 80 tiros disparados pelos militares, em um bairro periférico do Rio de Janeiro, em abril de 2019. Também, o caso de um homem jovem negro que foi morto a tiros por policiais em um bairro periférico do Rio de Janeiro, próximo a sua casa em setembro de 2018, os quais alegaram terem "confundido" seu guarda-chuva com um fuzil e o seu suporte "canguru" para carregar crianças com um colete à prova de balas. [23]

Complementando essas questões, Helena posicionou seus filhos na discussão para mostrar como o racismo impacta a vida deles e também como perpassa a sua vida enquanto mãe:

[EDD - 11º encontro]

Helena: Existe muito racismo ainda...tem países que são extremamente... O nosso é um país mais miscigenado, as coisas vêm mais veladas, mas existe ainda. Se você abrir na internet pra olhar você vai ver. Eu que tenho três filhos mestiços eu vejo. E pior do que na gente, é no filho! Vida que segue, mas a gente vê. Só que assim, igual quem tem filho deficiente, o olhar é diferente, olhar às vezes é de preconceito, é torcendo o nariz, né? E hoje... as pessoas dizem muito o que pensam ou expõe o preconceito pelas redes sociais né, porque acha que ali vai ficar por isso mesmo. Não fala muito cara na cara, mas a gente ainda vê muito.

É relevante observar a relação que Helena estabelece entre o racismo e a discriminação contra pessoas com deficiência, ressaltando o "olhar" preconceituoso semelhante direcionado a seus filhos mestiços e expressando o incômodo que ela sente diante de tais situações, devido ao sentimento de inadequação ou de não pertencer a determinados

[23] Links das notícias: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554727102_750351.html e https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458_048104.html

espaços, devido ao racismo. Também aponta que muitas dessas situações acontecem através das redes sociais, por meio de comentários e postagens racistas.

Helena, da mesma maneira que Fúlvia, demonstra-se implicada nas discussões em torno do racismo a partir da constituição de uma família inter-racial e de perceber os diferentes acessos, posições e relações que são estabelecidas na sociedade tendo como base marcadores raciais. Schucman (2018) considera um elemento-chave para que pessoas brancas tenham consciência e possam desconstruir o racismo: "É importante perceber que a chave não está na convivência com os negros, nem na convivência pacífica, mas sim na convivência não-hierarquizada [entre negros e brancos]" (p. 128).

Para Schucman (2018), é relevante considerar também brancas e brancos nas análises das famílias inter-raciais, para compreender como cor e raça perpassam suas escolhas afetivo-sexuais, a fim de não racializar apenas os familiares negros. Ao serem questionadas sobre suas escolhas por constituírem famílias com homens negros, apenas Helena respondeu que: "*É porque eu não vejo diferença, eu olho a pessoa pela alma. Eu não tô aqui pra olhar casca*!".

Essa afirmação pode ser compreendida enquanto uma armadilha do racismo, uma vez que esta fala é supostamente valorativa do homem negro, porém mantém a ideia de que a aparência física não é critério relevante na escolha de um parceiro para constituir família, bem como que os aspectos de fato importantes são "internos" e não podem ser "vistos", o que reinstaura a lógica de superioridade branca, que permanece com um discurso de neutralidade e de invisibilidade acerca das questões raciais, uma vez que raça no Brasil é essencialmente marcada pelo fenótipo.

Ambas as participantes não colocaram em análise a sua própria branquitude e seus privilégios raciais e sociais na relação conjugal, sendo que Helena não se considera branca e destaca em sua fala os seus familiares negros e/ou mestiços. Em conversas informais e no grupo, ambas relataram desaprovações de familiares, ao terem escolhido se casar com homens negros. O avô de Helena é novamente evocado na memória de sua família:

> **[EDD - 11º encontro]**
>
> **Helena**: Quando eu fiquei noiva do meu marido, ele é negro... E uma tia minha, aí ela falou um dia pra mim: "Seu avô deve tá rolando no túmulo. Se ele tivesse vivo, o que você ia falar para ele?" Aí eu falei assim: "Pois bem, eu ia falar pra ele assim: Vovô, você sempre quis apurar a raça, pois eu quero voltar às suas origens!" [...] Mas o meu avô, a filha predileta dele era a mais clarinha. Meu avô era assim...

Assim, a união matrimonial com um homem negro se tornou palco para posicionamentos racistas na família. Tanto para ela, quanto para Fúlvia, as famílias que constituíram abriram caminhos para construir uma postura antirracista em suas vidas, em processos formadores no contexto familiar.

5.3 Vivências de racismo das mulheres negras

Por outro lado, Luana e Carolina trazem vivências diferentes, a partir de seus lugares enquanto mulheres negras. Embora tenham participado de grupos de discussão diferentes, ambas trouxeram experiências de racismo que elas próprias viveram em relacionamentos inter-raciais:

> **[EDD - 11º encontro]**
>
> **Luana**: Meus sogros são brancos e meu esposo é branco do olho claro. Aí depois que eu conheci ele, todo mundo fala: "Nossa, você vai ter um filho lindo loirinho do olho azul!" Aí eu falo: "Por que? Se ele puxar a mim vai ser feio? Pra ser bonito tem que ser só loiro do olho azul?" [Expressão de reprovação]. Eu já falei com a minha sogra e com meu sogro: "Vocês não vão achando que a gente vai ter menino loiro do olho azul não!" Então eu tenho grandes chances, mesmo que não venha [um filho] negro, mas que não venha branco.

É notável o quão violenta é a pressão familiar e social sob Luana, acerca de um filho que nem sequer foi concebido. O ideal de embranquecimento se manifesta nas perspectivas de uma criança com um padrão de beleza único, idealizado e embranquecido. Os sogros de Luana, assim como outros parentes e conhecidos, parecem cobrá-la gerar um filho branco, para se distanciar de seu fenótipo negro, o que é ativamente questionado por ela. Dessa forma, a família constituída por Luana por meio do casamento produz vivências de racismo para ela, uma vez que não se sente considerada uma mulher bela. Associado a isso, ainda há o pressuposto implícito de que, ao ter se casado com um homem branco, será possível ter um filho considerado belo, isto é, dento dos padrões da branquitude.

Já a vivência relatada por Carolina intitula este capítulo, por ser tão significativa e relevante para compreender o racismo contra mulheres negras no Brasil, e de maneira específica, contra aquelas que têm filhos mestiços fenotipicamente brancos:

> **[ESA - 4º encontro]**
>
> **Carolina**: Minha filha mesmo, quando ela nasceu, ela nasceu mais clara que eu, por parte do pai dela. Aí quando eu ia sair com ela, as pessoas perguntaram se eu era babá dela. Perguntaram se eu era babá... E na época tinha uma menina que estudava, brincava, que ficava junto com ela [filha] e essa menina era mais morena, aí tinha essa coisa de quando elas tavam junto, as pessoas pensavam que a mãe dela [filha] era a outra e não eu.

A associação naturalizada da mulher negra à figura da babá, como se esta fosse a única posição possível na relação com uma criança branca ou de pele clara, evoca o histórico de escravização da mulher negra, enquanto ama-de-leite ou mãe-preta, responsáveis pelo cuidado com as crianças das senhoras brancas e destituída de seus próprios filhos. Essa figura também se atualiza no presente: "*E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas*" (p.230), nos aponta Gonzales (1984), circunscritas ao espaço privado. Ao falar da figura da mãe-preta, discorre que:

> Ela [mãe preta], simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: que é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe prá dormir, que acorda de noite prá cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí afora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; então "bá", é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve prá parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a "mãe preta" é a mãe. (Gonzales, 1984, p. 235).

Este trecho mencionado faz refletir que o fato de Carolina ter sido questionada se era a babá da própria filha não é ao acaso, mas presentifica a figura histórica da mãe-preta corporificada na babá, e neste caso, no corpo negro de Carolina. Além disso, ela também diz que a mãe da outra criança que brincava com sua filha que era considerada a mãe dela, o que exclui a possibilidade de que Carolina fosse vista como a mãe "que pariu", mas sim é situada como a "mãe-preta", a babá, que não deixa de ser " a mãe", nas palavras de Gonzales (1984).

Um outro relato de Carolina na relação inter-racial com seu namorado se destacou, no sentido de perceber a diferença de tratamento direcionado a ambos em lugares públicos:

> **[ESA - 4º encontro]**
>
> **Carolina**: Eu tenho um namorado assim, que ele é branco, a aparência dele é branca e eu notei assim... depois que eu tô com ele, ele chega nos lugares, ele chega assim, vamos dizer que o lugar tá fechado. Aí ele chega lá, conversa com o segurança e só de olhar pra ele, deixa ele entrar. Aí eu fui tentar: "Deixa eu ir ali, fazer o mesmo". Eu fui lá e falei: "Moço, eu precisava entrar" e ele falou: "Não, não, tá fechado, não pode". Igual quando a gente sai e vai lanchar... Ele vai, fala: "Pega esse negócio aqui pra mim [molho], aí eu vou e falo: "Moça, você pode me emprestar, você pode me dar um outro molho?" Aí ela vai fala: "Não, é só isso daí mesmo." Aí eu voltei e falei que não tinha... Aí meu companheiro disse: "Deixa eu ir lá pra pegar" e ele conseguiu... *Aí eu não sei porque, mas é mais fácil pra ele*... Não sei porque, mas pra ele é mais fácil, se abre mais pra ele com as pessoas, é assim... o que eu vejo né.
>
> **Marielle** [24]:: E é uma coisa assim, do dia a dia?
>
> **Carolina**: Sim, do dia a dia.

[24] Ao me referir a mim enquanto pesquisadora, usarei o meu próprio nome.

Em ambas as situações mencionadas por Carolina, é notável o seu preterimento nessas interações, acompanhado de um acesso social facilitado e favorecido para seu namorado. Almeida (2018) afirma que mesmo os laços afetivos são construídos e mantidos em uma sociedade hierarquizada, violenta e desigual. Assim, torna-se também pertinente observar o trecho destacado, no qual Carolina afirma que não entende o motivo, mas percebe que é "mais fácil pra ele" nas relações com as pessoas.

Ao longo das nossas discussões sobre racismo neste encontro, conversamos a respeito das articulações entre gênero e raça como elementos para compreender as questões abordadas por Carolina. O fato de seu namorado ser um homem branco heterossexual o posiciona socialmente como detentor de privilégios em sua vida cotidiana, ao passo que são produzidos mecanismos que obstacularizam ou impedem o acesso social a outros grupos sociais que estão distantes desta lógica normativa, principalmente as mulheres negras, que são as mais desfavorecidas na hierarquia racial brasileira, devido à exclusão seletiva legitimada pelo racismo sistêmico (Werneck, 2013).

5.4 Negação do racismo e posicionamentos racistas

O último elemento que emergiu nas discussões foi que o pertencimento a uma família inter-racial também pode gerar recusa ou negação da existência do racismo, bem como posturas racistas de familiares brancos (Schucman, 2018), sem que eles próprios as considerem racistas, mas sim atribuam um significado de "brincadeira", sem refletir ou se conscientizar sobre os sentidos preconceituosos subjacentes ou explícitos. Este é o caso de Ruth, que traz relatos acerca das relações com sua irmã e seu sobrinho, com as intervenções de Lilia e Carolina no diálogo que se estabeleceu:

> **[ESA - 4º encontro]**
>
> **Ruth**: É aquela coisa né... Porque a minha irmã, todo mundo lá em casa é mais branco que ela. Então todo mundo olha e fala: "Ah lá! Tinha que ser preta mesmo!" Na hora que ela faz um trem errado! Toda hora! Olha lá: "A nega preta"... Ah lá, acontece alguma coisa, chega assim fala: "Olha a cor dela também!" Igual meu sobrinho, nossa sou apaixonada com meu sobrinho, eu daria a minha vida por ele, mas aí chega igual... A gente foi no zoológico, aí a gente viu o macaquinho, aí eu fui e falei: "Ué mas não é que o [falou o nome do sobrinho] chegou?" Mas não é... [racismo], você entendeu? *Tudo na brincadeira*!
>
> **Lilia**: Eu não acho que essas 'brincadeirinhas' sejam saudáveis porque ela vai em cima de uma coisa que é muito séria, que aconteceu no passado, então eu não acho que isso seja coisa... É uma brincadeira em cima de muito sangue que já teve.

> **Ruth**: O maior exemplo é a minha irmã, eu só chamo ela de "uru", de urubu porque ela é morena. Eu só chamo ela de urubu e ela é minha irmã! No meu telefone eu salvo como "Uru". Quando eu quero alguma coisa com ela: "Oh, Uruzinho"... E não é uma ofensa! Ela é minha irmã, eu sou apaixonada com a minha irmã, entendeu? Eu nasci mais clara e ela nasceu morena, tá salvo no meu telefone "Uru".
>
> **Lilia**: Eu penso que às vezes o racista não é uma pessoa ruim. Às vezes o racista tem gente negra na família, tem amigo negro sabe? Às vezes nem sempre o racista é uma pessoa ruim sabe? Eu penso assim... Só que ele existe porque ele aprendeu a ser assim. E também porque existe e ele não vê, mas assim eu não acho que o racista tá sendo uma pessoa ruim. *O racista tá aqui entre a gente*, ele tem amigo negro, parente... *mas existe uma coisa que precisa ser desconstruído nele*.
>
> **Carolina**: Sim! Às vezes nem ele vê... nem ele sabe.
>
> **Lilia**: Sim... às vezes ele nem ele sabe, só vai reproduzindo aquilo ali.

Este diálogo suscita uma série de reflexões, interrogações e análises. A começar por Ruth, que não reconhece seus posicionamentos como sendo racistas e os utiliza para negar a existência do racismo e, para isso, classifica tais posturas como "brincadeiras", fundamentando-se nos vínculos íntimos e familiares com sua irmã e seu sobrinho, o que naturaliza a violência racista dentro da família (Schucman, 2018).

Ruth também usa termos animalizados para se referir a eles, como "macaquinho" e "urubu", os quais vêm sendo usados historicamente para desumanizar pessoas negras. Também demonstra que sua irmã é a única racializada em sua família, sendo que as ações por eles consideradas "erradas" são atribuídas e justificadas pela cor e raça da irmã negra. As vivências nesta família não possibilitaram que Ruth desconstruísse o racismo pelo qual foi socializada.

Nesse sentido, raça e racismo são elementos organizadores e constituintes desta família, em que as relações são perpassadas por hierarquia e poder. O racismo ainda se faz um aspecto essencial da sociabilidade, da normalização e naturalização das hierarquias, dos lugares e dos discursos e que penetram nesta família inter-racial (Almeida, 2018).

É visível que Lilia e Carolina direcionam suas falas para Ruth, no sentido de posicioná-la no lugar de uma pessoa que adota posicionamentos explicitamente racistas, mas não se reconhece racista. Lilia, enquanto uma mulher branca e jovem, caminha na desconstrução de sua branquitude e avança na compreensão de que não se trata de uma lógica moralista e dicotômica entre ser uma pessoa "ruim" ou "boa" que atua na perpetuação ou não do racismo, mas sim um processo muito mais profundo, histórico e enraizado, isto é, uma estrutura racista a qual é construída, que é internalizada e reproduzida pelas pessoas, de maneira naturalizada, inclusive por aquelas que pertencem a famílias inter-raciais. Carolina

também concorda e afirma esta naturalização e a falta de reflexão em torno dos usos de termos e expressões racistas.

É relevante relacionar os posicionamentos de Ruth ao racismo recreativo (Moreira, 2019), o qual se manifesta por meio do humor em piadas, brincadeiras e ditos populares naturalizados em uma linguagem violenta e hostil, mas que se apresenta sutil, perpetuando concepções que inferiorizam os grupos raciais discriminados e banalizam a presença do racismo. Como afirma Sovik (2009): "não pertencem à tradição da brincadeira ingênua, mas à ordem racista" (p. 52).

Além dos relatos referentes à irmã e ao sobrinho, Ruth ainda relembra situações vivenciadas por seu pai na relação com sua mãe e seu irmão:

> **[ESA - 1º encontro]**
>
> **Ruth**: Meu pai era negro e minha mãe era branca. Às vezes minha mãe falava: "Ué, cês tão parecendo filho de preto!" e eu falava: "Uai, né não?" [...] Eu acho a coisa mais linda do mundo essa foto! [mostrou a foto no celular para todas]. Meu irmão branco, branco, branco mesmo e meu pai negro! Meu pai ouvia as pessoas perguntando se era dele mesmo o filho, aí ele dizia: "A minha mulher diz que é." [Risos] Mas pensa.... na época em que isso aconteceu, pro meu pai era uma ofensa à honra dele, de perguntar: "É seu filho? Você tem certeza que é seu filho?"

Ruth traz vários relatos que caminham na lógica da negação do racismo e da exaltação da democracia racial, como neste momento em que ela mostra fotos de seu pai negro com seu irmão branco, ressaltando o vínculo familiar e amoroso como sinal da inexistência de barreiras raciais. Embora ela reconheça que essas situações vividas por seu pai tenham sido ofensivas a ele, não as associa ao racismo em nenhum momento. Quando acrescenta que considera uma ofensa à "honra" de seu pai, ela parece se referir apenas a questões de gênero e da fidelidade no casamento, no sentido de que isso colocaria em xeque a relação entre seus pais e o situaria em posição social inferiorizada, de um homem que supostamente fora "traído".

Schucman (2018) discute que assumir a existência de desigualdades no âmbito da família ameaça os princípios de amor, respeito e igualdade, constitutivos dessa estrutura. Tais ideais igualitários e harmônicos sustentam o racismo, mas ao se conscientizar do racismo, é necessário romper com esses ideais. Assim, um mecanismo adotado por Ruth é o de recusar que houve/há relações hierarquizadas em seu âmbito familiar e, quando retrata situações que possivelmente poderiam contradizê-la, qualifica-as no campo do habitual, recreativo e íntimo, portanto tidas como irrelevantes e naturalizadas, o que atua na sua legitimação.

Os pontos analisados nos convidam a pensar na multiplicidade de questões envolvidas nas discussões sobre as famílias inter-raciais brasileiras, em suas nuances e diversidades, que podem provocar posturas discriminatórios e/ou fundamentadas no discurso da democracia racial, mas também podem potencializar a conscientização, reconhecimento e desconstrução do racismo.

Diante disso, é possível vislumbrar que o complexo campo das relações étnico-raciais no país atravessa e convoca a todas e todos a se implicarem, de forma significativa incluindo brancas e brancos, que por muito tempo não se posicionaram e não se interrogavam acerca desses debates, protegidos sob uma égide de pretensa neutralidade. Mesmo nas vivências mais íntimas e nos laços de afetividade, raça é um marcador significativo que interpela os percursos cotidianos da vida em sociedade.

6 "DIFÍCIL A GENTE FALAR DO BRANCO NÉ? PARECE QUE NÃO TEM COR"

"A neutralidade do branco é dada como "natural", já que ele é o modelo paradigmático de aparência e de condição humana".

(Edith Piza, 2012, p. 72)

A branquitude despontou como analisador ao longo das discussões com os participantes de diferentes formas. A fala da professora Verônica, que intitula este capítulo, demonstra-se significativa para tecer considerações, reflexões e análises sobre ser branco(a) na sociedade brasileira racializada e racista. Por que é difícil falar do branco? Por que parece não ter cor?

Os estudos críticos da branquitude aqui adotados caminham em direção à ressignificação e reconstrução dos sentidos de ser branco(a), na direção de não suprimir as diferenças, mas sim romper com as hierarquias entre as diferenças (Rossato & Gesser, 2001; Sovik, 2009; Bento, 2012; Piza, 2012; Schucman, 2012; Cardoso, 2014).

As discussões que focalizaram a branquitude – ainda que assim não fosse nomeada pelos participantes – delinearam-se nos grupos da equipe dos serviços de apoio e da docente-diretiva. Sublinho esses processos de reflexão construídos pelas(os) participantes, que inicialmente ao pensarem sobre o tema proposto, racializavam pessoas negras e indígenas e, ao longo das mediações e questionamentos, caminharam nas discussões de modo a perceberem a branquitude como uma condição normatizada, naturalizada e silenciada, além de reconhecerem a outros ou reconhecerem-se racializados enquanto brancas(os) no Brasil.

6.1 "Descobrir-se" racializado: ser branco no país da mestiçagem e democracia racial

Já ao final do primeiro encontro do grupo da equipe docente-diretiva, discutíamos se as(os) participantes já haviam pensado sobre a própria cor e raça, o que suscitou discursos fundamentados na ideologia da mestiçagem como símbolo de uma pretensa identidade nacional (Tadei, 2002; Munanga, 2004). Um movimento que ilustrou o processo de descobrir-se racializado foi aquele desenvolvido por Carlos, fenotipicamente considerado branco, mas inicialmente disse se autoidentificar "pardo", de forma desracializada e

desvinculada do grupo negro (Jesus, 2018). Porém, ao longo das discussões, Sueli e Lia levantaram a questão de que a classificação racial do IBGE considera que pretos e pardos constituem o grupo de negros no país. A partir disso, Carlos indagou a si mesmo: "*Ué, então eu sou branco*?". Nesse processo, ao final do encontro, Carlos relatou que havia pensado sobre si, reconhecendo-se branco, caminhando no processo em que passou a se racializar.

Sovik (2009) caracteriza os discursos desracializados como linha de fuga da mestiçagem, a qual nega a existência de negros e camufla a existência de brancos:

> A exclusão racial no Brasil fala em duas vozes: uma, no privado, sobre o valor da branquitude e outra, pronunciada em alto e bom som, sobre a noção de que cor e raça são de importância relativa já que a população é mestiça. [...] Reiterar que, por ser um país mestiço, não há ódio racial serve para reforçar esse controle dos sentidos da vida em sociedade (p.38-39).

Assim, a autora reforça que é necessário avançar para novos discursos além da mestiçagem. O fato de Carlos reconhecer-se branco gerou uma discussão no grupo, na qual algumas participantes afirmaram que, embora também tivessem uma "aparência branca" ou não-negra, associavam a brancura ao padrão branco-europeu, comparando-se a brancos de outros países e, portanto, não se consideravam "tão brancas quanto eles".

Ao discutir sobre o branco brasileiro, Cardoso (2014) enfatiza que é considerado um "branco menos branco", fruto da ideologia da mestiçagem no país, ou seja, um branco em um nível social hierárquico inferior ao "branco-branco"; este último é caracterizado pelo branco da Grécia antiga, branco eurocêntrico e branco norte-americano.

Para isso, o autor evoca a figura do português colonizador, considerado o "não-branco da Europa": "*O branco português torna-se branco, belo, inteligente, "civilizador", desenvolvido, no contato com outros "mais-não-brancos" do que ele*" (p.27). Assim, ameríndios, indígenas e africanos foram classificados como "não-brancos" neste contato violento da colonização:

> O português em relação com os outros europeus é classificado como português. No entanto, o português em seu contato com os nativos, pessoas de peles "vermelhas", "marrom" foram considerados "caras pálidas", "fantasmas", "brancos". Logo, não foram classificados pelos indígenas como europeu ou português. Na medida em que o português define os nativos como "índios" [...] classifica a si próprio como "senhor", "branco", "português" e "europeu" no contraste com o Outro. (Cardoso, 2014, p.27)

Esta assertiva ressalta que raça é um construto social, que se tece de maneira relacional e processual, como demonstrou o relato de Carlos. Se na hierarquia racial, os portugueses foram considerados "menos brancos", Cardoso (2014) aponta que o processo

de imigração, com fins de embranquecimento, evidenciou a ideia de que o Brasil estaria sendo habitado por um "branco-branco", com a vinda de italianos e alemães. Esta ideologia ainda permeia os discursos desses participantes, pois aqueles que explicitaram se reconhecerem fenotipicamente brancos, não se veem "brancos-brancos", mas sim "brancos-menos-brancos".

Dessa maneira, é necessário refletir que mesmo que muitos brancos brasileiros sejam "brancos-menos-brancos" na hierarquia racial de sociedades racializadas, ainda assim são considerados socialmente brancos, usufruindo das vantagens e acessos viabilizados que esta posição lhes concede, inclusive de não serem racializados, desresponsabilizarem-se de envolvimento com as temáticas raciais e de não terem sido, historicamente e no presente, inferiorizados/desumanizados, sejam como indivíduos ou como grupo (Bento, 2012; Piza, 2012; Schucman, 2012; Cardoso, 2014).

Além disso, Jesus (2018a) também aborda o lugar idealizado do branco na sociedade brasileira:

> Nesse sentido, o branco no Brasil não é apenas um grupo racial, igualmente identificado por suas características fenotípicas. O branco persiste como um ideal idealizado e, como condição idealizada, a branquitude não pode ser alcançada por todos, o que acaba produzindo a imagem, muito presente no imaginário coletivo, de que uma pessoa sem cabelos lisos e olhos claros, ainda que com fenótipo branco, não pode ser considerada branca. (p.134)

Complementando esta noção, Sovik (2009) também traz que a invisibilização do branco brasileiro e a valorização da mestiçagem no discurso público são mecanismos para representar o país no cenário nacional e internacional, sendo comum a ideia de que a branquitude é uma ideia importada. Além disso, a autora aponta a supervalorização do branco como um fenômeno mundial, de maneira particular em locais colonizados por europeus que implantaram a escravidão.

Esses aspectos também puderam ser observados no grupo das crianças, uma vez que a maioria se considera parda ou suas variações, como "café com leite"; "panda"; "meio branco e meio marrom" e "moreno". No encontro em que conversamos sobre a autoidentificação de cor e raça por meio dos desenhos, e a partir de quais elementos assim se pensavam, dentre os alunos pardos, alguns mencionaram o pertencimento a famílias inter-raciais e outros se referiram à cor da pele.

O aluno Léo, uma criança negra, apontou para o próprio braço e disse: "*Sou moreno, porque olha pra mim, olha! Eu sou igualzinho minha mãe*", evidenciando a racialização corpórea baseada na cor de sua pele e marcando a semelhança física com sua mãe.

Contudo, todas as três crianças que se autodeclararam "brancas" disseram não saber como/porque se consideravam brancas, como na fala de João: "*Ah... sei lá... não sei, acho que eu nunca pensei nisso, tia*", sendo que nenhuma delas mencionou critérios fenotípicos, como a cor da pele ou a ascendência racial.

A partir disso, conforme discutido por Santiago (2014) e Nunes (2016), é possível que essa ausência de reflexão sobre sua racialidade branca, sem trazer quaisquer elementos de sua vida, seu corpo ou sua família, possa ser indicativa da branquitude apropriada por essas crianças, em processo construído desde a infância, através da não-racialização corpórea e de não precisarem pensar em tais questões, que não são postas ou visibilizadas em suas vidas.

Para além dessas questões, no grupo da equipe docente-diretiva, um movimento distinto foi desenvolvido por Lia, que nos primeiros encontros afirmava posicionamentos fundamentados no discurso da democracia racial e da meritocracia, além de responsabilizar pessoas negras individualmente pelas discriminações vividas, como no diálogo produzido entre ela, Fúlvia e Neusa:

[EDD - 2º encontro]

Lia: Eu vejo muitos negros que se auto-discriminam, eu conheço, eu tenho colegas assim, que às vezes, é uma coisa assim *não tem nada a ver com a cor da pele da pessoa* e ela já se, ela mesma já se discrimina e tem aquela coisa que "Não, porque eu sou" e parece que tá, que a pessoa traz isso com ela e... é, tudo... Eu conheço pessoas assim. Conheço duas pessoas assim, tudo porque elas são negras e eu falo com ela, "*Para com isso, não tem nada a ver*" e aí? "*Nós estamos na mesma situação e eu sou branca"*. "Ah não, mas é porque foi o azar seu, eu é porque sou negra", então assim... Eu vejo isso muito, a auto-discriminação. Eu acho que além da discriminação que já existe, ainda tem muita gente que tem auto-discriminação. Não se aceita. Eu acredito que seja isso. A sociedade colocou o negro pra levar todo o racismo. E a autodiscriminação.

Fúlvia: Mas isso não aconteceu do nada... Os negros foram retirados da terra deles... Muitas vezes [eram] até reis, princesas, na terra deles e foram tragos para cá como marginais, eles foram marginalizados, *foram explorados pelo branco*. E isso ainda vem... isso não aconteceu do nada, tem toda uma história atrás disso.

Lia: Por exemplo, eu não entendo, porque... Eu entendo do passado, mas hoje eu acho que vai ser difícil tirar isso da sociedade, se todo mundo continua vendo o negro como entre aspas, a "vítima" da situação, eu não vejo dessa forma, porque eu acho assim, de por exemplo, hoje em dia, hoje, no geral *nós temos as mesmas oportunidades*, sabe? Por exemplo, você [Fúlvia] teve a oportunidade de fazer faculdade igual a uma outra pessoa, entendeu? Então assim, eu acredito que *todas têm o seu mérito*, tanto o branco quanto o negro e eu acho que separar isso é dar mais...

Fúlvia: Isso não acontece na prática, porque o negro ainda tem mais obstáculos, na hora dele conseguir um emprego, na hora de receber um salário melhor...

Neusa: Principalmente pra entrar na universidade. O negro da favela ainda tem muita dificuldade pra chegar na universidade, as cotas são um degrau pra ele.

É visível que Lia, enquanto uma mulher branca, parte de seu próprio referencial de uma branquitude acrítica como norma, para nomear como "autodiscriminação" as situações vivenciadas por suas colegas negras, pois ela não se percebe racializada e nem mesmo como o fato de ser branca a posiciona em um lugar de poder para, inclusive, ser autorizada a julgar que determinado acontecimento "não tem nada a ver" com a raça.

Lia ainda se respalda no discurso da igualdade de oportunidades e condições entre todos, para sustentar que as conquistas advêm unicamente dos méritos individuais, o que incorre no risco de culpabilização, ao validar as desigualdades sociais, acreditando que cada um merece o lugar que ocupa (Bento, 2012).

A partir das questões históricas que Fúlvia destaca, mencionando de forma subjacente a escravização como uma exploração branca, Lia categoriza o racismo, preconceitos e discriminações como uma questão "do passado", que em sua perspectiva, não apresenta ou apresenta poucos efeitos nos dias atuais.

Assim, Fúlvia e Neusa buscam apresentar os impactos do racismo como um problema presente e atual, que afeta a vida concreta e material de pessoas negras, e não apenas como um legado do passado (Schucman, 2012), trazendo os obstáculos enfrentados no mercado de trabalho e no acesso ao Ensino Superior.

Neusa faz alusão às cotas como necessárias para que o "negro da favela" chegue à universidade, articulando raça e classe, como resposta ao posicionamento implícito de Lia, contrário à política de reserva de vagas, uma das medidas preconizadas pelas ações afirmativas[25]. Nesse sentido, conforme discute Schucman (2012), o reconhecimento do racismo por Fúlvia e Neusa exigiu que elas rompessem com o argumento falacioso da meritocracia, em uma sociedade profundamente desigual e excludente.

É pertinente articular aqui as discussões realizadas por Sovik (2009), que caracteriza a branquitude como uma prática e estatuto social: "Brancos brasileiros são brancos nas relações sociais cotidianas: é na prática – é a prática que conta – que são brancos" (p. 50). No Brasil, essas práticas sociais que concretizam a branquitude são permeadas por discursos de afeto dos brancos direcionados aos negros, que parecem religar setores desiguais, porém a hierarquia racial permanece e, em conflitos eventuais, enfraquece a posição de pessoas negras e indígenas, como aconteceu quando Lia deslegitima o discurso das colegas negras.

[25] As discussões acerca das ações afirmativas universitárias, de maneira específica com caráter étnico-racial, não serão abordadas em profundidade neste trabalho, porém é fundamental destacar a sua relevância como medida reparatória para ampliar e garantir o acesso e permanência de alunos negros e indígenas no Ensino Superior.

Com o desenvolvimento dos encontros, a partir dos relatos de vivências de racismo cotidiano pelas(os) participantes[26] no grupo, Lia caminha em direção a "descobrir-se" ou nomear-se racializada:

> **[EDD - 4º encontro]**
>
> **Lia**: Umas coisas assim, não entra na minha cabeça... porque eu não cresci ouvindo histórias desse tipo sabe? De que existe diferença... Então pra mim, quando eu ouço umas coisas assim, hoje em dia que eu já sou adulta, eu fico assim... mas por que? Eu sou branca né, eu venho de uma família de brancos, tipo assim descendente de alemães e austríacos... então foi toda uma cultura até a geração anterior, desse negócio de preservar a cultura, pra aprender a cultura da família e tal... Então, assim, eu nunca ouvi isso na minha família [...].

A ideia de raça nunca foi uma questão posta na vida de Lia, nem mesmo a compreensão da existência das diferenças-desigualdades raciais, associada à ascendência branco-europeia de sua família, o que permite que Lia seja vista como uma "branca-branca" ou "branca-legítima" (Sovik, 2009; Cardoso, 2014), tendo acessos e trânsitos sociais ainda mais favorecidos que outros "brancos-menos-brancos".

Como expressa Piza (2012), esta neutralidade branca torna a raça um dado dispensável. Além disso, as discussões sobre a igualdade-diferença tornam-se fundamentais nestes aspectos, uma vez que a branquitude impossibilita ser nomeada ou nomear em termos de diferença ou igualdade, visto que ela é a regra em si mesma.

Logo, apenas o semelhante existe enquanto "outro", enquanto alteridade ou humanidade, ao mesmo tempo que o considerado "diferente" nem sequer existe (Piza, 2012). O discurso de pureza racial também aparece na memória da família de Lia, através de uma pretensa "preservação da cultura", o que evoca um discurso de idealização branca (Rossato & Gesser, 2001).

No mesmo sentido, Ribeiro (2017) traz formulações importantes de que não pode haver desresponsabilização do sujeito do poder, de forma que aqueles inseridos na norma hegemônica também devem se pensar e isso implica falar a partir da sua localização social, enxergando as hierarquias e tensões produzidas neste lugar.

Lia ainda complementa com outros elementos de seu cotidiano, que possibilitaram ampliar sua reflexão. Os acontecimentos[27] que propiciaram a conversa de Lia com uma professora também branca, descrita a seguir, produziram-se no contexto de uma atividade em que os alunos do 1º ano foram solicitados a procurar imagens em revistas, de pessoas

[26] Tais questões serão apresentadas e discutidas no capítulo 7.

[27] Esses serão retomados no capítulo 8.

que se parecessem com eles e que representassem como se imaginavam no futuro, sendo que ambas as profissionais constataram a dificuldade em encontrar a representação de pessoas negras, em comparação ao predomínio de pessoas brancas:

> **[EDD - 3º encontro]**
>
> **Lia:** Eu não consigo ver, eu, Lia, não consigo ver, entender...Ela [mencionou o nome da professora do 1º ano, branca, não participa do grupo] compartilha da mesma ideia que eu. A gente não vê diferença entre uma pessoa branca e uma pessoa negra, aí ela falou assim: "Eu não entendo porque... eu nem imaginava que tivesse ainda nas *revistas atuais* esse tipo de discriminação". Mesmo assim, porque assim... a gente... [não imaginava]. Ela até comentou: "Nossa, eu pensei que isso já tinha assim... [acabado]". Aí eu falei com ela: "Eu também!" [...] Na escola não tinha né, na minha época não tinha esse negócio sobre racismo... Não era tarefa da escola. E eu nunca vi o racismo acontecer enquanto criança, adolescente, porque eu nunca vi acontecer... Eu! Porque eu nunca vi as pessoas com outro olhar, entendeu? *Eu não imaginava tantas pessoas que deve acontecer isso*...

É relevante assinalar que Lia trouxe essa situação vivenciada na escola para o grupo, relatando que passou a pensar em tais questões após as discussões criadas no contexto desta pesquisa. Através de sua fala, ela e a professora mencionada compartilhavam uma visão em consonância com a democracia racial, na qual elaborar sobre as questões raciais não fazia parte da vida diária.

Lia também expressa ter se conscientizado de que a discriminação racial se presentifica nos dias "atuais", neste caso na ausência de representatividade dos negros nas revistas, o que contribui para desestabilizar as concepções de Lia, que vinculava o racismo apenas ao "passado" histórico de escravização, considerando que "isso já tinha assim... [acabado]".

Nota-se, então, que a branquitude não está associada apenas a manifestações racistas individuais, as quais são inclusive reprovadas por Lia e por muitas outras pessoas brancas, mas sim a ações que mantêm os brancos em melhores lugares que os não-brancos, também de maneira simbólica nas representações e discursos (Schucman, 2012).

Ao lembrar de sua trajetória escolar, Lia aponta dois elementos pertinentes: a) que na sua época enquanto aluna, não era obrigatório o ensino dos conteúdos e discussão do racismo e antirracismo nas escolas, da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, como hoje é preconizado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08; b) que ela "nunca viu o racismo acontecer" e "nunca viu as pessoas com um outro olhar", sinalizando que ela não presenciou e/ou não teve sua vida marcada pelas discriminações provenientes do racismo, bem como que ela não adota posturas e práticas explicitamente racistas.

O primeiro elemento demonstra a fundamental importância das políticas públicas educacionais criadas, mesmo que ainda haja desafios para sua implementação, no sentido de convocar a todas e todos os educadores a se implicarem e se responsabilizarem a trabalhar o tema em suas práticas profissionais.

O segundo elemento simboliza notadamente o que é ser branca/branco no Brasil: usufruir de sua posição neutra, confortável, favorável e desimplicada em relação à raça, fruto do racismo, não tendo sequer que pensar sobre isso; propagar o discurso de que o racismo é moralmente condenável e de que "eu não sou racista"; não ter a compreensão ou tê-la e convenientemente negar o racismo como um sistema presente e atual (Schucman, 2012).

Por meio de posicionamentos como este manifesto na fala: "*Eu não imaginava tantas pessoas que deve acontecer isso...",* é possível perceber um processo no qual Lia foi construindo o reconhecimento da branquitude e do racismo, ainda que de maneira inicial, ao longo dos encontros do grupo e nas conversas informais.

Como aponta Kilomba (2019), pessoas brancas muitas vezes afirmam não saber, não conhecer, não lembrar, não acreditar ou não terem sido convencidas desses discursos, experenciando um lugar de quem se beneficia destas opressões. Logo, faz-se de suma importância escutar por parte de quem sempre foi autorizado a falar.

Ao se romper com a voz tornada única, podem haver confrontos e desconfortos, necessários para o processo de mudança. Nesse sentido, negros e brancos podem e devem refletir, falar e discutir sobre tais questões, porém o farão a partir de lugares distintos (Ribeiro, 2017).

6.2 Movimentos de compreensão da branquitude

Dessa forma, as discussões sobre ser branco(a) e a branquitude no Brasil caminharam em direção à compreensão de seus aspectos, a partir das vivências cotidianas relatadas pelas(os) participantes:

> **[EDD - 1º encontro]**
>
> **Sueli**: E isso está impregnado em tudo. Você vai comprar EVA: "Não tem cor de pele, tem esse rosa que pode substituir". E quando a gente vai comprar meia calça? A gente chega e [o vendedor] fala: "Qual cor você quer: preta, fumê ou cor de pele"? Preferia perguntar o seguinte... Igual eu chego pra comprar e me perguntar: "Qual cor você quer"? E aguardar responder. Ou então, se eu não responder, perguntar: "É pra você"?. Mas aí geralmente eles entendem essas três cores: ou é a preta, ou a fumê, ou a cor de pele. A cor de pele é sempre essa mais clarinha.

Esta situação narrada por Sueli demonstra que a branquitude enquanto valor está enraizada e naturalizada nos discursos e interações diárias, como no uso do termo "cor de pele" para se referir à cor de pele branca, em que o padrão de referência é branco. Este termo foi problematizado nos grupos, sendo que os participantes consideraram que nomear as diferentes cores de pele nestas situações cotidianas poderia ser um caminho para romper com o uso de tal expressão. Além disso, Sueli enquanto mulher negra, sente-se desconfortável com a associação da cor branca à cor de pele como única possibilidade, revelando que preferiria ser perguntada sobre qual cor ela deseja. Fúlvia e Helena também participaram da discussão e complementaram as questões apontadas por Sueli:

> **[EDD - 1º encontro]**
>
> **Fúlvia**: Igual numa clínica... você vai na clínica, aí aparece, de todo tamanho, uma família loira do olho azul. Quem é a família? Uma mãe loira, filhos loirinhos do olho azul.
>
> **Helena**: Até aquela bebê Johnson né? Durante décadas, a bebê Johnson era sempre branca do olho azul e nunca apareceu um bebê negro!
>
> **Fúlvia**: Olha só... Na rua tem vários usuários de droga negros. Ninguém vai lá pra falar assim: "Vou tirar esse usuário de droga da rua". Aí vai lá e aparece um usuário de droga de olho azul, loiro: "Nossa, esse é diferente!" [tom irônico]. Vira reportagem, vai lá e transforma a vida da pessoa, só porque tem olho azul. Chamado até de "mendigato", por que mendigato? [Risos] Porque tem olho azul. "Esse vai virar modelo!" O pobre coitado do negro tá lá na rua.

Ambas as participantes demonstram um processo de reconhecimento da branquitude e sua concretude nas relações raciais e sociais, colocadas em análise através do movimento de discussão grupal, a fim de desnaturalizá-las e problematizá-las. São pertinentes as observações de Fúlvia e de Helena: Quem é o modelo de família representada nos anúncios publicitários e nas mídias em geral, enquanto público-alvo para quem determinado serviço está direcionado? Qual família é valorizada? Ambas as mulheres constatam e questionam a branquitude como condição paradigmática de humanidade.

Para além da representação nas mídias e serviços, Fúlvia traz a figura concreta do "mendigato" ou "mendigo gato" para mostrar como um usuário de drogas branco, loiro e de olho azul é considerado "diferente" dos "outros", considerado símbolo de beleza, bem como ele não é vinculado à situação de rua, de modo a causar estranhamento, uma vez que aquele não é o lugar social "esperado" para ele, havendo um investimento, inclusive midiático, para retirá-lo desta condição. O lugar que a branquitude reserva para este "branco-mais-branco"

é sob os holofotes: uma carreira de modelo, para ser visto, valorizado e admirado. Ou então, pode até mesmo escolher as outras possibilidades que a ele se abrem.[28]

Aqui, cabem questionamentos: Por que não há o mesmo incômodo e estranhamento quando se trata de pessoas negras na mesma situação? Como o racismo, de maneira tão eficaz, consegue naturalizar que esse seja o "lugar esperado" para negros e negras?

Fúlvia conclui sua fala se referindo ao negro em situação de rua como "pobre coitado", o que demonstra uma posição de subserviência, junto a sentimentos de condolência. Isso revela uma contradição que caracteriza a branquitude, pois embora ela tenha reconhecido os privilégios em ser branco(a), reproduziu um discurso que mantém a inferiorização e subordinação, sendo necessário superar esta posição e avançar na garantia de direitos e desconstrução do racismo.

Ao se pensar na branquitude brasileira, é necessário avançar na compreensão de que esta se concretiza como um lugar, posição e condição pela qual se adquire benefícios e privilégios sociais, materiais e simbólicos, mesmo que de maneira não-intencional (Bento, 2012), além de que os brancos não apenas são favorecidos nesta estrutura, mas também a produzem, por meio de discursos e ações que propagam a democracia racial e o branqueamento (Schucman, 2012).

Conforme discute Schucman (2012), "o que está em jogo não é a cor da pele, mas sim a ideia de raça colada a ela" (p.70). A constituição de sujeitos brancos também se produz de maneira singular e coletiva, sendo que dentre os brancos há diversidades e hierarquias, a partir de marcadores de classe, gênero, origem, status social e regionalidade, tendo o fenótipo como fator significativo para compreender tais facetas. Logo, alguns brancos alcançam maior status e valor social do que outros, dependendo dos sinais e marcas físicas presentes no corpo branco, com diferentes valores atribuídos à branquitude.

Caminhando nessas análises, Schucman (2012) propõe que as características da mestiçagem hierarquizam a brancura dentre os brancos. A autora também afirma que há distinções entre o "branco brasileiro" e o "branco original", isto é, este último é mais valorizado na medida em que é mais associado à origem europeia e eurocentrada, marcada principalmente pelo fenótipo: "cabelo, os tons de pele branca e os traços do rosto" (p.84), como pôde ser observado no exemplo do "mendigo gato". A pesquisa da autora revelou ainda que há brancos considerados brancos apenas no Brasil, mas não em outros países, o

[28] 'Mendigo gato' desiste do sonho de ser modelo e investe em gastronomia: http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/08/mendigo-gato-desiste-do-sonho-de-ser-modelo-e-investe-em-gastronomia.html

que aponta para o caráter fluido, contextual e relacional da raça e, de forma específica, da branquitude:

> este ideal de branco, internalizado por todos aqueles com diferentes "graus" de brancura, opera para favorecer os mais fenotipicamente "brancos" em detrimento dos "menos brancos" em diferentes planos das relações sociais, ou seja, quanto mais alguém se parece com um negro ou indígenas, mais sua imagem destoa do que esse sistema generalizado de atribuição de status define como belo, desejável ou admirável. (Schucman, 2012, p.87)

Sovik (2009) aponta para uma questão relevante, pela qual analisa que o valor da branquitude não se mostra apenas no imaginário de pureza racial, mas também em contextos de mistura e mestiçagem, trazendo o exemplo de que no Brasil se possibilita maior valorização social à mulher "quase-branca", ainda que ela não desempenhe o papel social ideal da "branca", novamente em detrimento de mulheres negras e indígenas.

Assim, no contexto brasileiro, é aceito que o branco-mestiço-brasileiro, aquele considerado "menos-branco", desempenhe funções que seriam designadas ao branco-branco-europeu, o considerado "branco-legítimo". Até mesmo, sob certas condições sociais e econômicas, o papel associado a ser branco pode ser desempenhado por não-brancos, porém com a manutenção do poder e das hierarquias (Sovik, 2009).

Uma outra dimensão apontada pelas participantes deste grupo foi o predomínio de alunos brancos em escolas particulares, acompanhado pelo ínfimo número de alunos negros:

> **[EDD - 5º encontro]**
>
> **Helena**: Lá na escola onde eu trabalhava anos atrás, era escola particular, a maior parte das crianças são brancas... tem pouquíssimos negros, então tinha essa característica lá infelizmente [...] Na escola inteira devia ter umas 10 crianças negras, na escola inteira, era muito pouco... Escola devia ter o que? Uns 500 alunos... Tem alguma coisa voltada... a...a...ao bairro né onde a escola está, à questão social né, financeira, eu não sei te trazer com tantos detalhes, mas os índices na época eram assim...
>
> **Denise**: Mas eu também lembro que quando eu estudava em escola particular era muita gente branca, branca, branca mesmo.

Seja na posição de professora ou de aluna, Helena e Denise trouxeram este elemento relevante para sinalizar características estruturais e institucionais em que a branquitude se materializa no campo da educação escolar, como na composição racial do corpo discente.

O ideal de escola única e igualitária também se faz presente em meio às imensas desigualdades raciais, que continua sustentando um padrão branco e eurocentrado (Arroyo, 2011; Rosemberg, 2014), inclusive no acesso desproporcional e majoritário de alunos(as)

brancos(as) e suas famílias à educação privada, através de mecanismos seletivos que legitimam uma lógica meritocrática e individualizante (Patto, 1990).

Esses relatos também evocaram minhas lembranças pessoais, pois minha trajetória de escolarização na Educação Básica se deu integralmente em escolas particulares, sendo que atualmente percebo o pequeno número de colegas negros na época, além da escassa presença de professoras(es) negras(os) no corpo docente.

No grupo dos serviços de apoio, Lilia também caminha na compreensão e conscientização sobre tais questões discutidas:

> **[ESA - 1º encontro]**
>
> **Lilia**: Na minha família, o pessoal é muito preconceituoso. Tanto que quando eu vou falar com a minha avó [...] Aí eu vou falar: "Oh, vó, tô conversando com o fulano de tal..." "Ah você tá conversando com ele pra namorar? E qual que é a cor de pele dele?" É a primeira coisa que ela pergunta. E é uma coisa que não é só ela, outras pessoas da minha família também. Eu acho assim, que a pessoa ser negra... tá... eu posso, por exemplo, me relacionar com uma pessoa negra, só que ela, o fato dela ser... pra minha família, por exemplo, vai ser... uma... uma... como que fala... Um degrau a mais pra pessoa subir pra ser alguém... legal. *Se for uma pessoa branca o pessoal já espera de ser... ah... já é alguém, alguém na vida*.

Enquanto uma mulher branca e jovem, Lilia percebe o preconceito e racismo manifestos por familiares, de maneira que cor e raça adquirem centralidade no que diz respeito a como eles aprovam ou desaprovam seus relacionamentos amorosos. Assim, relacionar-se afetivamente com uma pessoa negra geraria mais obstáculos para a aceitação de sua família, ou seja, mais degraus para "provar" ser "alguém legal", enquanto esta não seria uma questão caso se relacionasse com uma pessoa branca, que de antemão, pelos privilégios concedidos pela branquitude, já seria considerada "alguém na vida" e, ainda que tivesse dificuldades em ser aceita, sua racialidade não estaria em jogo.

Isso permite pensar nas afirmações de Sovik (2009), que caracteriza a branquitude como um problema que necessita ser visibilizado: "Ser branco no Brasil implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade e que permite trânsito, baixando barreiras. Ser branco não exclui 'ter sangue negro' [...]" (p.36). Ainda diz que: "a branquitude não é genética e não só define um lugar de fala. É uma questão de imagem [...] como problema político e estratégico" (Sovik, 2009, p. 22-23).

Neste grupo, uma situação de diálogo despontou como propícia para análise, a partir de um processo no qual Lilia e Elisa buscavam mostrar a existência de privilégios por ser branco(a), enquanto Ruth argumentava que cor e raça não interferem nas relações. Neste

diálogo, discutiam sobre o racismo no mercado de trabalho, em uma possível situação de seleção para o cargo de vendedora em uma loja:

> **[ESA - 2º encontro]**
>
> **Ruth**: Eu acho assim... ela pode ser branca, pode ser negra, pode ser o que for... se não for bonita, ela não vai entrar. Depende da loja!
>
> **Elisa**: Mas se as duas for bonita eu aposto que *a branca ganha na.... seleção*.
>
> **Lilia**: Tem negras e menos, menos quantidade, isso é evidente. A negra tem que ser bonita, tem que encaixar num padrão, *coisa que com um branco já seria um passo dado*.
>
> **Ruth:** Eu olho muito o estilo da pessoa, independente da cor. Aqueles 'toddy', corte de cabelo assim... pintou o cabelo de loiro... aqueles... já é marginal!
>
> **Lilia:** É preto!
>
> **Ruth:** Não! Tem branco também que pinta!
>
> **Lilia:** Mas desses que você falou [que vê] na rua é preto!
>
> **Ruth:** Mas independente! Os dois! Pintou o cabelo assim pra mim é marginal! Igual aqueles que faz um troço assim...assim... na sobrancelha? Marginal!
>
> **Elisa**: Não! *Mas se for branco fica parecendo 'engomadinho', se for preto é 'marginal'!*
>
> **Ruth:**: Não! Pode ser branco ou pode ser negro, entendeu? Se eu bater o olho e ver esse tipo de coisa, no mínimo eu olho pra ele assim [expressão de desconfiança].

Os trechos destacados exprimem uma consciência das vantagens advindas da branquitude e, em contrapartida, Lilia sinaliza as exigências feitas a pessoas negras para se adaptarem às normas do racismo sistêmico, para então se destacarem e serem aceitas (Souza, 1983), por exemplo, em uma vaga de emprego.

Já Ruth acredita e sustenta a democracia racial, rejeitando que raça seja um marcador central que atravessa a sociedade, através de um discurso carregado de preconceitos, que culpabiliza e exclui aqueles que adotam tais características estéticas e corpóreas mencionadas, por meio da criminalização das culturas criadas no contexto político e social das periferias, que Lilia se atenta para o fato de que são racializadas. É relevante quando Elisa acrescenta que essas mesmas características adquirem uma outra conotação e status social mais valorizado ao serem adotadas por brancos.

Por que àquela pintura, corte de cabelo e traço na sobrancelha são atribuídos significados discriminatórios, como características de um "marginal" quando associadas a jovens negros, ao passo que jovens brancos, com essas mesmas características, são

considerados “engomadinhos”? Essa foi a problematização proposta ao grupo em face das questões discutidas.

A esse respeito, Sovik (2009) questiona e, em seguida, afirma: “Como o valor da branquitude se impõe em discursos que aparentemente não falam de identidades raciais ou valorizam identidades negras? Sinais aparecem em discursos banais, do senso comum, que reafirmam o privilégio branco inercialmente [...]” (p. 40). Assim, ainda que Ruth acredite que suas concepções independem da cor e raça, Lilia e Elisa se atentam que os marcadores raciais estão presentes no discurso de Ruth, que (re)produz a perspectiva de uma branquitude acrítica.

Por que aqueles cabelos coloridos, com um corte que se distancia do padrão da branquitude, provocam e incomodam tanto à Ruth? A estética inventiva que desafia as convenções racistas estabelecidas para ser selecionado em uma vaga de emprego, também desafia Ruth a rever seus conceitos, valores e posicionamentos. Porém, ela se mostra em firme oposição a qualquer tentativa de questionamento de suas colegas.

Enquanto isso, Lilia complementa e segue na reflexão sobre a branquitude:

> **[ESA - 2º encontro]**
>
> **Lilia**: Quem mora na favela é branco? Tem! Mas ainda assim ele saiu de um ponto de partida diferente, um pouco à frente. Então é isso que precisa mudar, não adianta falar que não tem, porque tem [racismo]! E eu acho que a gente enquanto branco, é a gente reconhecer que a gente tem n coisas... privilégios! [...] Então, quando eu falo das barreiras, muitas vezes pra gente, brancos, parece invisível né? Existe o racismo que a gente não vê, principalmente quem é branco, a pessoa que não vive isso, não vai saber mesmo o que que é!

Lilia novamente aponta para os marcadores raciais que estruturam a sociedade, para além dos marcadores de classe social, visto que mesmo diante de situações de pobreza e de vulnerabilidade, brancos ainda obtêm vantagens pelos sentidos concretos e simbólicos atribuídos à brancura (Bento, 2012), ou seja, raça e classe estão profundamente imbricadas na produção das desigualdades e privilégios no país.

A esse respeito, Schucman (2012) conceitua a brancura como as características fenotípicas que marcam a aparência dos sujeitos brancos, que não apresentam em sua essência uma identificação com a branquitude, mas sim processos psicossociais de identificação.

Nessa linha de reflexão, o posicionamento de Lilia demonstra que ela não se identifica com este lugar de poder da branquitude, reconhece os seus privilégios raciais,

conscientiza-se sobre o racismo que ela própria não vivencia e aponta para a necessidade de transformações.

De qualquer forma, ela continuará sendo posicionada enquanto branca, beneficiada por tais privilégios ainda que não queira, uma vez que o seu corpo branco também é – ou deveria ser considerado – racializado, no qual estão inscritos significados sociais, construídos em uma ideologia racista.

Diante do exposto, discorrer sobre a branquitude brasileira faz-se essencial para compreender as dimensões relacionais que constituem tais discussões, sendo um campo de muitos desafios, mas também de potências de mudanças neste cenário, articulada ao reconhecimento do racismo como um sistema institucional, estrutural e estruturante.

7 “MAS SÓ QUE O RACISMO [...] ATÉ FALAR SOBRE ISSO, VOCÊ NÃO PODE, ENTENDEU?”

“O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”.

(Djamila Ribeiro, 2017, p.36)

Em consonância com Almeida (2019), entende-se que a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e de racismo, visto que o racismo é sempre estrutural, como “a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência”. (p. 21)

A fala de Carolina expressa as interdições impostas aos discursos sobre o racismo, principalmente ao serem enunciados por pessoas negras e indígenas, em suas lutas e reivindicações cotidianas: é nesta perspectiva que se inscreve a frase que intitula este capítulo. As discussões que focalizaram o racismo nos grupos passaram de uma concepção individualista para uma concepção institucional e estrutural, como processo histórico e político.

Assim, raça se trata de um conceito relacional e histórico, que constituiu política e economicamente as sociedades atuais, de maneira que o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista construíram o terreno para a posterior concepção que transformou o europeu no “homem universal”, em termos normativos de raça e de gênero.

Reitero que raça é adotada neste estudo enquanto elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico. Sabe-se que “a noção de raça ainda é um fator político relevante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos socialmente considerados minoritários” (Almeida, 2019, p. 31).

Para além das discussões mais amplas e transversais sobre o racismo brasileiro no cotidiano, as(os) participantes também relataram vivências de racismo a partir das próprias experiências e daquelas relativas a pessoas próximas, além das interseccionalidades entre racismo e gênero, de maneira específica nas vidas de mulheres negras e indígenas e como essas discussões atravessam e são produzidas no contexto da escola pesquisada.

7.1 Como o racismo está presente no dia a dia?

Esta pergunta orientou as discussões produzidas, no sentido de escutar como participantes negras(os) e brancas(os) atribuíam sentidos à (re)produção do racismo nas situações cotidianas que presenciam ou vivenciam. Inicialmente, foram tratadas questões mais amplas, de maneira que foram apresentados aspectos relativos à representação de pessoas negras nas mídias, como no grupo da equipe docente-diretiva:

> **[EDD - 2º encontro]**
>
> **Fúlvia**: Eu coloquei assim, que a raça negra é representada através de manifestações culturais e músicas. Eu vejo isso quando... no hip hop, no funk, mais negros envolvidos que aparecem nas mídias. E eles também aparecem como a classe menos favorecida. Nas mídias, eu vejo negros como empregada doméstica, porque o patrão é branco... Muitas vezes uma novela, ou um programa de televisão, você vê o negro como empregada doméstica, ou um criminoso. Então eu vejo os negros como marginalizados na sociedade ainda.
>
> **Carlos**: Eu só pensei na mídia, eu coloquei que é associado à violência e à classe baixa.
>
> **Neusa**: E muitas vezes também, o negro tá associado, quando você fala alguma coisa do negro, positiva, ele só lembra da cultura negra, do negro na música, do negro na... a beleza negra, mas e aí, e o branco? *O branco não é associado só a isso*. Eu acho que o negro ainda tem, tem que olhar outras coisas que o negro tem, outros feitos, não só... Por exemplo, é o Dia da Consciência Negra, eles apresentam muito, igual costuma apresentar uma roda de capoeira, vestem as crianças com um cabelo diferente, mas tipo assim, ninguém lembra da importância do negro, o negro intelectual, o negro advogado... só lembra da cultura, só fica nisso.

Novamente, pessoas negras foram lembradas pela associação naturalizada ao campo da música e artes, bem como da cultura da violência, pobreza e exclusão (Gomes, 2005b), as quais são as representações mais enraizadas e propagadas pelas mídias e diferentes setores sociais, como Fúlvia e Carlos apontaram.

Embora o número de negros em papéis relevantes na televisão e na publicidade esteja aumentando, o povo representado pelos meios de comunicação ainda é de aparência relativamente branca, ou seja, brancos e mestiços mais brancos continuam em evidência desproporcional nas mídias e nos cargos de poder econômico e político (Sovik, 2009).

Considero valiosas as colocações de Neusa, que interroga atrelar negros a tais lugares, ao passo que o mesmo não acontece com brancos. As críticas que ela tece são de extrema pertinência, pois abordar apenas as heranças culturais negras, ainda que ressaltando o destaque na "música" e na "beleza", também reforça estereótipos e restringe as demais possibilidades de representação e de visibilidade em posições de poder, como o "negro intelectual, o negro advogado", configurando-se em uma outra forma de inclusão-excludente (Sawaia, 2012). Um posicionamento semelhante é apontado também por Sueli:

[EDD - 2º encontro]

Sueli: Eu acho que hoje o negro é um centro de atenção. Um centro de atenção de setas de apontar, apontar quando o negro é destaque: "Olha, destacou aquela negra ali". Aí fala uma história toda porque destacou, *mas é o negro em destaque por causa da cor, por causa da raça*. Ele é destaque para a marginalização, ele é destaque se tem um padre negro, se tem um médico negro, ele se torna destaque não pelo profissionalismo de um ser humano, mas pela cor que tem que discernir. Então eu acho que tanto pela marginalização... eu acho que ele ficou muito tempo marginalizado, ficou à margem muito tempo, *porque marginalizado ainda somos né?* Mas ele ficou à margem muito tempo. Hoje ele está no centro, no centro das atenções de apontar para as coisas negativas, às vezes aponta para o lado da música, "ah, o [fulano] de tal tá despontando o axé e tal", vai saber quem é, vai ver que tem negro lá. "Ah, no samba e tal", ah lá, é um grupo negro! *O negro só se destaca se for nisso, se for naquilo, sabe?* Não é visto como destaque de... de... ser humano, de capacidade, de potencial. Se ele é destaque é por causa da cor. Se ele é marginalizado, é por causa da cor. Então eu vejo que hoje é... que ele tá no centro.
[...]
Sueli: Isso fica tão impregnado né, que é o que a gente já falou nas conversas anteriores, olha o serviço braçal né? Você pega esse pessoal que trabalha furando buraco, mexendo com asfalto... São mais os negros, justamente por essa cultura que vem...

Sueli e Neusa, ambas mulheres autoidentificadas negras, expressam seu incômodo diante do processo intenso de racialização de pessoas negras, seja pelo que Sueli nomeia como marginalização, seja por ocupar uma posição de maior destaque nos debates no cenário contemporâneo. Aqui ainda cabe o questionamento tão atual de Gonzales (1984): será que pessoas negras têm sido faladas, novamente objetificadas, ou falam por si, enquanto sujeitos?

A análise de Sueli se faz relevante para compreender que, embora nos últimos anos tem se buscado romper com o silenciamento, trazendo à tona as discussões raciais e do racismo, tal processo muitas vezes não vem acompanhado de mudanças estruturais tanto na representação quanto na concretude da vida de negras e negros, que continuam sendo demarcados em uma localização social que limita a potência, em posições que os vinculam a determinados domínios, como do lúdico e da música, e/ou majoritariamente ocupam segmentos onde se pagam os menores salários para trabalhos fisicamente desgastantes, como mencionado na construção civil. A fim de mobilizar o grupo, também questionei:

[EDD - 2º encontro]

Marielle: E esse destaque, gente, que a Sueli comentou... Por que vocês acham que estão em destaque, dessa forma que ela colocou? Por que isso acontece hoje?

Carlos: Então, ele se destaca... Porque é raro você ver, por exemplo, um negro fazendo o papel de um super-herói. Aí teve agora a Pantera Negra, foi um sucesso! Por que? Porque é algo que tá... que tá chegando agora né? Então por isso eu acho que vem tendo todo esse destaque na mídia. É... *Porque não é comum.* Acho que é por isso. [...] Interessante é que quando lança um filme de super-herói negro né, igual o Pantera Negra, aí o pessoal lutando por representatividade né, e aí rola aquelas polêmicas né: "Ah, também eles querem tudo pra eles... *Mas são centenas de filmes com heróis brancos*!

Sueli: Até mesmo quando chega em um cargo, é apontado novamente o negro, ah lá, tá defendendo isso porque... é negro, vai defender só o que é pros negros. *É como se a pessoa não fosse olhar o resto da humanidade não, sabe*?

Carlos indica a ausência de representatividade de pessoas negras nas produções audiovisuais, incluindo como elemento elucidador que a exceção apenas confirma a regra: a escassez de protagonistas negros torna aquele que aparece em destaque, pois são incomuns e ainda uma conquista muito recente, a qual no mínimo provoca a branquitude como norma, ainda que não a desestabilize, pois como Carlos diz: "*são centenas de filmes com heróis brancos*" que foram e continuam sendo criados.

A respeito das posturas que afirmam que negros "*querem tudo pra eles*" ou "*defendem só o que é pros negros*", Ribeiro (2017) faz reflexões significativas:

> Essa insistência em [brancos] não se perceberem como marcados, em discutir como as identidades foram forjadas no seio de sociedades coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas existências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vistas como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falarem pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais. (p.19)

Nesse sentido, Sueli apresenta uma outra dimensão fundamental nessas discussões: mesmo quando pessoas negras estão sendo destacadas ou centralizadas, podem ter sua humanidade questionada ou destituída. Ela sinaliza que a necessidade em adjetivar "*um padre negro*" ou "*um médico negro*" demonstra que o padrão de referência do humano é branco, apesar de que esta nomeação também possa ser considerada uma estratégia relevante para alcançar maior visibilização, como afirma Ribeiro (2017), de maneira específica das mulheres negras: "Se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível. A insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja visto" (p.24).

Seguindo nessa direção, Carlos traz a lembrança de um outro acontecimento para o grupo:

> **[EDD - 4º encontro]**
>
> **Carlos**: Teve uma divulgação da [citou o nome de uma faculdade], no outdoor, lá naquele trevo indo para o [citou o nome do bairro]. Era um negro, estudante negro... Só que era assim: "Mensalidades que cabem no seu bolso". Então na hora, olha que engraçado, na hora que eu vi aquele... isso foi ano passado. Na hora eu pensei assim: "Nossa que... que... [expressão de reprovação]. Na hora, sabe quando você pensa uma coisa e já remete a gente, sabe? Aí eu tava voltando e um colega meu comentou comigo no outro dia e ele tava comentando: "Nossa, eu achei de tanto mau gosto aquela propaganda". Aí eu falei: "Vamos ver se é a mesma coisa que eu pensei"... Aí ele falou a mesma coisa. Aí no outro dia eu vim na sexta-feira, eu vi na quarta... na quinta a gente comentou, na sexta-feira eu vim para cá e quando eu voltei já não tava lá, eles já tinham tirado o outdoor. Porque se fosse assim, alguma coisa assim: "Vem para a [nome da faculdade], melhor curso da região" ou "Vem estudar", aí eu não ia ter pensado, mas quando falou assim: "Que cabe no seu bolso"... e assim... associou o negro à pobreza né?

Este exemplo nos convida a pensar que, aliado à ínfima presença de pessoas negras nos anúncios publicitários, quando são "incluídas", como são representadas? Assim, não basta um discurso que aponte para a importância de reconhecer e valorizar as diferenças, inclusive raciais, se esse mesmo discurso é acompanhado pela (re)produção de hierarquias e estereótipos.

Uma questão fundamental para pensar nesse sentido é que o racismo não se limita à ausência de representatividade, pois a mera presença de pessoas negras e indígenas em espaços de poder e decisão não representa que a instituição deixará de atuar de forma racista. Almeida (2019) ainda indaga:

> É uma prática antirracista efetiva manter alguns poucos negros em espaços de poder sem que haja um compromisso com a criação de mecanismos institucionais efetivos? [...] A liderança institucional de pessoas negras basta quando não se tem poder real, projetos e/ou programas que possam de fato incidir sobre problemas estruturais? (p.49-50)

As possíveis respostas aos questionamentos do autor dialogam com as questões apresentadas pelas(os) participantes, visto que esta presença não garante transformação ou quebra de paradigmas enraizados pelo racismo. Liv e Sueli também acrescentam:

> **[EDD - 3º encontro]**
>
> **Liv**: Famílias assim... fotografias, imagens. Hoje é muito raro você ver né, numa revista, o que for... sobre família, uma família negra então, é que você não encontra mesmo! Porque aparece menos ainda e quando você vê é mais essa questão isolada né? De um determinado comportamento...
>
> **Sueli**: Revistas de turismo, essas coisas, você não vê! Você não vê viagens no avião, família negra... Você não vê nada! De um parque, de uma piscina, de não sei o quê...Você não vê essa família [negra].

Os anúncios que têm "a família" como público-alvo estão direcionados para qual família? As participantes colocam que as famílias negras também não são representadas, uma vez que a concepção de família hegemonicamente veiculada é branca e heterossexual, excluindo as diversas composições familiares existentes. Sueli articula o racismo à ausência de vinculação da imagem de famílias negras ao consumo de produtos e serviços de maior valor econômico e social, como acesso ao turismo, viagens de avião, parques e piscinas. É imperioso (re)construir e ampliar os lugares possíveis para essas famílias, caminhando contra uma estrutura que as segregam e excluem.

Almeida (2019) discute que práticas discriminatórias ao longo do tempo produzem estratificação social como um fenômeno intergeracional, que afeta o percurso de vida dos membros de um grupo social, incluindo as chances de ascensão social, reconhecimento e

sustento material. Tais práticas materializam o racismo em um processo pelo qual condições de subalternidade e de privilégio entre os grupos raciais se (re)produzem nos campos da política, da economia e das relações cotidianas, articulado à segregação racial ou a divisão espacial de raças em locais e serviços específicos.

Já no grupo dos serviços de apoio, as participantes também desenvolveram considerações a esse respeito:

> **[ESA - 1º encontro]**
>
> **Lilia**: Eu percebo que agora tá equiparando um pouco, mas principalmente nas novelas mais antigas, as pessoas que eram negras eram atribuídas aos papéis mais de... baixo prestígio, às vezes o empregado da casa, na maioria das vezes era negra, faxineiro ou então dar um caráter mais lúdico assim, mais engraçado, não tem tanto protagonismo, aí é mais isso, mas agora até que tá equiparando um pouco... Mas você imagina... se existem casos grandes na mídia igual aconteceu com a filha do Bruno Gagliasso e Giovanna Ewbank, teve esse caso... teve o caso da Taís Araújo, xingamentos nas redes sociais... Então são coisas assim, muito corriqueiras que acontece direto... a Maju... o que acontece direto nos meios, que são mais visíveis na mídia. Isso mostra bastante o retrato do Brasil. E eu acho que fora esses casos grandes na mídia os casos pequenos que não são vistos, acho que acontece com muito mais frequência...
>
> **Elisa:** Mas igual eu te falei... quando tem comercial na televisão, eles põe o negro em dificuldade, o gordinho em dificuldade... Tipo assim, eles prega uma coisa lá na televisão e não coloca o branco [em dificuldade].

Os exemplos evocados por Lilia evidenciam que, para além da representação estereotipada de pessoas negras, geralmente vinculadas apenas a ocupações de menor prestígio social e econômico, como o trabalho doméstico, ou posicionadas no campo recreativo, a serviço do entretenimento e da diversão do público, sem o direito a narrativas consideradas relevantes, sem contar suas próprias histórias, infantilizadas ou ridicularizadas (Gonzales, 1984), também vivem o racismo através de manifestações hostis explícitas a elas direcionadas, ainda que tenham alcançado posições e papéis considerados de destaque nas grandes mídias. Lilia ainda se questiona quantas outras inúmeras situações semelhantes, que não são divulgadas, continuam sendo produzidas e reificadas no dia a dia.

Elisa está em consonância a essas perspectivas ao ressaltar as formas que negros e "gordinhos" são retratados nas mídias, que ela nomeou "em dificuldade", comparando aos brancos, que não são assim apresentados. Essa análise também se aproxima do exemplo do estudante negro no outdoor, que foi exposto por Carlos, que discursivamente não deslocam pessoas negras de posições inferiorizadas, assistencialistas e submissas, desprovidas de potência de atuação e reconhecimento enquanto sujeitos.

Em relação aos indígenas[29], as(os) participantes do grupo da equipe docente-diretiva também fizeram considerações sobre as formas como são vistos socialmente:

> **[EDD - 2º encontro]**
>
> **Sueli**: Eu acho que o índio, ele está à margem ainda. Tá sempre à margem. Um momento ou outro vai alguma coisa para ele, mas ele ainda continua à margem, sabe? Assim... o negro eu acho que ele não está mais à margem, ele continua sendo marginalizado, mas eu acho que ele não tá mais à margem. Agora, o índio ainda continua à margem.
>
> **Verônica**: O índio pra mim, o povo ainda vê como se fosse um bicho... Na verdade, eu acho que cachorro na nossa sociedade tem mais privilégios do que um índio.
>
> **Fúlvia**: Sempre eles falam assim, você vai em tal lugar? Lá é terra de índio! Se o lugar é bagunçado...
>
> **Carlos**: Programa de índio...
>
> **Fúlvia**: Eles quase não são vistos em mídia, normalmente eu os vejo só quando estão em alguma disputa territorial. Ou quando estão sendo analisados em algum documentário. Revista, jornal, é só disputa territorial mesmo.
>
> **Carlos**: Sempre uma imagem estereotipada, ou sempre tá pintado...
>
> **Fúlvia**: Com arco e flecha... [Risos]

É essencial ressaltar o processo de desumanização a que povos indígenas foram submetidos ao longo da história (Luciano, 2006), expresso por meio de expressões populares atuais, estereotipadas e naturalizadas que os desqualificam enquanto grupo, animalizando-os como se pode perceber na fala de Verônica, destituídos de direitos básicos e fundamentais. O posicionamento de Sueli classifica que indígenas continuam "à margem" da sociedade, remetendo a como foram e continuam sendo ativamente produzidos como não-existências (Santos, 2002) nos diversos tempos e espaços brasileiros.

Sueli também traça paralelos entre negros e indígenas, tecendo uma argumentação que possibilita pensar que, em relação aos primeiros, vêm sendo construídas medidas de "inclusão", ainda que de maneira subalternizada, o que não nega os processos sistemáticos de exclusão vivenciados, porém considera que os últimos estão excluídos de outras maneiras, mais explicitadas, através da invisibilização e da rejeição (Sawaia, 2012), muitas vezes, também afastados dos discursos raciais e isolados em um passado histórico remoto.

A partir dessas discussões, Lia e Carlos também complementam:

[29] As questões específicas indígenas não serão abordadas em profundidade neste trabalho, mas devido à sua emergência no campo de pesquisa, considero relevante discuti-las para compreender a complexidade das relações étnico-raciais brasileiras.

[EDD - 2º encontro]

Lia: Eu acho que quando fala que eles estão à margem, é protetivo, eles fazem como forma de proteção da cultura deles.

Carlos: Mas eu acho também que vai muito de aldeia. Tem aldeia que faz questão, que gosta... essa mesma que a gente visita... mas já tem outras... Mesmo assim, nem a FUNAI tá conseguindo ter esse acesso, por causa disso. Porque o branco tava chegando e já tava abusando né? Já chega e já quer tomar o espaço. E o problema é o seguinte, você chega e já quer tomar o espaço deles, se ele te ataca, aí a mídia já coloca que... eles [indígenas] são os culpados daquilo ali.

As colocações de Carlos caminham na direção de considerar a diversidade de etnias indígenas e não caracterizá-las como um grupo homogêneo. Outro ponto relevante é que ele posiciona e nomeia o "branco" como responsável pelos processos de exclusão vivenciados e se atualmente grupos indígenas adotam medidas protetivas, as mesmas foram necessárias à sua sobrevivência, contrariando os perversos discursos marcados por interesses simbólicos e materiais que os desumanizam, culpabilizando-os e associando-os "naturalmente" à violência.

Para Lima e Almeida (2010), as imagens acerca dos povos indígenas brasileiros foram construídas pelos grupos detentores do poder político-econômico, através de um processo violento perpassado pela dominação, assimilação cultural, desapropriação das terras, expulsão e genocídio.

Outras representações nesse sentido também são referidas no grupo da equipe dos serviços de apoio:

[ESA - 2º encontro]

Ruth: Eu acho que ao mesmo tempo que eles querem ser índio, *eles querem viver igual a civilização*... Eu acho que às vezes eles têm que definir o que que eles querem, porque se eles querem viver do jeito deles, porque ao mesmo tempo que eles querem preservar a cultura deles, eles querem andar de carro... o carro não faz parte da cultura deles.

Elisa: *Mas o homem invadiu a privacidade deles*...

Lilia: Mas ainda assim eles têm a cultura deles lá... Por que que não é cultura deles? É claro que a cultura deles! Não tem, mas eles vão usar o celular, eles não vão viver no meio do mato, não é assim...

Ruth: Ah, beleza... mas então eles também vão ter que estudar, se formar, se quiser ganhar bem.

Lilia: Mas eles fazem isso. Ele inclusive faz isso... Índio não é esse "bicho do mato" igual todo mundo estigmatiza não... Índio tem celular, tem casa, tem roupa...

Elisa: Eu não fico escandalizada se eu chegar numa aldeia e tiver uma antena de Sky ou um celular, eu não escandalizo não... *Os índios também pode ué*.

Ruth: Mas agora a FUNAI vai: "Nós vamos preservar, isso é deles"... *Fica dando privilégio*, eles não querem ser igual? Então vai trabalhar igual todo mundo, você entendeu? Então eu acho que tinha que

> ser tudo igual, sabe? Acabou aquilo dali... Então eles são considerados "homem branco" entre aspas do mesmo jeito!
>
> **Elisa**: *A gente despropriou eles,* eles ficou desapropriado... mas você não viu os índios aqui? Eles vivem do que eles vendem lá, eles mesmo fabrica e vende. O homem fez ruindade com eles, o homem além de despropriar ele, levou um tanto de enfermidade que lá não tinha. E agora eles precisa daqui porque lá chegou doença lá que não tinha.

Nessas discussões, foram aludidas dimensões que vinculam indígenas a um tempo histórico distante, deslegitimando suas existências no presente. Segundo Ruth, para ser reconhecido indígena pela sociedade, deve-se "corresponder" às expectativas fenotípicas e culturais específicas, estáticas e "tradicionais", classificando as reivindicações por direitos historicamente retirados e negados como obtenção de "privilégios".

Já Elisa e Lilia se opõem a essa visão, de maneira a superar perspectivas dicotômicas e prescritivas entre "o que é" ou "não é indígena", trazendo as diferentes possiblidades de modos de vida, como articular elementos culturais indígenas ao acesso e uso de tecnologias modernas.

Para além das relevantes colocações de Elisa e de Lilia, também intervi para ressaltar o genocídio e etnocídio contra as populações indígenas ao longo dos séculos, o que afetou profundamente suas formas de organização social e cultural até os dias atuais (Clastres, 2004; Lima & Almeida, 2010). Elisa também destaca a desapropriação e invasão realizadas pelo "*homem*" e "*a gente*", implicitamente nomeando a exploração branca contra indígenas no Brasil.

As discussões de Clastres (2004) sobre o genocídio e etnocídio são significativas neste contexto. Aponta que, enquanto o genocídio remete à ideia de raça e à destruição física, o conceito de etnocídio diz respeito à destruição cultural, de maneira a conduzir o indígena "da selvageria à civilização" e da dissolução do múltiplo no Um:

> Em ambos os casos [genocídio e etnocídio], trata-se sempre da morte, mas de uma morte diferente: a supressão física e imediata não é a opressão cultural com efeitos longamente adiados, segundo a capacidade de resistência da minoria oprimida [...] o Outro é a diferença, certamente, mas sobretudo a má diferença [...] os outros são maus, mas pode-se melhorá-los obrigando-os a se transformar até que se tornem, se possível, idênticos ao modelo que lhes é proposto, que lhes é imposto. A negação etnocida do Outro conduz a uma identificação de si. Na América do Sul, os matadores de índios levam ao ponto máximo a oposição do Outro como diferença: o índio selvagem não é um ser humano, mas um simples animal. O homicídio de um índio não é um ato criminoso, o racismo desse ato é inclusive totalmente evacuado, já que afinal ele implica, para se exercer, o reconhecimento de um mínimo de humanidade no Outro. (Clastres, 2004, p. 56).

O discurso de Ruth parece partir de uma concepção normativa de civilização do "homem branco", pela qual os grupos indígenas são classificados, a partir de uma visão de

que devem se “adequar” ao modo de vida ocidental, capitalista e urbano, considerado superior nos aspectos culturais, econômicos e sociais, como condição para serem considerados humanos, legitimando o genocídio e etnocídio. Nesse sentido, também são válidos os apontamentos de Almeida (2019), que afirma que a hegemonia do grupo racial no poder, corporificada no domínio de homens brancos nos âmbitos público e privado, é mantida e transformada no horizonte civilizatório do conjunto da sociedade.

No grupo das crianças, as discussões acerca do racismo foram produzidas no encontro do jogo de tabuleiro, a partir das situações descritas nas fichas confeccionadas:

> **[GC - 3º encontro]**
>
> **Igor**: [Leu a situação da ficha]: “Fabrício falou que não quer brincar com o seu colega por causa da cor de pele dele. O que você acha? Volte duas casas”.
>
> **Marielle**: E aí, o que vocês acham? Por que ele teve que voltar duas casas?
>
> **Gabrielly**: Porque falou que ele não queria brincar com uma pessoa porque ele tinha racismo... E a gente não pode ter [racismo].
>
> **Marielle**: Gente, vamos pensar no que a Gabrielly falou... O que é racismo?
>
> **Gabrielly**: É quando uma pessoa branca é... é... não quer chegar perto da pessoa negra.
>
> **André**: É bullying!
>
> **Gabrielly**: É quando a pessoa negra quer brincar com a pessoa branca, porque não tem racismo. Mas a pessoa branca não quer brincar com a pessoa negra porque ela tem racismo.
>
> **Júlia**: Não é só o branco e o negro!
>
> **Marielle**: Quais outras?
>
> **Júlia**: É o pardo, índios... bebê, velho...

Fundamentado neste diálogo, é possível perceber que Gabrielly se referiu ao termo “racismo” sem que o mesmo tenha sido mencionado anteriormente no jogo ou em outro momento deste encontro. Assim, essas crianças atribuíram sentidos ao racismo na relação entre pessoas brancas e negras, por meio de ações discriminatórias das primeiras direcionadas às segundas, nas interações interpessoais. Isso demonstra que desde a infância, já se apropriam dos significados sociais e culturais construídos em torno das relações raciais brasileiras (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2001; Abramowicz & Oliveira, 2012; Santiago, 2014; Nunes, 2016).

André também classifica tais ações como “bullying” em vez de racismo, o que é um discurso recorrente nos espaços sociais, incluindo as escolas, no sentido de “enquadrar”

preconceitos e discriminações de ordens diferentes em uma mesma nomeação. Essa prática, (re)produzida por André, pode ser analisada de uma forma crítica, uma vez que a tentativa de englobar questões distintas em um único discurso encobre e invisibiliza os determinantes raciais envolvidos nas relações cotidianas e escolares.

Essa mesma perspectiva pode ser observada na fala de Júlia, que embora tenha incluído "pardos" e "índios" na discussão, também menciona "bebês" e "velhos" como alvo de preconceito sob uma denominação comum. Assim, introduzi a questão de que bullying e racismo são palavras distintas para retratar fenômenos também distintos, sendo o racismo fundamentado na cor e raça como critérios para discriminar e reduzir as oportunidades para pessoas negras e indígenas no Brasil. Busquei também escutar como percebiam o racismo no dia a dia:

> **[GC - 3º encontro]**
>
> **Marielle**: E sobre essa situação dessa ficha, que o colega leu... Isso já aconteceu com vocês, ou com alguém perto de vocês?
>
> **Gabrielly**: Sim, sim! Eu tava bem passando assim na rua... Aí tinha um cara assim ó, que tava andando assim na calçada. Aí tinha um outro perto dele. Aí era um negro e o outro era branco. Aí ele até arredou assim ó pro lado. Aí ele tava assim andando na calçada aí ele parou de andar aí ele até arredou assim pro lado. Minha mãe me ensinou a não ter... a não ter... racismo. Porque quando eu era bebê ela comprou assim uma boneca negrinha, negrinha, negrinhazinha! Igual preto. A boneca é negra, marrom. É... aí eu nunca mais tive racismo porque antes eu tinha, mas agora eu não tenho mais.
>
> **Cristal**: É! Tem o Homem de Ferro, que ele é preto... o Pantera Negra... tem o... Capitão América! Oh! Eu ganhei... é... no natal eu ganhei três bonecas, duas brancas e uma tipo... parda, negra.
>
> **Janete**: Eu também tenho uma boneca negra.
>
> **Léo**: Eu tenho um bonequinho tipo o Batman.

Gabrielly relatou uma situação na qual novamente posicionou uma relação hierárquica entre uma pessoa branca e uma negra, além de situar o fato de ter ganhado uma boneca negra da mãe como fator para "não ter"/desconstruir o racismo. Assim, Cristal, Janete e Léo também compartilharam sobre seus brinquedos e personagens negros, relacionando-os na discussão.

É fundamental que crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais tenham acesso a diferentes brinquedos e brincadeiras, que contemplem a diversidade racial existente no próprio contexto em que vivem e constroem suas infâncias, sendo essencial que crianças negras e indígenas também sejam e se sintam representadas nos espaços de convivência, famílias e escolas (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2001).

7.2 Racismo e gênero: mulheres negras e indígenas

O racismo presentificado no cotidiano adquire diferentes contornos na vida de mulheres negras e indígenas, nas interseccionalidades entre raça, gênero e classe social. Segundo Akotirene (2019), este conceito, pensado por feministas negras, é de suma importância, visto que as experiências e reivindicações dessas mulheres não eram contempladas pelo feminismo branco nem pelo movimento antirracista, cuja tônica recaía sobre os homens negros.

A fala de Carolina, uma mulher negra, exprime esse posicionamento no grupo da equipe dos serviços de apoio:

> **[ESA - 1º encontro]**
>
> **Carolina**: É igual assim... às vezes a gente até... é... com base de preconceito né, é igual no caso da mulher né, nós mulheres, fala "mulher só sabe ficar brigando, mulher só sabe fazer isso, sabe fazer aquilo..." Nós que somos mulheres, nós sabemos que nós temos a mesma capacidade, então a gente sente... né? Isso aí ninguém... *Às vezes é uma causa até bonita de ser levada né*? *Ninguém acha ruim. Mas só que o racismo até você falar dele tem um preconceito né? Até falar sobre isso, você não pode, entendeu*? É isso que a mulher sente quando é falado alguma coisa que não coloca ela no lugar onde... que é de direito, que é... normal... que ela deveria, que é inteligente pra fazer várias coisas... você tem consciência disso. Assim como uma pessoa negra... ela pode... entendeu? Às vezes você não tá com a coisa... importando né? Mas [o racismo] existe... de verdade.

Quando Carolina diz que trazer o debate sobre as mulheres é "*uma causa até bonita de ser levada*", de que mulheres está falando? Ela revela a sua crítica às discussões que focalizam o gênero desvinculado da raça. Para além disso, ela se diz interditada e obstacularizada para falar e enunciar o racismo, sendo deslegitimada em seu discurso.

Como afirmam Kilomba (2019) e Akotirene (2019), as denúncias e reivindicações das mulheres negras – e também indígenas – muitas vezes são consideradas específicas e ilegítimas, já as experiências de mulheres brancas figuram universais e válidas. Raça é categoria analítica central na abordagem interseccional, porém na perspectiva branca e ocidental, é inferiorizada diante de sexualidade e de gênero. Para Ribeiro (2017), não pode haver hierarquia de opressões, pois agem de forma combinada e indissociável.

Kilomba (2019) indaga: "Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?" (p. 33). Como proposto por Ribeiro (2017), também questiono: quais vozes são legitimadas e quais não são? Algumas vozes são silenciadas e desautorizadas, ao passo que outras são fortalecidas. É imprescindível pensar nas opressões não de modo isolado, mas sim com um olhar interseccional, pois a pretensa universalidade é excludente.

Logo, quando gênero é tomado como foco primário e único de atenção, não contemplando raça ou racismo, produz invisibilidade das mulheres classificadas “Outras”.

As considerações de Carolina também dialogam com hooks (2013), que contribui afirmando que os esforços das mulheres negras para desafiar e desconstruir a categoria “mulher” questionaram e perturbaram a teoria feminista hegemônica de mulheres brancas, defendendo que gênero não é o único determinante.

hooks (2013) critica que as normas heterossexuais e patriarcais viabilizaram as relações entre homens negros e mulheres brancas, ao passo que as relações entre mulheres negras e brancas ainda permaneceram em um campo hierárquico atravessado pelo paradigma da relação serva-senhora, localizando as mulheres brancas em posição de poder em relação às negras, principalmente na esfera doméstica. No presente, atualiza-se de diversas outras formas também na esfera pública, por exemplo, na relativa ausência das vozes das mulheres negras nos espaços de tomada de decisão, nas universidades e encontros feministas.

Com o passar do tempo, esta relação de dominação se manteve, pois “as normas sexistas, que estipulavam que as mulheres brancas eram inferiores em razão de seu sexo, podiam ser mediadas pelos vínculos raciais” (p. 129). Assim, os privilégios de raça e classe das mulheres brancas eram reforçados em um sistema no qual as mulheres negras ocupavam um lugar subordinado, inclusive como objetos de sujeição e abuso de homens brancos.

A autora também critica a postura de inocência e de irresponsabilidade das mulheres brancas às custas das mulheres negras, na medida em que as primeiras se afastam da realidade doméstica, enquanto a responsabilidade por este trabalho é atribuída a negras ou outros grupos inferiorizados:

> Para as brancas que consideram suas empregadas negras como “parte da família”, sempre foi difícil entender que a empregada talvez entenda essa relação de maneira completamente diferente. A empregada poderá ter a permanente consciência de que nenhum grau de afeto e carinho elimina as diferenças de *status* – ou a realidade de que as brancas exerciam o poder, quer de modo benevolente, quer de maneira tirânica (hooks, 2013, p. 134).

Nesse sentido, os apelos de mulheres brancas à uma “irmandade” feminina comum são vistos por muitas mulheres negras como uma outra expressão de negação da dominação racista. Além disso, muitas brancas demonstram-se mais receptivas a ouvir outras brancas falarem sobre o racismo, sendo incapazes de escutar as negras, ou quando as escutam, tomam-nas como objetos de análise, em uma perspectiva paternalista e condescendente (hooks, 2013).

Da mesma forma, um diálogo no grupo da equipe docente-diretiva apresentou questões relevantes para se pensar raça e gênero:

> **[EDD - 2º encontro]**
>
> **Conceição**: Aí quando fala raça negra eu só lembro dos cabelos assim, cacheado... [fazendo um gesto com as mãos]. Muito chique! Luta por direitos né, porque realmente... nós negros, lutamos por nossos direitos. E beleza ousada. *Pra mim, a beleza é ousada, a beleza dos negros*.
>
> **Lia**: Acho que agora as pessoas tão assumindo mais o cabelo afro né? E que fica muito bonito... Hoje em dia tem salões especializados só em cabelo afro, tenho uma amiga que tem um inclusive.
>
> **Sueli**: E aí... eu fico assim... pensando igual... às vezes voltando pra mim, com essa questão do cabelo, de tudo né? As pessoas às vezes falam assim: "Engraçado, por que você não deixa o seu cabelo afro, por que isso, por que aquilo?" Aí tem hora que eu fico pensando assim: "*Será que eu tô negando a minha raça*?" Porque eu sei que eu sou, que eu gosto de ser da raça negra, mas eu não me... supervalorizo ou eu não me... menosprezo por causa da minha cor. Então às vezes, tem hora que eu fico pensando assim, os outros ficam falando assim: "Ah, a Sueli não usa turbante, a Sueli não participa de grupo isso, a Sueli não participa daquilo, alisa cabelo, pinta, faz isso, faz aquilo..." É... às vezes eu vejo alguns olhares e comentários das pessoas assim: "Ela não se assume". E às vezes eu me pego pensando: "Será que é eu que não me assumo?" Ou será que eu tô me assumindo que é de igual pra igual né?

O questionamento significativo de Sueli, direcionado para si mesma e para o grupo: "*Será que eu tô negando a minha raça*?" possibilita uma série de reflexões. As pessoas do convívio de Sueli demandam-na certas ações normativas e prescritivas, socialmente esperadas para uma pessoa negra, para que, assim, ela "se assuma" racialmente. E então, ela novamente se questiona "*Será que é eu que não me assumo? Ou será que eu tô me assumindo que é de igual pra igual né*?"

Um elemento relevante é a noção de raça negra como coletividade, presente nos discursos de Conceição e de Sueli, a última enfatizando que se sente representante de sua raça, o que retrata que pessoas negras são racializadas enquanto grupo, ao passo que brancas são tidas em suas próprias individualidades (Piza, 2012). A nomeação de Conceição à beleza negra como "*ousada*" também configura uma perspectiva interessante: *Ousada* para quem? Seria uma beleza que *ousa* subverter e transgredir os paradigmas impostos pela branquitude?

Um outro ponto que introduzi no grupo, para refletir as questões colocadas, é a exigência social criada, sob um discurso violento de pretensa valorização, de que pessoas negras devem se portar de acordo com um padrão estabelecido e, caso contrário, são apontadas como aquelas que "não se aceitam" ou "não se assumem", por um mesmo discurso que limita ou impede oportunidades, considerando-as inapropriadas segundo o ideal hegemônico de beleza e de humanidade da branquitude.

Assim, em concordância com Kilomba (2019), o relato de Sueli retrata o desejo de controle sobre o corpo negro, no sentido de que outras pessoas sentem-se autorizadas a invadir sua vida e torná-la objeto público. hooks (2013) se atenta para romper com os estereótipos que caracterizam a "verdadeira" mulher negra enquanto aquela que "fala visceralmente, que prefere o concreto ao abstrato, o material ao teórico" (p. 94), o que invisibiliza a negritude como complexa e multifacetada, tornando-a monolítica e homogênea, criando novos padrões de adequação para ser reconhecida e legitimada.

Logo, criar modelos de negritude também é desumanizador, ao qualificar que uma mulher negra deva se enquadrar em um tipo de beleza "ideal" ou em uma postura "politizada". Assim, faz-se essencial refutar uma visão universal de mulher e de negritude, para pensar as heterogeneidades que circundam as várias possibilidades de existência, para que esta categoria não seja tratada de modo fixo e estável (Ribeiro, 2017).

É necessário articular as colocações de Ribeiro (2017), no sentido de que há uma maior cobrança social em relação aqueles pertencentes a grupos historicamente discriminados, atribuindo-lhes o dever de consciência crítica e militância racial, do que aos grupos localizados no poder, os últimos muitas vezes eximidos da responsabilidade de criar estratégias de enfrentamento às desigualdades.

No grupo dos serviços de apoio, Ruth também apresenta um discurso semelhante, que traz os cabelos como elemento essencial ao lembrar da mulher negra:

> **[ESA - 2º encontro]**
>
> **Ruth**: Eu acho que agora, estão colocando a mulher negra no foco... Coloca, assim, os cabelos pra cima, aqueles laços enormes, sabe? Eu entrei numa loja no shopping *uma* vez, uma loja cara que tem lá, e eu vi *uma* negra maravilhosa lá, toda fashion, descolada! Minha irmã foi num salão afro lá em Belo Horizonte, são só negros que atendem no salão e ele é chiquérrimo. O salão é fino! Você tem que ter é competência! *Só negras bonitas, mas tem negras*. *Mas tem que ser negras muito bonitas, muito bem cuidadas*. Não adianta nada uma negra chegar lá, aqueles trem tudo mal arrumada, aquele cabelo assim [gesto com as mãos]. Agora quando é aquela negra toda fashion, aqueles trem bonitão... toda no salto! Entendeu?

Ao longo da história, os cabelos de pessoas negras foram desvalorizados e tornados estigma da negritude e a mais poderosa marca de servidão durante a escravização, classificados como "cabelo ruim", que com o passar do tempo foram pressionadas a alisá-los através de produtos químicos desenvolvidos por indústrias europeias. Como forma de resistência, o cabelo tornou-se um instrumento importante de consciência política, transmitindo uma mensagem de fortalecimento racial contra a opressão (Kilomba, 2019), no

entanto, atualmente é perceptível que muitas vezes ainda são explícita ou implicitamente inferiorizados.

O que incomoda tanto nos cabelos crespos e cacheados das mulheres negras? São alvos de discursos ambíguos, que ora os inferiorizam, ora os exaltam. E quando os exaltam, isso é sinal de uma postura antirracista? Ou sinal de que são destacados justamente para encobrir outras posições enraizadas, estereotipadas e discriminatórias que persistem, classificando essas mulheres em um grupo homogêneo e negando suas subjetividades?

A fala de Ruth oportuniza pensar que os cabelos das mulheres negras podem redefinir padrões dominantes de beleza, porém esse mesmo discurso de exaltação pode ser usado para estereotipar ou forjar novos padrões de adequação. Assim, ao dizer que "*tem que ser negras muito bonitas, muito bem cuidadas*", "*fashion, descoladas*" e "*toda no salto*", Ruth instaura um outro modelo normativo que humaniza e considera digna de ser valorizada apenas a mulher negra que esteticamente se situa dentro desta lógica, localizando de forma hierarquizada e não-humanizada as mulheres "*tudo mal arrumada, aquele cabelo assim*", ou seja, aquelas que se distanciam desses padrões prescritivos, classificadas primitivas ou incivilizadas (Kilomba, 2019).

É interessante também quando Ruth afirma que basta "ter competência" para trabalhar em uma loja ou salão "*chiquérrimo*", novamente ratificando o discurso da meritocracia e de uma suposta igualdade de condições. Entretanto, sua própria fala expressa que encontrar mulheres negras nesses espaços ainda se configura em exceção, quando diz que foi em "*uma"* loja, "*uma*" vez e viu "*uma*" *negra maravilhosa lá*, como uma situação particularizada e incomum. Apenas a mulher negra qualificada enquanto limpa, arrumada e normatizada dentro de certas regras de beleza e de gênero é autorizada a ocupar esses lugares, em uma concepção que pouco de difere dos padrões da branquitude.

Nas discussões do grupo da equipe docente e diretiva, a fala de Fúlvia demonstra que reconhece a existência das hierarquias raciais interpostas para as mulheres negras: "*Pode chegar aqui ó... no banco... Você já viu uma pessoa negra, sentada, atendendo ali? Eu vejo a negra lá limpando o chão!".*

Ribeiro (2017) evidencia a relevância em demarcar e reconhecer esses lugares, para compreender que os pontos de partidas são diferentes para muitas mulheres negras e brancas, entendendo como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. O posicionamento de Fúlvia, uma mulher branca, possibilita que ela questione essa realidade e se atente para não reproduzir opressões contra mulheres negras. Logo, entender que

mulheres negras estão posicionadas em um lugar de maior vulnerabilidade social, porque a própria sociedade produz essas desigualdades, possibilita visibilizá-las e enfrentá-las.

Continuando as discussões, no que diz respeito à noção socialmente reiterada de que as mulheres negras são "mais fortes", construiu-se este diálogo no grupo:

> **[EDD - 3º encontro]**
>
> **Lia**: Eu falo né, porque como eu sou branca né? Eu sempre, sempre ouvi piadinhas tipo assim, se você fosse mais morena... eles brincavam comigo: "se você fosse mais morena você não ia sentir a dor que você está sentindo!" Eu sempre ouvi, que a mulher negra é mais forte, eu sempre ouvi isso, "você sente mais dor porque você é muito branca!" Eu ouvi isso tipo em.... quando eu fiquei internada pra ganhar neném eu ouvi isso.
>
> **Sueli**: De que elas aguentam mais né? Eu acho que vem dessa cultura, da época da escravidão, que as mulheres negras elas tinham o parto como né? Parto era ali escondido, aquela coisa bem... [precária]. Então elas acabavam resistindo mais a essas questões e aí eu acho que isso continuou perpetuando.
>
> **Fúlvia**: Eu achei que as índias fossem fortes, que elas tivessem os filhos delas lá no meio do mato e cortava o cordão umbilical com dente [risos]... Mas não é? Alguém já falou isso comigo: "se fosse uma índia tava lá parindo no meio do mato cortando o cordão umbilical com dente!"
>
> **Sueli**: Eu tô pensando aqui nessas situações, quando falamos da mulher negra ser mais forte... tô aqui imaginando nos filmes, nas novelas, onde a gente vê que tem cabaré, onde tem essas casas de prostituição, você não vê negra lá na casa pros homens chegarem e pagar. Se não é aquela questão de que pra mulher negra eu não vou pagar... Eu vou usar, eu vou estuprar, mas ela estar na casa pra eu ficar, ninguém vai escolher a negra.
>
> **Liv:** Eu também não lembro!
>
> **Sueli**: Geralmente são mulheres brancas né, bonitas né, tem toda essa questão do corpo... Quando aparece filme dessa questão assim, você vê é justamente da mulher negra sendo estuprada, sendo né, a questão da exploração e da escravidão... ou pra servir, pra servir o lugar, pra limpar, pra arrumar né, do cabaré, desses locais. Mas pra ela ser vendida né, para ela vender o corpo ela não é colocada. Pra mim, isso é também uma outra forma de racismo ali.

As questões apresentadas pelas participantes expressam como o racismo atravessa as hierarquias de gênero. Os relatos de Lia e de Fúlvia, que reiteram a imagem da mulher negra e da mulher indígena como fortes, em contrapartida, caminham ao encontro da pergunta parafraseada de Carneiro (2003): Quem são as mulheres consideradas frágeis? A autora avança nos questionamentos e discussões:

> Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas… Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados (Carneiro, 2003, p.50).

Assim, é necessário notar que por detrás da noção que caracteriza as mulheres não-brancas por sua força, esconde-se o violento histórico de escravização e de exploração dessas mulheres, o qual é atualizado no presente por meio de discursos e ações que consideram e se justificam no pressuposto de que mulheres negras e indígenas sentem "menos dor" ou "aguentam mais dor", o que legitima a violência sobre seus corpos, retirando-lhes do campo do humano para uma dimensão não-humana ou extra-humana.

Segundo informações da Organização das Nações Unidas no Brasil (2018), mulheres negras recebem analgesia no trabalho de parto com menor frequência do que as brancas, assim como têm menor acesso a procedimentos obrigatórios para consultas pré-natal e a informações sobre gravidez e parto.

Sueli evoca esse histórico para pensar nesses relatos, mencionando que no campo simbólico das representações, mulheres negras também são objetificadas e coisificadas (Carneiro, 2003; Lugones, 2014), sendo um corpo autorizado a ser usado, invadido e violado, em uma postura subserviente a serviço do utilitarismo. Então, o gênero é construído diferentemente para mulheres negras e brancas. As iniquidades nunca atingiram mulheres em intensidades e frequências análogas, de maneira que o gênero inscreve o corpo racializado (Akotirene, 2019).

Luana e Fúlvia evidenciam tais questões em outros relatos:

> **[EDD - 4º encontro]**
>
> **Luana**: A minha avó conta que... a minha bisavó materna, ela foi pega no laço. Eu não sei direito porque antigamente tinha muito disso. E a minha avó tem traços indígenas né, morena do cabelo mais liso né...
>
> **Fúlvia**: Ah é, a bisavó do meu marido também, ela é índia e foi pega no laço.
>
> **Luana**: Igual bicho né? Pegava pra ele e tomava posse. Pegou no laço, levava pra casa.

A expressão "pegar no laço" inscreve e marca as histórias de muitas mulheres indígenas, colocando-as em um lugar onde suas humanidades não foram reconhecidas. Como afirma Carneiro (2003), nos contextos de conquista e dominação, "a apropriação das mulheres do grupo derrotado é um dos momentos emblemáticos de afirmação de superioridade do vencedor" (p.50). Isso pode ser associado à violência e desumanização que mulheres "pegas no laço" foram submetidas, retiradas à força de seu grupo de convívio ao serem tomadas como propriedade, escravizadas pelo homem branco, que adquiria domínio

sobre seus corpos. Esse histórico se presentifica, conforme mostram os dados alarmantes de estupros, relatados pela ONU Brasil (2018):

> Em 2014, foram notificados pelo sistema de saúde 20.085 casos de estupro no país, enquanto os órgãos de segurança pública registraram 47.646 ocorrências de estupro. Os casos notificados pelo sistema de saúde revelam características particulares em relação ao gênero e a intersecção com idade e raça/cor: em 70% dos casos as vítimas eram menores de 18 anos, e em termos absolutos predominam as vítimas pretas e pardas (53,3%). Entretanto, se considerarmos a taxa de estupros por 100 mil mulheres por raça/cor, a população indígena apresenta a maior proporção, com 42,9 estupros por 100 mil mulheres indígenas.

Pensando nesses dados, discutimos em grupo que se faz urgente desnaturalizar esse processo de desumanização das mulheres indígenas e das mulheres negras, ao longo do tempo, que continua se produzindo nos dias atuais, na cultura do estupro, da violência, da exclusão, invisibilização e/ou inclusão subalternizada dessas mulheres nos campos da educação, da política, da saúde e do mercado de trabalho. Ao considerar que as mulheres são diversas entre si, é possível quebrar a imagem de mulher universal e reconhecer que o gênero também será experenciado de maneiras distintas e múltiplas (Ribeiro, 2017).

Assim, hooks (2013) então convida a criar novos modelos de interação para além do paradigma serva-senhora, em diálogos críticos e abertos, como um trabalho coletivo e não uma tarefa exclusiva de negras, indígenas ou brancas. Ainda sugere que laços significativos podem ser forjados a partir do momento em que mulheres brancas reconheçam os privilégios que obtêm decorrentes da estrutura racista, articulando com as diferenças de classe, para assim ouvir e conhecer umas às outras nas complexidades das experiências.

7.3 Relatos de episódios de racismo na vida cotidiana

Tomo de empréstimo o termo “episódios de racismo” de Kilomba (2019), para analisar como o mesmo é produzido e reificado no cotidiano das participantes, que relataram em grupo algumas situações nas quais suas vidas foram marcadas e perpassadas pelo racismo.

Nesse sentido, o detalhado relato de uma situação vivenciada por Sueli é significativo para pensar nessas questões:

> **[EDD - 2º encontro]**
>
> **Sueli**: Até mesmo na questão de *discriminação* né? De *bullying*, que na época que, hoje eu digo que né, que eu sofri um *bullying*. Na época que eu trabalhava na [falou o nome do lugar] né, então houve no mês de novembro, outubro/novembro, houve uma.... como que fala? Campanha salarial! Então a [falou o nome do lugar] apontava um valor e os funcionários defendiam outro e tudo. Então houve

assembleias. E eu fui em uma das assembleias né? Uma não, eu fui acompanhando as assembleias. E em uma delas, assim, *eu quis falar*. Eu falei: "Gente, não dá!" Esse povo tá querendo enfiar goela abaixo e eu não dou conta, *eu vou falar, eu vou falar*... E eles organizaram estrategicamente... E aí os nossos gerentes, supervisores, todos sentaram, por exemplo, vocês estão sentados tudo junto, supervisor aqui, gerente ali, tudo encostadinho... *Uma intimidação velada né*? Aí eu: "*Quero falar, eu quero falar*"... Aí minhas colegas de trabalho me puxavam assim: "Não [vai]"! Aí eu falei: "*Não! Eu vou falar!" E levantei. Fui lá na frente, pedi a fala*. E falei: "Oh, gente, aqui: eu não aguento mais não!" Eu sei, que quando eu descer desse palco, eu vou estar demitida, mas eu vou falar o que está engasgado. *Aí falei*: "Olha, o pessoal tá achando que nós somos marionetes, que nós não sabemos pensar, que nós não sabemos o que é valor, mas acontece que isso, isso e isso..." *Aí falei* o que eu pude e tal... Beleza! Aí foi a votação e *nós* ganhamos né? Não aceitou o índice deles. Aí *eles* conseguiram anular a nossa assembleia e fazer uma outra assembleia.
[...]
E aí no comentário no outro dia, na sala dos presidentes né, da administração do lugar, um advogado que estava lá presente na assembleia, alguém... eles tavam lá na sala de recepção do presidente, aí perguntou pra ele: "E aí, como que foi a assembleia?" E aí ele virou e falou assim: "Ah, a assembleia tava tudo muito bem, se não fosse a..." aí citou meu nome, "se não fosse a Sueli subir lá e falar, mas também era de se esperar. O que se espera? Negro quando não... suja na saída"...

[Outros completando: "Quando não caga na entrada, caga na saída"]

Sueli: "Quando não caga na entrada, caga na saída". "Mas ela devia era ocupar o lugar dela. Porque o lugar onde ela devia [estar] era numa zona boêmia. Ali não era o lugar dela". E isso incomodou a secretária. Quando a secretária ouviu isso, ela levantou, foi lá na sala do diretor e falou pra ele: "Olha, aconteceu uma coisa terrível! E eu não imagino a dimensão disso". E falou: "Fulano falou isso, isso e isso quando alguém perguntou." Diz que o diretor abaixou a cabeça e falou: "Não acredito!" e ela disse: "Falou! E o senhor pode esperar. Porque tinha mais gente na sala. E vai dar repercussão. Porque vocês não conhecem a pessoa de quem ele falou." E aí, beleza! Eu só fui saber disso depois. Aí conseguiram anular a nossa assembleia, rolou outra assembleia e tal... Foi na outra assembleia. Quando chegou o dia da outra assembleia, eu ia também, normalmente, eu participava de todas e eu não fiquei sabendo de nada disso. Foi uns quatro dias depois que eles marcaram. Aí minha colega me contou o que tinha acontecido, falou que é porque o advogado falou isso, isso e isso. Aí fui. Foi no sétimo andar da prefeitura, ele tava em construção. Colocaram uma mesa de madeira azul, para subir para conseguir falar. E a [falou o nome do lugar] pegou todos os funcionários que trabalhavam na área dela pra ir. *E não queriam me deixar falar! Eu tentava chegar e não conseguia*. Eu fui rastejando, passando em tudo quanto é lugar e subi em cima da mesa, eu falo muito baixo né? [ironia, risos]. Subi em cima da mesa e falei: "*Eu vou falar agora*!" E sem microfone. *Aí todo mundo calou*. E falei assim: "Eu quero um minuto de vocês. Eu não estou vendo a pessoa da qual eu gostaria de falar com ela e eu não tenho a índole de falar por trás de ninguém. Mas eu estou vendo várias pessoas que vieram aqui para ouvir o que está acontecendo. Então eu gostaria que essas pessoas abrissem beeeem os ouvidos pra levar tal qual eu vou falar. Na última assembleia aconteceu isso, isso e isso. A pessoa fulana de tal falou isso, isso e isso! Eu só queria dizer, estão ouvindo? Fala pra ele: *Eu sou negra, eu tenho muito orgulho da minha cor e eu sou uma negra com dignidade! Eu tenho família, eu tenho isso, eu tenho aquilo*. E ele disse, aí repeti a frase, que meu lugar "era numa zona boêmia". Então ele que vai ficar com a mãe dele, porque comigo ele não tem intimidade pra fazer isso". E desci. Pronto! Aí aconteceu a assembleia. Eu não sabia que nesses quatro dias isso já havia rodado o lugar inteiro! Quando o diretor subiu e começou a reunião, o representante dos outros virou e falou assim: "Antes dessa pauta tem uma pauta mais importante. A pauta é Sueli! Aconteceu isso, isso e isso. Nós queremos uma medida contra essa pessoa. Isso não existe, nós não admitimos isso." E aí, custaram a controlar. Depois me chamaram e falaram assim: "Nós queremos, nós sabemos o que aconteceu, e nós queremos que você entra com um processo". Aí eu falei: "*Gente, eu não quero isto! Não quero*!", e eles disseram: "Mas você não vai gastar nada. Nós vamos pagar tudo para você." E eu falei: "*Não quero*!"... E foi assim.

Já no início, chama a atenção o fato de Sueli definir o episódio vivido como "discriminação" e "bullying" e não como racismo, embora ela o tenha relatado durante o encontro em que discutimos sobre o racismo. Conforme Santana (2011), "as experiências

com a discriminação racial são percebidas, como tal, em momentos diferentes na vida das pessoas [...] Quando isso acontece, fazem uma espécie de feedback, revendo o passado e compreendendo que já haviam experenciado o racismo" (p.72).

Então, em algumas circunstâncias, pode-se persistir a dificuldade em nomear os preconceitos e discriminações vividas como manifestações de racismo. Akotirene (2019) considera importante não equiparar o racismo a outras opressões como bullying ou gordofobia, isto é, somente do ponto de vista interpessoal, mas considerá-lo como uma estrutura de dominação ao longo dos séculos. No entanto, embora não tenha nomeado o episódio como racismo, Sueli demonstra que compreende os critérios raciais e racistas usados para desqualificar suas reivindicações na assembleia.

Almeida (2019) discute que as perspectivas institucional e estrutural do racismo são menos evidentes e, portanto, menos condenáveis do que a sua concepção mais explícita e individualista, esta última como uma espécie de "patologia" ou anormalidade individual ou coletiva, expressa em comportamentos racistas que devem ser combatidos. Assim, é necessário salientar que o racismo se produz como norma nos diversos âmbitos, seja nas relações interpessoais, nas instituições e nas oportunidades sociais.

Um outro aspecto que se destaca é a percepção da "intimidação velada" imposta pelo poder dos homens ocupantes dos cargos mais altos da organização, direcionada aos funcionários participantes da assembleia. Aliado a essa questão, torna-se evidente o movimento reiterado que Sueli constrói para que ela *possa falar*, mesmo com as interdições que perpassam seu discurso, como o risco iminente de perder o emprego.

Ribeiro (2017) também traz que quando pessoas negras reivindicam o direito a ter voz, aqui de maneira especial uma mulher negra, estão reivindicando o direito a existir e o direito à própria vida, visto que aqueles que sempre foram legitimados a falar não precisam exigir direito à voz.

No primeiro momento, embora as propostas de Sueli tenham alcançado adesão dentre os demais funcionários, foram encobertas e anuladas por aqueles em posições de poder, que desautorizaram as demandas. Ela traça uma oposição entre *nós* e *eles*, para demarcar essa divisão hierárquica enquanto grupo que não tem direito sequer à voz e o outro que pode falar e pode decidir. Apesar de não ter alcançado os resultados esperados, o discurso de Sueli incomodou os homens em posições hierárquicas mais altas na empresa, sendo que um deles se fundamentou em um posicionamento racista para deslegitimá-la.

Esta posição não se deu ao acaso, pois buscar subalternizar e inferiorizar uma mulher negra constitui práticas raciais discriminatórias, por meio de argumentos que afirmam que

aquele “não é o lugar” dela. Qual é o único lugar esperado para Sueli? A zona boêmia? Há algum lugar para Sueli? Isso retoma a questão de que ela não foi autorizada a falar e que sua voz torna-se desconfortável e inaudível para aqueles homens.

Entretanto, no segundo momento, no qual responde ao posicionamento racista perante toda a assembleia, Sueli desestabiliza ainda mais o não-lugar reservado para a mulher negra, pois contesta e reestrutura o discurso e a prática, como na sua fala: “*E não queriam me deixar falar! Eu tentava chegar e não conseguia [...] Eu vou falar agora! Aí todo mundo calou*.” Isso expressa que para além da forma como Sueli é posicionada, também pode atuar e negociar, enquanto agente na perspectiva histórica e política, nesta mesma estrutura que a posiciona.

A fala de Sueli produziu mudanças na pauta da reunião, no sentido de que suas reivindicações foram escutadas. Diante das possibilidades a ela oferecidas, as quais também são atravessadas por relações de poder e opressão, Sueli decide não processar a empresa, mas ao falar e não se silenciar, possibilitou tensionar aquele contexto. Para Ribeiro (2017), mulheres negras historicamente produziram insurgências contra o modelo dominante e promoveram disputas de narrativas, desnaturalizando verdades: “a mulher negra consegue observar o quanto esse não-lugar pode ser doloroso e igualmente atenta também no que pode ser um lugar de potência” (p. 27).

As questões colocadas também permitem pensar no conceito de polícia, o qual atua em uma lógica a qual legitima a fixação das identidades, podendo ser incorporada pelos sujeitos, impossibilitando a promoção de dissensos e de outras formas de nomeação das experiências e territórios sociais, visto que reduz o poder de desclassificação da política e dos sujeitos políticos. Ao não desclassificar, mantêm-se as hierarquizações sociais, os atores e objetos em disputa, que já estão constituídos e normalizados (Rancière, 1996 *apud* Prado, Martins & Rocha, 2009).

O posicionamento de Sueli caminha na constituição de um sujeito político, que conduz a um processo de desclassificação das normas e das atribuições sociais, para colocar em disputa os consentimentos, produzir conflitos não regulados e romper com a lógica de dominação para, assim, interpelar as bases da polícia.

Nesse sentido, é possível que essas identidades em jogo, na situação relatada por Sueli, entrem em negociação sobre as suas diferentes posições de fala e que, assim, construam-se espaços para sujeitos políticos que inventem, criem e nomeiem o impensável, por meio de alternativas para o enfrentamento das hierarquias sociais no campo da política.

No grupo, Neusa também relatou um episódio de racismo ocorrido no contexto universitário quando ela estudava no curso de Pedagogia:

[EDD - 10º encontro]

Neusa: Teve uma professora minha, de faculdade, que uma vez contando um caso pra gente... Eu não lembro qual era o assunto, mas ela teve a infeliz ideia de contar esse caso. Ela era branca assim da cor da Lia. Teve um dia que os colegas do filho dela foram fazer trabalho na casa dela, aí diz ela que não é de rir não, mas falou assim: "Eu cheguei lá e os meninos assim pretinho sabe, bem pretinhos... E aí eles tavam fazendo trabalho e o menino dando ideia de me pedir banana! Comeu a banana com uma cara boa!" O que que ela quis salientar? Que eles eram pretinhos **e** me pediram uma banana?

Carlos: Isso é professora de faculdade? Sério?

Neusa: É! Pois é, infelizmente...

O relato de tais comentários realizados por uma professora do Ensino Superior pareceu impressionar o grupo. Em um curso de graduação, no qual aspectos educativos escolares e não-escolares são trabalhados, assim como em qualquer outro contexto, torna-se inconcebível que uma docente animalize crianças negras em seu discurso, destituindo-lhes de humanidade e racializando-as a partir de sua perspectiva branca.

No grupo dos serviços de apoio, um outro relato foi produzido no diálogo entre Ruth e Carolina:

[ESA - 1º encontro]

Ruth: Posso falar uma coisa aqui? Eu não acho que no Brasil tem racismo... Eu tenho uma amiga que é negra, ela não mora aqui... Você bate o olho na mulher é madame pura! Ela tem todos os traços de negra, ela não muda os traços dela, não muda as características dela. E a postura da mulher, ela se acha a tal! E ela é, por causa da postura dela! Então eu não acho que tem a ver com a cor, eu acho que tem a ver com a personalidade da pessoa. Ela é dona de cerimonial, ela é sempre professora homenageada, ela só anda assim, é no salto, entendeu? Todo mundo é apaixonado com ela por causa do jeito dela. Ela é uma pessoa descolada, uma pessoa alegre, entendeu? *E ela nunca foi discriminada pela cor*! *Se alguém falar alguma coisa, ela não liga pra isso*!

Carolina: Eu acho que o racismo existe... *Eu não só acho como eu tenho certeza né*? Porque eu já passei por muita coisa, muita coisa que a gente vivenciou que na hora a gente sabe, a gente sente o que é e o que não é. Às vezes fala assim: "Fulana é assim, mas eu gosto dela", "ela é assim", *é como se fosse uma doença*, né? É uma coisa, é quando você vê a diferença, só que tem pessoas que diferenciam: "É preto, mas é bonito", "é preto mas é gente boa", então tipo assim? *Você tá elogiando né, "obrigada e tal"... mas? Então fala que isso não é discriminação e é!* E quando fala que isso não é, fala: "você que não se aceita". Mas é uma coisa que você vê... que você consegue ver o que que é porque você sente né? Então assim, a pessoa pensa assim, é questão de autoestima, às vezes não é. É um problema que é grave! Aí fala do cabelo, porque a pessoa tem uma textura de cabelo... Muita gente fala que negro não tem cabelo, tem sim! E a textura do cabelo é diferente de outros. Então assim, são pequenas coisas no dia a dia, só quem enfrenta que sabe. Igual talvez a pessoa que nunca sentiu... Mas quem vive, quem vive, quem é, que sabe. Ele existe pra ele esse problema existe pra ele. E não é assim: "Ah, eu não vou ligar... Ah eu vou ser assim, vou ser assado, eu vou fingir"... *Mas uma hora vai aparecer pra você e você vai saber que é isso*. Mas uma hora você vai dar de frente com isso e não adianta dizer assim: "Ah eu sou linda, eu sou maravilhosa, não sei o quê, não sei o quê". É claro que depende da gente não se deixar abater por isso, mas o problema existe... né? Não é dizer que você

> não se abate por isso que o problema não existe, porque existe né! Então assim... eu já passei por muita coisa.

Os posicionamentos de Ruth particularizam o racismo, através do exemplo de sua amiga negra, e tratam-no como um "problema individual" de pessoas negras, responsabilizando cada uma por saber lidar com manifestações racistas nas relações interpessoais, deslegitimando-o como sistema e, ainda mais, negando a sua própria existência. Então, Ruth se apropria e (re)produz a visão da branquitude, que universaliza suas experiências particulares, tomando-as como referência para falar sobre os *Outros/as* e até mesmo afirmar categoricamente que a amiga negra "nunca foi discriminada pela cor".

Diante disso, a fala de Carolina caminha em um processo no qual busca assegurar para Ruth a existência do racismo por meio de suas vivências pessoais e de sua posição social enquanto mulher negra, que compartilha esta localização com outras mulheres de seu grupo racial, embora suas experiências possam ser diferentes umas das outras (Ribeiro, 2017).

Ao classificar o racismo como uma doença, Carolina representa a violência da força simbólica que busca inferiorizar pessoas negras. Kilomba (2019) discute que muitos comentários são ambíguos e podem parecer positivos, o que permite que sejam perpetuados sem que necessariamente sejam percebidos como agressivos ou racistas, pois podem figurar como "elogios", como aponta Carolina, ou seja, retira-se a pessoa do grupo, mas o estereótipo sobre o grupo permanece, como ela situa nas frases: "É preto, mas é bonito" e "É preto mas é gente boa".

Carolina promove reflexão ao trazer que muitas dessas ações não são consideradas discriminatórias e, portanto, caso a pessoa negra se posicione contrária a elas, são responsabilizadas e vistas como aquelas que "não tem uma autoestima elevada" ou "não se aceitam", trazendo a tônica para as características da aparência física, fenotípicas e/ou culturais, as quais justamente são alvo do racismo, sem que assim seja significado.

Esse discurso autoriza que tais práticas continuem ocorrendo e desresponsabiliza que a sociedade se envolva na sua desconstrução, pois ao invés de compreender que não mais devem acontecer, acredita-se que é a própria pessoa que deve atribuir um valor discriminatório ou não àquela ação, retirando o foco estrutural da discussão. A participante Lilia complementa essa noção no grupo:

> **[ESA - 1º encontro]**
>
> **Lilia**: É igual nos casos de racismo no futebol... quando povo joga banana... Porque apesar de eu ter minha autoestima e lá e comer a banana e tratar aquilo como uma brincadeira, não levar tão a sério, o

> problema tá aí, o fato dele ter jogado uma banana! Esse é o problema, é esse, nem todo mundo vai saber como agir, mas igual eu falei, tem que tratar na raiz do problema, porque senão a gente não aprende a combater aquilo, aprende a reagir aquilo, mas a gente tem é que parar de fazer com que aquilo aconteça.

Assim, buscou-se questionar e discutir tais questões, a fim de desnaturalizá-las. Como discute Foucault (1977), as possibilidades de resistência são constitutivas das relações de poder e visam questionar as práticas e modos de vida instituídos, a fim de propor novas formas e sentidos perante os tempos, espaços e sujeitos sociais. Os episódios relatados, principalmente aqueles que Sueli e Carolina vivenciaram, demonstram que compartilham processos de resistência, e ao mesmo tempo, desestabilizam e criam fissuras nos discursos e práticas hegemônicas.

Portanto, as questões apresentadas evidenciam o racismo, suas interseccionalidades, processos de enfrentamento e resistência na vida concreta desses sujeitos, sendo necessário discorrer sobre tais aspectos para então adentrar de maneira específica nas formas pelas quais o mesmo opera na escola pesquisada e nas relações raciais (re)construídas entre profissionais, alunos(as), famílias e comunidade.

8 “QUANDO A GENTE RECEBE UM ALUNO, A GENTE TÁ RECEBENDO ALI UMA HISTÓRIA”

Outra educação é possível.
(Luana Tolentino, 2018)

Compreendida como espaço institucional, situada e atravessada pelo contexto social, econômico e cultural mais amplo, a escola é abordada neste estudo como ambiente político, comunitário e de aprendizagem, não-neutra e que, portanto, pode reforçar e/ou desestabilizar sistemas de dominação (hooks, 2013). A frase da professora Conceição abre este capítulo, para ilustrar que os territórios da escola pesquisada são constantemente habitados por crianças-alunas, em suas diversas infâncias, que compõem este espaço educativo com suas histórias, cores, idades e inquietações.

Caminhando nessa direção, é essencial compreender que o racismo, sendo estrutural, sistêmico e institucional, muitas vezes determina o que se ensina e o que não se ensina nas escolas. Assim, discutimos nos grupos que se faz necessário entender como o racismo opera e se presentifica no contexto das escolas, incluindo o campo de pesquisa, para então ser possível mudar, desaprendê-lo e desconstrui-lo por meio de concepções, experiências e práticas antirracistas.

Dessa forma, hooks (2013) dialoga com Paulo Freire, concebendo de maneira especial que a sala de aula é um lugar de entusiasmo e de prazer, sendo tais noções transgressoras ao subverterem as relações hegemônicas que enrijecem as estruturas educacionais. Logo, as teorias apresentadas não são libertadoras e revolucionárias por si, mas são potentes para assim se tornarem quando usadas para esses fins. Partindo dessa vertente, fez-se relevante conhecer como as relações raciais são produzidas no contexto deste estudo.

8.1 Relações raciais no contexto escolar

Assim, no grupo da equipe docente-diretiva, mobilizamos questões referentes ao contexto da escola pesquisada, para que as(os) participantes relacionassem as discussões ao seu trabalho e práticas pedagógicas:

[EDD - 4º encontro]

> **Marielle**: Vem chegando as datas comemorativas também, dia das mães... As atividades de colorir, de desenhar, será que elas estão contemplando a diversidade racial? Igual aquelas matrizes de atividades, uma mãe abraçando o filho... Quem é essa mãe? Quais são as características dessa mãe, vocês já pararam pra pensar? Quando a gente busca na internet atividades, quais são as mães que aparecem?
>
> **Sueli**: Essa questão que você tá chamando aí é verdade. Da mesma forma que houve o trabalho da [falou o nome da professora do 1º ano] né, com os meninos, da mesma forma se você procura na internet... A não ser que você já vai procurar, que você já digita: "imagens sobre o racismo", "cultura negra", aí vai aparecer matriz, mas "dia das mães" não aparece uma mãe negra e a gente às vezes não tem essa atenção voltada pra isso.
>
> **Carlos:** A minha memória do negro na época que eu estudava, era só amarrado no tronco. E as amas também né, as amas de leite, as escravas, cozinhando ou com aquele lenço ao redor da cabeça.
>
> **Lia**: Eu também... nos livros da nossa época era isso mesmo.

Articulando as questões mais amplas discutidas nos encontros anteriores às questões relacionadas ao trabalho diário na escola, as(os) participantes puderam repensar suas práticas, de forma a constatar como o racismo opera nas atividades planejadas e elaboradas, por exemplo, tornando específica e escassa a representação de mães negras, que embora disponível nos meios de busca, são encontradas apenas com palavras-chave que as racializam. Durante o período em campo, pude perceber que os livros didáticos adotados atualmente pela escola contemplam uma diversidade de representações em termos raciais.

Embora hoje exista uma maior quantidade de livros e demais materiais que abordem as relações raciais e personagens não-brancos, ainda tendem a continuar desconhecidos ou inacessíveis, encontrados apenas pela particularização da temática e não junto aos demais materiais que tratam de outros tópicos mais amplos e transversais, que apresentam maior alcance e extensão; essas condições dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções.

Os participantes ainda revisitaram sua trajetória escolar, lembrando que pessoas negras eram representadas e vinculadas somente à escravização, limitando as demais possibilidades de existência, inclusive para que os alunos se identificassem e se reconhecessem. Além disso, também compartilharam outras situações vivenciadas na escola pesquisada, relativas aos pontos discutidos:

> **[EDD - 3º encontro]**
>
> **Lia**: Falando em propagandas, eu vou compartilhar, eu já compartilhei com a Neusa e com a Sueli né, *que a gente tava falando sobre isso nessa semana*. Eu e a [mencionou a professora do 1º ano], a gente tava fazendo um trabalho na aula de história, então as crianças trouxeram uma foto de bebê, uma de presente e a gente tava procurando em revista, eu tava ajudando a procurar imagens que as crianças se viam no futuro. Revistas assim, da Avon, Boticário, Veja... E lá na sala tem três crianças negras,

> que é o Pedro, o Henrique, e a Laura [30] , que é mais morena e tem o cabelo mais crespo né, mais cacheado. A gente teve muita dificuldade em encontrar uma pessoa adulta na revista pra representar eles *e um deles, ele percebeu que a gente tava com dificuldade, a gente teve que folhear mais de 10 revistas pra encontrar uma opção pra ele colocar como ele no futuro*! Aí eu falei assim: "Gente, eu fico impressionada!" Nessa revista da Avon, esse negócio de maquiagem deve ter né, é um monte de mulher negra pra Laura escolher. Não tinha! Eu achei três assim, depois de muitas e muitas revistas, encontrei três mulheres pra ela escolher e tal, mas assim a gente teve muita dificuldade! Enquanto as outras meninas [brancas], por exemplo, a Luiza mais a Maria [31], elas estavam com mais de 10 opções cada uma pra cada uma escolher, alguém que ela se via no futuro... e a gente viu como que realmente não tem [pessoas negras], não colocam muito.
>
> **Sueli**: Os próprios livros didáticos!
>
> **Lia**: Modelos assim nessas revistas, eles estavam... O Boticário que a gente tava usando... Não tem aquela ala masculina de perfume, perfumes masculinos? A gente não encontrou nenhum modelo negro! *A gente encontrou em revistas só jogador de futebol [negro]*!
>
> **Marielle**: Só nessas posições, nesses lugares que a gente conversou né?
>
> **Lia**: Foi o que a gente encontrou. Porque as meninas escolheram modelos né, a Laura eu ainda achei três modelos muito bonitas pra ela escolher! Mas pros meninos.... igual os outros todos [brancos] eles escolheram modelos, e pros os outros dois [negros] a gente não encontrou modelo!
>
> **Sueli**: Ou seja, para você ser destaque, *o negro*... você tem que mostrar que você é muito melhor ainda, *você tem que ser mais do que destaque pra você ser... pra você aparecer*.

A observação inicial de Lia revela que, a partir do grupo de discussão, as relações raciais passaram a ser foco de conversas cotidianas e informais na escola, para as quais os profissionais se atentaram, o que também pude perceber através do processo de observação-participante, em momentos como o intervalo para o lanche ou almoço.

A dificuldade em encontrar pessoas negras representadas nas revistas é também percebida pelas próprias crianças negras. Essa questão, que já tinha sido discutida em encontros anteriores, foi novamente mencionada em uma situação ocorrida dentro da escola, o que evidencia o quanto as práticas sociais são racializadas e fazem-se presentes também nesta instituição.

Um aspecto que se destaca neste relato é que foram percebidas diferenças que articulavam as dimensões de raça e gênero na presença-ausência dessas representações: o predomínio de mulheres e homens brancos em geral, seguido do reduzido número de mulheres negras, apenas em revistas específicas divulgando produtos no ramo de cosméticos, direcionadas ao público hegemonicamente "feminino", e por último, a quase ausência de homens negros nas revistas em geral.

Para além das discussões desenvolvidas que relacionam racismo e mulheres, Kilomba (2019) também rompe com a universalidade em relação aos homens, cabendo

[30] Nomes fictícios.
[31] Nomes fictícios.

sempre questionar: de quais homens estamos falando? Conforme a autora, é preciso destacar que homens negros vivenciam o racismo e, inclusive, estão abaixo das mulheres brancas na pirâmide social, sendo que "mulheres brancas têm recebido sua parcela de poder branco masculino em relação tanto a mulheres negras quanto a homens negros" (p. 101), logo homens negros situam-se em posições sociais em maior desvantagem, comparados a mulheres brancas, e mulheres negras localizam-se em posições de maior vulnerabilidade social do que todos.

Neste exemplo, também foi possível constatar a vinculação estereotipada de homens negros apenas ao campo dos esportes, enquanto jogadores de futebol, como lócus social esperado, limitando ou impedindo as possibilidades de existência em outros tempos e lugares.

Sueli salienta que os livros didáticos também atuam nessa (re)produção e atualização do racismo e, além disso, explicita uma estratégia que Souza (1983) já enunciava, adotada por pessoas negras em ascensão social: buscar se destacar para ser "o/a melhor", para romper com as estruturas que insistem em determinar-lhe um único lugar possível e, destacando-se, é possível ser visto inclusive por esses meninos negros na escola, para que se identifiquem, sintam-se reconhecidos e representados.

Verônica também inclui uma situação vivenciada com um aluno negro na discussão:

> **[EDD - 3º encontro]**
>
> **Verônica**: No segundo ano, quando eles eram meus aluninhos... Eles estão no terceiro ano hoje. Teve um dia que o Felipe, ele tava conversando com os coleguinhas assim e ele se referiu à avó dele como: "aquela negra!" e ele falou assim "aquela negra", como se fosse um xingamento. E a avó dele é negra mesmo, ele é, o pai dele é, a mãe dele que é uma mestiça né? Aí beleza! Aí hoje a gente tava estudando no nosso livro sobre pessoas quilombolas e indígenas. Aí quando eu comecei a falar sobre os quilombolas, ele começou a ficar assim [imitou Felipe se encolhendo na cadeira], porque *ele viu que ia ter treta pro lado dele né? Ele é preto né? O negão da sala!* Aí ele falou assim: "Oh, tia, tem uma amiga minha que fala que minha cor é muito feia!" Aí eu peguei e fiz uma confusão lá na sala e tal, falei que somos diferentes, que tem que respeitar... Beleza! Mas ele tem um pouco de racismo também. Agora eu não sei se ele tá vivenciando alguma coisa dentro de casa, de onde que ele tirou de falar naquele tom, que ele falou da vó dele, entendeu?

Este relato aponta para os processos de racialização de crianças negras nas escolas, desde espaços de Educação Infantil, como demonstrou a pesquisa realizada por Santiago (2014), que podem atuar de maneira violenta na construção e atualização de estereótipos raciais, marcando as subjetividades infantis, tomando como elemento as características fenotípicas.

Por que há a intensa racialização de algumas crianças e, por outro lado, a desracialização de outras? Nessa linha de reflexão, um aspecto que me chamou a atenção foi que a professora Verônica havia mencionado que “é difícil falar do branco” e que “parece que não tem cor” em um dos encontros anteriores, sinalizando um caminho de reflexão, aprendizagem e conscientização de que brancos e brancas também são racializados. A partir disso, discutimos que ao denominar o aluno Felipe enquanto o “negão da sala”, a tônica do discurso recai sobre ele como representante de seu grupo racial, que aliado ao silenciamento sobre a branquitude, pode legitimar a hierarquização racial e social.

Ao imitar Felipe encolhendo-se na cadeira, junto ao seu relato sobre a situação de racismo vivenciada, Verônica demonstrou que a criança sentiu-se exposta como o foco da aula, gerando um visível desconforto. De acordo com hooks (2013), em uma sala de aula onde a maioria dos alunos é branca, incorre-se no risco de que a criança negra seja objetificada pelos outros, depositando uma responsabilidade injusta sob seus ombros, como pôde ser visto nesta situação.

Ainda, a autora convida a refletir: quem está autorizado a nomear as experiências? O ato privilegiado de nomear se expressou pela voz de Verônica, uma professora branca que contribuiu para o processo de racialização de Felipe sem se racializar ou se implicar. Todavia, pode-se destacar um movimento da educadora no que se refere ao não silenciamento após o relato do aluno e a sua mobilização da turma para o respeito e convívio com a diversidade, porém ainda em um discurso amplo que não problematizou o racismo como questão central daquela intervenção.

Além disso, a percepção de Verônica ao relatar que Felipe se apropriou do termo “negra/negro” como um xingamento, bem como sua afirmação de que “ele tem um pouco de racismo”, pode indicar como esse processo também penetra na vida de crianças negras, que podem (re)produzi-lo como uma alternativa à violência racial vivida anteriormente, em diferentes formas de resistências e transgressões infantis (Santiago, 2014).

Complementando essas questões no grupo, Lia evidenciou sua relação com Laura, uma criança negra aluna do 1º ano, por ela acompanhada na Educação Especial, devido ao diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) registrado em laudo:

> **[EDD - 10º encontro]**
>
> **Lia**: Eu tava aqui comentando da Laura né, que a mãe dela falou comigo aquele dia na reunião, aí porque ela fala assim ó: “Mãe, eu quero ter o cabelo igual da tia Lia!” O dia que ela vem com cabelo dela assim mais afro, assim mais... todo mundo fala: “Nossa, que cabelo lindo!” Eu fico assim com

> ela, quando o cabelo dela tá solto, eu sempre elogio. A Laura acha que o cabelo dela seja menos bonito, talvez outras pessoas já falaram com ela né. *E eu fiquei pensando nisso, sabe*?

Como já apontado por Abramowicz e Oliveira (2012), torna-se impossível pensar em uma Sociologia da Infância que não considere a raça e as relações raciais. Assim, na relação construída, Laura percebe Lia como ideal de beleza a ser alcançado, o que evoca os padrões estabelecidos pela branquitude normativa, neste caso principalmente em relação aos cabelos lisos. Isso demonstra a apropriação dessas ideologias raciais desde a infância, sendo que embora Lia intervenha para valorizar os cabelos crespos de Laura, a criança continua tendo como referência os cabelos lisos iguais aos de Lia, culturalmente representados como "belos" e "bons" nos diversos espaços sociais.

Aqui, a discussão sobre a assimetria racial (Schucman, Costa & Cardoso, 2012) é válida para compreender os relatos de Verônica e de Lia, uma vez que são mulheres brancas adultas que constroem relações com crianças negras. Além dos marcadores raciais, as categorias etárias também adquirem relevância em uma sociedade adultocêntrica (Abramowicz & Oliveira, 2012), ou seja, que posiciona o adulto como centro, nestes casos, adultas brancas como modelo a ser seguido pelas crianças com as quais interagem.

Discutir e refletir sobre a branquitude deve ser um processo constante e essencial para que profissionais da educação, assim como de outras áreas, possam compreender sua posição e se implicarem, contribuindo para transformações no sentido de desconstruir o racismo e a intensa racialização de crianças negras. Por fim, a afirmação de Lia: "*E eu fiquei pensando nisso, sabe?*" revela um movimento que desinstala a ordem de naturalização dos discursos e provoca possibilidades de mudanças.

Considero pertinente também recorrer a questões vivenciadas ao longo do processo de observação-participante para discutir aspectos do contexto desta escola. Ao longo da minha participação nas aulas da Educação Infantil, 4º ano e 5º ano e nos demais espaços escolares na interação com crianças de outras turmas, objetivei conhecer e me aproximar dos alunos, além de compreender as relações construídas entre eles e com as professoras e os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos.

Muitas crianças posicionaram-me no papel de professora, quando me perguntavam se podiam ir ao banheiro ou beber água; se podiam brincar na quadra; pedindo ajuda na realização de alguma atividade etc. Durante esse tempo, não observei ou participei de nenhuma interação envolvendo situações interpessoais de discriminação racial e de racismo entre as crianças, delas na relação com a equipe escolar ou da equipe entre si.

No grupo das crianças, em um dos encontros em que conversamos sobre o que gostavam e o que não gostavam em si mesmas, na família e na escola, Janete apontou questões relevantes:

> **[GC - 1º encontro]**
>
> **Janete**: O meu cabelo bate aqui na metade das costas e eu não gosto do meu cabelo assim cacheado, mas Deus me fez assim então... Esse é meu jeito. Eu gosto quando a minha família tá junto. Eu não gosto quando as pessoas, quando eu falo com elas e elas não me escutam.

A fala de Janete caminha ao encontro de Nunes (2016), visto que a autora discute que muitas crianças negras não são vistas e muito menos ouvidas, na escola e nos demais espaços sociais. Muitas vezes, as crianças são consideradas incapazes, suas vozes e posicionamentos são deslegitimados, sendo descredibilizadas em narrar suas próprias histórias.

Porém, a autora salienta que há diferentes motivos para que crianças brancas e negras não sejam escutadas: as primeiras justamente por serem crianças e as últimas por não terem sido historicamente nem mesmo consideradas crianças; isso revela a importância de considerar os entrelaçamentos entre raça e infâncias.

Ao longo do tempo, atribuiu-se à infância uma posição periférica, bem como a concepção de passividade diante dos adultos. As concepções aqui adotadas consideram as crianças autoras de seus processos de socialização e de conhecimentos, sendo que além de as crianças se apropriarem dos significados sociais construídos, também criam sentidos e ativamente produzem culturas (Abramowicz & Oliveira, 2012). Além disso, é essencial ressaltar que não há uma única infância, universal e atemporal, mas infâncias contextualizadas e históricas.

Assim como discutido por hooks (2013): “Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (p.17). É necessário indagar: será que a presença de todos os alunos e alunas está sendo reconhecida e valorizada? Por que Janete não está sendo escutada? É essencial que as práticas pedagógicas possam ser questionadas, para refletir se estão silenciando essas crianças-alunas e como podem ser transformadas para que esse quadro não mais aconteça, na relação professor(a)-alunos e nas relações entre os alunos.

No grupo de discussão, também conversamos a respeito de situações de racismo vividas na escola:

[GC - 3º encontro]

Gabrielly: [Leu a ficha]: “Júnior disse que o cabelo cacheado da sua colega é feio e ruim. O que você acha? Volte uma casa”.

Marielle: E aí, gente? O que vocês acham? Já aconteceu alguma coisa parecida com vocês?

Gabrielly: Já aconteceu sim... tinha uma menina que tava... que era colega da minha prima. Aí tinha duas, uma falou assim, que eu sou muito linda, que meu cabelo é bonito aí depois a outra falou assim: “nossa, essa menina de cabelo cacheado, eu odeio cabelo cacheado”. “Nossa aquela menina é feia, odeio menina feia”!

Marielle: E aqui na sala? Já aconteceu alguma coisa parecida?

Gabrielly: Já sim, com a Janete!

Janete: E também todo mundo... tem gente que me chama de feia.

Gabrielly: Mas ano passado eu não tinha racismo com a Janete... Ano retrasado era uma confusão nessa sala! Era só duas meninas. Ano retrasado, que eu entrei, era só a Júlia e a Janete de meninas nessa sala. Aí, tia, o Léo e o João...

João: Isso foi coisa desse ano!

Gabrielly: Os dois! Ficava os dois... ano, ano passado e ano retrasado só xingando a Janete, mostrando o dedinho a Janete, chamando de otária!

João: Eu nunca mostrei dedinho a Janete!

Gabrielly: Aí quando eu cheguei aqui, a sala tava uma bagunça! E hoje o João parou de desrespeitar a Janete e o Léo parou de xingar a Janete...

As crianças participantes compreendem o racismo a partir de vivências interpessoais de discriminação racial, como aquelas relatadas por Gabrielly e Janete. Essas violências são marcadas por agressões verbais que evidenciam e inferiorizam a aparência física, de maneira particular o cabelo cacheado ou crespo como alvo de xingamentos, o que pode ser apropriado por crianças negras, que passem a desvalorizar seus cabelos, como na fala anterior de Janete.

Aqui, foi possível perceber o relato de situações em que dois alunos, sendo Léo um aluno negro, direcionam xingamentos a outra aluna negra, (re)produzindo o sistema de opressão e de discriminação que os sobrepõe (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2001; Jesus, 2018), o que também pode se interligar aos marcadores de gênero neste caso. Também conversei com as crianças que o objetivo do momento não era acusar ou culpabilizar os colegas, mas pensarmos juntos e compreender porque aquelas situações acontecem e a importância em não silenciar diante delas, para então poderem ser evitadas e transformadas.

Um acontecimento comum durante o processo de observação participante foi que as professoras me direcionavam demandas de intervenção em relação a alguns alunos por elas considerados “agitados”, “hiperativos” e “desatentos”, ao saberem da minha formação em

Psicologia. Alguns desses alunos apresentavam laudos médicos com diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e de autismo, sendo que a partir do laudo, essas crianças passam a ter direito de serem acompanhadas por um(a) assistente da Educação Especial.

Outro aspecto comum foi o relato das docentes de se sentirem cansadas no trabalho diário e de procurarem formas para incluir os alunos mencionados nas aulas. Diante disso, acolhi as falas dessas docentes e busquei desconstruir o lugar de "especialista que detém o saber" que elas me posicionaram. Embora não fizesse parte dos objetivos deste estudo, todavia incorporados ao campo, em alguns momentos discuti com elas sobre as questões psicossociais que atravessam os diagnósticos, mas que muitas vezes não são consideradas, bem como sobre o processo de medicalização da educação, por meio do qual situações de ordem cotidiana do campo social são apropriadas pelo discurso médico e transformadas em problemas biológicos, que demandam intervenção medicamentosa (Meira, 2012), sendo preciso um processo de acompanhamento interdisciplinar e criterioso a longo prazo, a fim de se evitar uma postura medicalizante.

Ao longo das observações e interações, pude perceber como as dimensões de raça, gênero e classe adquiriam centralidade nesses processos de queixas escolares em geral e do diagnóstico de TDAH de Laura. Assim como discute hooks (2013), à medida em que a sala de aula torna-se mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como as políticas de dominação se reproduzem no contexto da educação, demandando os educadores a centrar sua atenção na questão da voz: Quais vozes são ouvidas? Quem fala? Quem ouve? E por quê?

8.2 Quem são os alunos-alvo das queixas escolares?

A gestão da escola pesquisada expressa uma concepção de educação na qual todos os agentes escolares participam do processo educativo, incluindo as profissionais dos serviços de apoio e a comunidade, e não se restringe à relação professor(a)-alunos(as) dentro da sala de aula. Esse modo de pensar a educação escolar produz impactos na organização institucional, por meio de uma maior interação entre as/os profissionais e destes com os alunos, embora os cargos e divisões hierárquicas se mantenham na realização das atividades de trabalho.

Valorizando esta concepção de educação, mas também compreendendo as especificidades que permeiam as relações docente-alunos, considero pertinente abarcar as

narrativas detalhadas dos professores Sueli e Carlos acerca de como percebem seus papéis e/ou experiências ao longo da trajetória docente:

> **[EDD - 8º encontro]**
>
> **Sueli**: Quando eu iniciei na rede municipal, eu comecei no [falou o nome do bairro], um bairro de periferia né. Então eu peguei *os restos dos restos dos restos*. Era aquela turma que só tinha 14 alunos, eu tinha alunos de 8 anos a 17 anos. E que eles não sabiam nem sentar um ao lado do outro, muito difícil. E a escola os via como incapazes para tudo, não eram convidados pra nenhum passeio, pra nada, nem chegava perto de mim e perguntava assim: "Vai levar sua turma?" Eles estavam organizando "Ah, nós vamos no shopping". Aí eu falava assim: "Ué, mas vai ter passeio no shopping?" "Vai" "Ué, e a minha turma?" "Uai, você vai levar sua turma?" E eu fazia muito isso, menino faltava dois dias eu chegava na escola, virava e falava assim: "Alguém sabe se aconteceu alguma coisa com fulano? Não? Então fecha e os materiais e vamos!" Aí eu ia lá na direção e falava assim: "Tô indo lá na casa do fulano." "O que?!" "Vou!" "Por que?" "Porque tem dois dias que ele não vem à aula. Aí eu tô indo com a turma." Muitas vezes, as colegas falavam assim: "Você é boba demais, no dia de coordenação você vai subir morro?" ou então "Ué você não vai dar aula não?" "Vou ué! Eu tô indo dar aula! Vamos embora!" E os meninos ficavam: "Tia, você tá subindo morro!" [Expressão de espanto], "mas você não mora lá". "Oh! Vocês não sobem e descem o morro? Por que que eu não posso?" Então eu ia na casa com os próprios alunos e eu sei que isso fez a diferença. Se eu não salvei ninguém naquele tempo, pelo menos alguma ação a gente faz. Então eu acho assim que... a diferença que faz é muito grande.
>
> **Carlos**: Eu tive uma experiência lá em [falou o nome da cidade], eu trabalhava só com adolescente. E lá também era assim. Porque no estado, quando a gente chega por último, a gente só pega *o que ninguém quer*. E aí eu pegava os projetos. Eu lembro que a gente foi para os Jogos Escolares e todo ano a gente tinha o problema de levar alunos e...e... *às vezes aluno que "dá problema" na escola né*. E aí eu dei a ideia de "Oh, gente, vamos começar a falar primeiro com o aluno. Então a gente vai conversa e depois decide quem vai com a escola". Aí quando a gente foi fazer isso, eu tinha dado essa ideia, e o time que eu treinava pro vôlei, do vôlei feminino, as duas meninas, as melhores do time, que carregavam o time nas costas, o grupo de professores decide não levar. E eu conversando com as meninas porque comigo elas eram uma coisa, *mas na sala era zero*. Aí eu lembro que a gente fez uma reunião com todos os professores aí eu pedi lá e eu lembro que eu assumi esse risco. Eu falei "Eu assumo isso com elas, que elas vão fazer todos os trabalhos que precisa, vão recuperar as notas né". E aí todo mundo falou "você é doido de levar as duas!". E aí quando elas viram essa confiança né, que eu depositei nelas e foram as duas, no meio dos 50 meninos que a gente levava, foram as duas as melhores de comportamento, foram elas, sabe? E depois quando elas voltaram o comportamento delas também era muito diferente... Então eu acho que foi essa confiança que eu depositei né?

Essas lembranças suscitam perguntas: quem são os alunos considerados "os restos dos restos dos restos"? Ou o que é aquilo "que ninguém quer"? É possível relacioná-las aos apontamentos realizados por Arroyo (2011), visto que as hierarquias de classe, raça, gênero e território se entrelaçam, fazendo com que a presença de grupos subordinados nos espaços educativos formais não represente que de fato estejam incluídos naquelas propostas universalistas, que muitas vezes perpetuam a exclusão que torna esses grupos desiguais, ao não serem adotadas medidas efetivas para que sua condição seja transformada e pela continuidade de estereótipos que os classificam como "incapazes para tudo", aqueles que "dão problema na escola" ou que são "zero na sala de aula", marcando ainda mais a vulnerabilidade e violências a que esses alunos estão expostos.

As relações construídas com esses alunos e com a escola demandou que esses professores revisitassem sua formação, suas aprendizagens e suas práticas pedagógicas, para além das convenções estabelecidas. Essas experiências confrontaram a escola em que esses professores trabalhavam e de alguma forma provocaram abertura e mudança de concepções anteriormente naturalizadas. Nesse sentido, hooks (2013) discute que práticas consideradas transgressoras incomodam e perturbam a ordem vigente, como pode ser percebido nas falas das colegas de Sueli: "*Você é boba demais, no dia de coordenação você vai subir morro?*" e de Carlos: "*Você é doido de levar as duas!*".

Conceição também fala em uma perspectiva que a move e instiga a pensar nas suas práticas profissionais enquanto professora:

> **[EDD - 8º encontro]**
>
> **Conceição**: Hoje de manhã mesmo eu tava comentando com a [falou o nome de uma professora, que não participa do grupo], algumas coisas que eu queria colocar em prática e que eu queria fazer. Eu lembro que quando eu comecei a trabalhar, eu pensava quando eu fosse professora regente, durante a faculdade a gente sempre vê vídeos assim né e eu falava assim: "Quando eu tiver a minha turma, eu quero conhecer a família dos meus alunos, eu quero conhecer de perto". Eu falei isso hoje de manhã. *Porque quando a gente recebe um aluno, a gente não tá recebendo só aquele aluno, a gente tá recebendo ali uma história, uma pessoa né, na minha sala, nas nossas salas*. Eu falei isso hoje com ela, e a primeira pessoa que eu quero visitar é a família do Augusto. E vendo isso aí me deu assim mais vontade ainda. Eu sei que eu não vou salvar o mundo, que eu não vou salvar ele, que eu não vou resolver a vida dele, *mas pelo menos pra eu entender mais, para eu compreender mais*. Como olhar ali com outros olhos né, porque às vezes a gente acha que o problema tá na gente! Professor passa muito... a gente se cobra demais, a gente vê que não tá tendo sucesso, porque a gente acha que o problema está em nós! Que a gente não tá usando metodologias ideais... Até pode ser né, *mas para isso eu preciso compreender quem é o meu aluno*, eu preciso saber de onde ele saiu se ele é uma criança desejada em casa né, se ele come, se ele tem... é... condições assim... básicas, condições básicas de sobrevivência. Então ele traz pra dentro da sala o que ele vive em casa... *E qual está sendo a minha posição*?

A professora Conceição suscita pontos relevantes, abordando as concepções e implicações que permeiam o trabalho docente na relação com os alunos, destacando a necessidade de compreender quem são os alunos, seus contextos, condições sociais, materiais e suas histórias de vida.

Também aborda sobre a posição atribuída aos professores como os únicos responsáveis pelos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, assim como discutido por Charlot (2002) e Arroyo (2011), autores os quais argumentam que se deve considerar as práticas institucionais e o sistema escolar, que podem produzir meios de culpabilização individual e de dominação contra os docentes.

Da mesma forma, hooks (2013) também afirma que as estruturas institucionais depositam sob os ombros de professoras(es) a quase exclusiva responsabilidade pelo que

acontece em sala de aula; é essencial entender que não são as(os) únicas(os) a atuarem na dinâmica com os alunos, percebendo a sala de aula e suas práticas como espaço comunitário, coletivo e relacional.

No entanto, a pergunta de Conceição: "*E qual está sendo a minha posição?*" mostra que não se trata de eximir-se de suas responsabilidades, compreendendo que é necessário se posicionar e contribuir para a vida das crianças-alunas, para além dos conteúdos ensinados, para que a presença de todas e todos seja reconhecida e valorizada, mas também que há outras instâncias escolares e extra-escolares que atravessam e condicionam o trabalho pedagógico.

Além disso, é significativo questionar: quem é Augusto? Por que ele é o primeiro aluno que Conceição se atenta? Augusto é aluno da Educação Infantil, tem 5 anos e é uma criança negra, sendo caracterizado enquanto um "menino muito agitado", que "conta mentiras", "bate nos colegas" e "tem muito medo de tudo". Segundo relatos de Conceição, Sueli e Carlos, que compartilharam a história de Augusto no grupo, a criança tem sua vida marcada por processos de violação de direitos, violências e vulnerabilidade social de sua família.

No encontro posterior, as(os) professoras(es) foram convidados a refletir sobre as histórias, contextos e condições de vida dos alunos, que influenciam nas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e nas queixas escolares relativas aos comportamentos das crianças consideradas "bagunceiras" e que "dão muito trabalho", sendo que os alunos Augusto (Educação Infantil), Henrique (1º ano), Laura (1º ano) e Léo (4º ano) foram os mais mencionados.

Anteriormente, na discussão em grupo e em conversas informais, um aspecto que havia me despertado a atenção foi que todos esses alunos citados são negros e o reconhecimento da centralidade da raça, como elemento relevante compartilhado nas trajetórias desses alunos, não havia sido ainda elaborada pelos docentes.

Assim, propus um movimento para avançar na discussão acerca dos aspectos estruturais e estruturantes do racismo, a partir das vidas concretas de alunos negros e suas relações com a escola:

> **[EDD - 9º encontro]**
>
> **Marielle**: Gente, e sobre isso tudo que vocês falaram... eu queria escutar de vocês, e sobre a cor e raça? Como vocês acham que a cor e raça influenciam nisso tudo? Na vida dessas crianças?

> [Todos ficaram em silêncio, pensando nessa pergunta. Alguns manifestaram "não" com um gesto com a cabeça].
>
> **Marielle**: [Após alguns minutos de silêncio]: Essa pergunta é mais pra gente pensar, será que tem alguma relação entre a vida desses alunos, as questões de cor e raça, pensando no contexto... esses alunos que vocês mencionaram agora há pouco, como as questões raciais permeiam a vida deles?
>
> **Sueli**: Olha... O Léo é negro... O Henrique é negro, a Laura... O Augusto é...assim... [pausa]. A maioria é... desses que a gente falou... a gente acaba vendo que é... Engraçado, porque a gente vem falando, vem vendo esses alunos mas o que que é quando você para pra refletir? A gente nunca parou, pelo menos eu nunca tinha parado pra pensar que todos esses que nós mencionamos são negros! Né? [Expressão de surpresa] Engraçado! Quando você fez a pergunta que nós... fomos pensar.
>
> **Carlos**: E envolve tudo né, essa questão... a estrutura familiar deles, igual do Léo e do Augusto, ser mais complexa né, que tá em maior situação de pobreza né, os pais... E aí reflete nos filhos.

A partir desses elementos, questiono: como essas(es) professoras(es) passaram a compreender as relações raciais na concretude do cotidiano na escola? No decorrer dos encontros, construiu-se um processo de reelaboração e análise que adquiriu novos sentidos, para além das dimensões simbólicas, mas também relacionais e estruturais do racismo.

Observa-se que as famílias negras estão inseridas em um contexto de maior desigualdade social no Brasil, o que implica nas condições de pobreza, que impactam em maior grau as crianças negras em comparação às crianças brancas e pobres. Em consonância com essa posição, dados relevantes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2010) indicaram que a pobreza atinge 32,9% entre as crianças brancas, sendo que esse número aumenta para 56% entre as crianças negras.

A pesquisa desenvolvida por Carvalho (2004) buscou compreender as formas cotidianas de produção do fracasso escolar, que interligam um conjunto de desigualdades de raça, gênero e classe, incidindo mais diretamente sobre meninos negros e pobres, atravessados por processos que produzem a obtenção de notas baixas, conceitos negativos, indicação para atividades de recuperação e situações de indisciplina.

Assim, o estudo indicou que 28% das crianças percebidas pelas professoras como brancas e 43% das percebidas como negras (pretas e pardas) foram consideradas como aquelas que apresentavam problemas de aprendizagem, além de que 32% dos classificados como brancos e apenas 21% dos negros eram alunos elogiados pela equipe escolar. A articulação dessas dimensões à classe social também se fez presente, ao revelar que a proporção de alunos elogiados decrescia à medida que decrescia a renda familiar (Carvalho, 2004).

Em relação ao recorte de raça/gênero, 63% dos meninos percebidos como negros e apenas 35% dos garotos percebidos como brancos pelas professoras foram encaminhados

para o reforço. Os meninos negros também ocuparam uma maior proporção entre os alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, em comparação aos meninos brancos. Já em relação à indisciplina, meninos negros e brancos foram mencionados em proporções muito semelhantes (Carvalho, 2004).

A pesquisa da autora também apontou que a proporção de meninos negros e brancos considerados com dificuldades de aprendizagem e/ou desempenho e indisciplina foi superior à das meninas e, dentre elas, aquelas percebidas como negras e brancas pelas professoras encontraram-se em proporções próximas entre si, sendo as meninas negras ligeiramente mais representadas nessas queixas escolares.

O predomínio de queixas direcionadas a meninos, em sua maioria negros, permite pensar a escola, em suas estruturas de autoridade e poder, como um lugar relevante para a construção das masculinidades. Carvalho (2004) indica a relevância em não naturalizar as diferenças entre meninos e meninas fundamentadas em determinismos biológicos, mas sim entendendo as relações sociais, históricas e culturais que produzem múltiplas masculinidades e feminilidades, perpassadas pelo gênero, raça e classe. A autora ainda pergunta: “Não estamos como professoras/es e como sociedade, na verdade valorizando o comportamento indisciplinado dos meninos, como forma de masculinidade reconhecida e aprovada? Que formas de masculinidade aceitamos e incentivamos?” (p. 38).

Neste estudo aqui desenvolvido, Sueli e Carlos também articularam as dimensões de raça, gênero e classe, visto que dentre a diversidade racial que compõe o corpo discente, destacaram-se como alvo das queixas escolares quatro crianças. Essas são marcadas pelo predomínio de meninos negros e pobres, enquanto aqueles considerados indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem e, portanto, aqueles que são mais citados nas conversas informais entre a equipe escolar, os nomes que as(os) professoras(es) “mais chamam a atenção” em sala de aula, que algumas vezes recebem advertências ou são repreendidos por comportamentos classificados como “bagunça”, tendo como consequência, por exemplo, retornar à sala de aula e não mais participar da brincadeira na quadra ou no pátio.

Nesse sentido, Jesus (2018b) também problematiza os processos de estereotipização, silenciamento e invisibilização dos alunos negros como mecanismos eficientes para a produção do fracasso escolar, por meio das altas taxas de reprovação e de evasão, compreendendo que há interações entre condições socioeconômicas, raciais e trajetórias educacionais. Sabe-se que a maioria dos alunos excluídos da escola é de negros e pardos, considerando-se as dificuldades destes de acesso e de permanência nos espaços educativos formais.

Os estereótipos e imagens depreciativas cotidianamente associadas aos corpos negros tornam-nos corpos considerados anormais, naturalizando o lugar de subalternidade, enquanto é reforçada a normalidade dos corpos brancos, magros e sãos. Assim, muitas vezes, o racismo opera na impossibilidade de que essas crianças sejam vistas e se vejam de maneira diferente do que os estereótipos enunciam e lhes atribuem (Jesus, 2018b).

Nessa direção, é possível pensar que se esses corpos são considerados anormais, também são corpos passíveis de controle, alvos de intervenção ou de inferiorização, seja nos discursos ou nas práticas escolares, como Fonseca (2011) demonstrou no histórico da educação escolar em Minas Gerais no século XIX, tendo sido adotadas medidas de disciplinarização das crianças e jovens negros, que constituíam a maioria nas escolas de instrução elementar.

Durante os encontros desta pesquisa, fez-se de suma importância discutir que as situações denominadas pela equipe como desatenção, "mal comportamento", bagunça ou dificuldade para aprender são processos construídos nos contextos intra e extra-escolar, de forma a não naturalizar ou reforçar estereótipos racistas, que associam crianças negras à violência, indisciplina e inferiorização, bem como não culpabilizar ou responsabilizar esses alunos e suas famílias, mas compreender as formas de produção dessas queixas escolares, em suas complexas teias de relações com os marcadores socioeconômicos, raciais, de idade, território e, muitas vezes, de direitos básicos violados, em contextos de empobrecimento e de vulnerabilidade social:

> **[EDD - 10º encontro]**
>
> **Sueli**: Nós percebemos depois né, Carlos? A gente acabou conversando que a gente falou sobre... que a gente conhece os casos, mas que não tínhamos associado à questão de cor e raça, que realmente todos os casos que a gente relatou são alunos negros. Eu fiquei pensando o seguinte: a gente tem algo assim, violência gera violência né, se você às vezes sofreu violência né ou agressão, acaba isso repercutindo, ou interrompe né aquele ciclo ou permanece. Eu acredito que possa ser os pais, que são descendentes dessa raça, dessa cor tenham sido vítimas também de discriminação racial e isso acaba perpetuando... Isso acaba perpetuando pela família e pela própria sociedade, justamente pela sociedade não romper com esse ciclo né?
>
> **Conceição**: É um histórico de oportunidades né, que os pais tiveram ou não tiveram... As crianças não tem culpa nenhuma, elas são frutos do que aconteceu, dessas oportunidades que os pais não tiveram, as crianças também né...

Também questionei ao grupo se eles já haviam pensado sobre essas questões e relataram que os últimos encontros haviam criado condições para refletirem, compreenderem e discutirem coletivamente, nas reuniões e conversas cotidianas.

Sabe-se que o silêncio institucional constitui-se em um mecanismo que inviabiliza os debates sobre raça e as denúncias do racismo, bem como invisibiliza os marcadores raciais presentes, que atuam na perpetuação das desigualdades dentro e fora da escola (Jesus, 2018). Por isso, discutir esses elementos estruturais das relações escolares apresenta-se como uma alternativa essencial para visibilizar, reconhecer e, a partir disso, caminhar no processo de desconstrução do racismo.

Após o encontro no qual discutimos esses aspectos, percebi que Carlos estava observando um mural com os nomes dos "alunos-destaque" de cada turma, confeccionado naquela semana e disposto na parede de um dos corredores da escola. Algumas professoras se aproximaram e me relataram que os critérios usados para selecioná-los foram a realização das atividades e deveres de casa, respeito pelos colegas e equipe, organização e disciplina em sala de aula.

Dentre esses alunos, havia uma diversidade de crianças, percebidas como negras e brancas, meninos e meninas. Destaquei a importância da diversidade dentre elas e conversamos sobre a possibilidade de uma outra forma de incentivar e visibilizar os outros alunos que não foram contemplados no mural, a fim de que não fossem invisibilizados e que todas e todos se sentissem reconhecidos em suas potencialidades.

O que é um "bom aluno"? Um "aluno adequado"? Carvalho (2004) também problematiza essas concepções e constata dificuldades dos próprios profissionais da educação em definir tais conceitos, os objetivos de ensino-aprendizagem que buscam alcançar, instrumentos e critérios de avaliação de alunos em termos de aprendizagem de conteúdos e de questões relacionais e comportamentais, utilizados pelo sistema escolar brasileiro.

Logo, é necessário questionar as relações, práticas e culturas escolares, como fontes de produção e reprodução de estereótipos e discriminações (Patto, 1990), para então ser possível caminhar em direção às potências de transformação e construção de vivências, existências e resistências.

9 "NÃO BASTA DESCONSTRUIR, VOCÊ TEM QUE LUTAR CONTRA ESSE SISTEMA": ANTIRRACISMO, REFLEXÕES E NOVAS PRÁTICAS

"Celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade".

(bell hooks, 2013, p.24)

A partir dos caminhos percorridos nos capítulos anteriores, torna-se essencial, neste momento, centralizar as potências para além das denúncias. Como nos afirma hooks (2013), é preciso inicialmente desaprender o racismo, para então repensar as práticas e torná-las antirracistas. A fala de Lilia abre este capítulo, em uma postura que afirma a necessidade de repensar as práticas adotadas, em direção ao enfrentamento do sistema social tão desigual e excludente.

De fato, é preciso criar fissuras e tensionamentos para pensar o campo da escola pública como possível para engendrar mudanças e desinstalar as normas, compreendendo as especificidades e diferenças de cada contexto, mas também destacando a relevância de um trabalho que todos os espaços educativos formais são convocados a desenvolver, em uma posição antirracista e de valorização da diversidade étnico-racial.

A escola pesquisada demonstrou abertura para problematizar, repensar e discutir a temática proposta. O projeto de Jogos e Brincadeiras Indígenas que vinha anteriormente sendo desenvolvido se apresentou como uma porta de entrada para compreender como esta escola já implementava a Lei 11.645/08, em seus desafios e possibilidades no processo de desconstrução do racismo.

9.1 Projeto Jogos e Brincadeiras Indígenas [32]

Segundo informações contidas na descrição do projeto, o qual foi incorporado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o mesmo foi criado inicialmente a partir da mobilização de Carlos, professor de Educação Física, tendo em vista o papel da escola na

[32] O nome do projeto não será identificado, devido às questões éticas de pesquisa, mantendo-se apenas a sua denominação geral.

implementação da lei 11.645/08 e dos componentes da Base Nacional Comum Curicular (BNCC) para a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), alinhados ao Termo de Compromisso de Gestão (TGC) da escola, que é um instrumento firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a instituição de ensino, no qual estão descritas as metas a serem alcançadas pela escola no período de sua vigência. Assim, o projeto se encontrou na estratégia que busca elaborar e desenvolver projetos interdisciplinares, integrando o saber pedagógico, sociocultural e político para a formação dos alunos, como componente fundamental das práticas pedagógicas, envolvendo todos os profissionais.

Além disso, o texto do projeto aponta a presença histórica de indígenas no surgimento da cidade, e segundo relatos de alguns moradores, nas próprias terras onde atualmente se situa o bairro onde a escola está localizada. Em relação à justificativa para a construção do projeto, aponta-se que em 2015 foi realizado no Brasil, na cidade de Palmas (TO), o I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. Os jogos tinham o objetivo de reunir atletas representantes de povos indígenas de aproximadamente 24 países.

Segundo Carlos, ao ter visitado a cidade na época para assistir aos jogos, surgiu a ideia de desenvolver uma proposta semelhante na escola, pelo fato de perceber uma visão estereotipada dos alunos em relação aos indígenas, sendo o projeto pensado enquanto uma estratégia antirracista e de valorização da diversidade racial e cultural. Embora a temática indígena se configure como um conteúdo obrigatório no currículo escolar, ainda é uma prática pedagógica pouco explorada. Percebeu-se a necessidade de potencializá-la na escola, com papel importante na conscientização social e comunitária.

Os jogos e brincadeiras foram escolhidos como forma de acessar o público infantil, tendo como objetivo propiciar aos alunos os conhecimentos das práticas corporais e culturais indígenas, considerando o interesse e participação das crianças nas aulas de Educação Física, disciplina considerada relevante para uma aprendizagem que integre os domínios motor, cognitivo, afetivo e social. Carlos relatou essas questões em um encontro do grupo de discussão:

> **[EDD - 4º encontro]**
>
> **Carlos**: Então, ele [projeto] existe desde 2015 né... E ele surgiu dessa necessidade mesmo de...de combater uma imagem distorcida que eles [alunos] tinham dos outros né, eles tinham aquela imagem de que os índios viviam pelados na floresta, ficavam caçando pescando, perninha de índio... Então, eles tinham essas imagens né, a imagem do livro de história, sempre vem com o índio de tanga né, sempre assim. Então pensando nisso, eu comecei a discutir com eles. Foi naquele ano mesmo de 2015, que eu percebi, na semana do índio em abril, que eu vi que tinha necessidade de fazer um trabalho

> mais aprofundado. E que não bastava ser simplesmente naquela data. Foi aí que eu pensei em fazer o planejamento pro mês de agosto, setembro e outubro, só atividades indígenas, desde os jogos, brincadeiras e até atividades manuais né, tipo artesanato, colar, pulseira. E dentro do projeto, tinha também a visita à aldeia né? E aí eu peguei as brincadeiras que a gente fez, deve ter sido umas 30 atividades durante três meses de aula. E aí depois de 2015 que ele se tornou um projeto institucional, aí todo ano a gente faz os jogos e vou incrementando, às vezes nesse ano eu não trabalhei uma atividade, mas eu vou e acrescento outra. E eu percebi que depois, a imagem que eles têm os índios hoje é uma imagem diferente. Lógico que aqueles que estão chegando agora, eles talvez ainda têm essa ideia né, eles ainda não presenciaram o momento em que os índios vieram aqui. Mas desde o ano passado eles já presenciaram na escola com os índios caracterizados né, porque quando a gente vai na aldeia a gente vê eles lá de roupa né, no WhatsApp, mexendo no celular, fone de ouvido... Então eu acho que isso quebra um pouco da imagem que eles têm.

Em relação ao planejamento inicial do projeto, foram consultados sites, revistas e livros como fonte de pesquisa para sua elaboração. Em seguida, iniciando as atividades com os alunos do 1º ao 5º ano, buscou-se investigar o conhecimento prévio a respeito das culturas indígenas, por meio de uma roda de conversa com algumas perguntas: Já visitaram alguma aldeia indígena? Sabem onde vivem os índios no Brasil? O que vocês conhecem?

Após essa investigação, foi explicado aos alunos que as aulas de Educação Física, a partir de então, teriam como foco os jogos e as brincadeiras indígenas e que todas as aulas iniciariam com uma história ou vídeo indígena. Depois, durante as aulas, aconteceriam os jogos, brincadeiras ou a confecção de algum brinquedo, finalizando a aula com alguma música indígena.

As brincadeiras, os jogos e os brinquedos pensados foram: cabo de força, heine kuputisú (corrida de um pé só), tolói cunhungu (espécie de coelhinho-sai-da-toca), arranca mandioca, o sol e a lua, kolidihõ (semelhante à bocha), melancia, corrida de tora, briga de galo, jogo da onça, jogo da rifa, jogo do milho, cama-de-gato, hori-hori (zunidor), currupio.

Durante esse processo no primeiro ano de realização do projeto em 2015, tendo como oportunidade conhecer e aprender as vivências culturais indígenas, foi realizada uma visita à aldeia Gerú Tucunã, de etnia Pataxó, no leste de Minas Gerais, no início de outubro, na época da Festa das Águas[33], com a participação de professores, alunos do 3º, 4º e 5º ano, (o fato de ser uma viagem longa dificultou a participação de crianças mais novas), pais e familiares de alunos, membros do conselho escolar e representantes da Secretaria Municipal de Educação.

[33] Para pedir e celebrar a chegada das chuvas, os Pataxós realizam a Festa das Águas, um ritual que se tornou anual, com o objetivo de agradecer e pedir benção ao Pai da Mata e à Ramain, dois Encantados protetores do povo Pataxó, de forma que se os guardiões ficam felizes com o ritual, muitas chuvas e prosperidade vêm para as plantações das aldeias. Fonte: https://conafer.org.br/2018/10/17/festa-das-aguas-pataxos-de-carmesia-agradecem-aos-encantados-e-celebram-a-chegada-das-chuvas/

Segundo depoimento do cacique, relatado por Carlos, nesta festa acontecem rituais, danças, cantos, brincadeiras, histórias sobre a etnia Pataxó e, ao final, é oferecida uma refeição aos visitantes, período em que a aldeia celebra a fartura de alimentos da plantação, advindo do início do período de chuvas, e de união como forma de fortalecer a cultura repassada pelos ancestrais.

Como finalização das atividades do projeto, em 2015 foi realizado na escola os I Jogos Indígenas, envolvendo a comunidade escolar e uma outra escola parceira, localizada em outro bairro da cidade, devido ao Programa Mais Educação na época, por meio do qual os alunos desta outra escola vinham para participar na escola pesquisada.

Dentre as atividades ensinadas durante as aulas, foram selecionadas seis para composição dos jogos. Nos Jogos Indígenas não houve premiação, uma vez que a proposta tem caráter cooperativo e não competitivo, com atividades acessíveis e de baixo custo, o que possibilita o desenvolvimento em outras escolas em contextos diferentes, sendo também inclusivas, possibilitando a participação de todos os alunos.

O desenho de uma menina indígena, feito por uma das alunas no primeiro ano de realização, tornou-se o símbolo do projeto, propagado nas imagens e cartazes, como forma de valorizar as habilidades dos alunos. Ao final, foi feita uma confraternização entre todos com um lanche partilhado. Ao final da descrição do projeto, há depoimentos de alunos e familiares relatando sua participação nas atividades, nos quais classificam-na como positiva, tendo promovido respeito e aprendizagem sobre as culturas indígenas.

No primeiro ano, as atividades foram desenvolvidas apenas nas aulas de Educação Física, mas a partir do segundo ano se tornou um projeto institucional, interdisciplinar e integral, envolvendo as demais áreas do conhecimento e a comunidade, de forma que não esteja limitado a datas comemorativas ou a uma disciplina específica. A visita à aldeia indígena ou a vinda dos indígenas à escola é percebido como um potencial em contribuir para uma aprendizagem significativa, para que a comunidade escolar não apenas aprenda "sobre" o tema, mas sim aprenda "com" as vivências indígenas.

Nos anos de 2018 e 2019, alguns indígenas da aldeia Gerú Tucunã visitaram a escola para participar dos Jogos Indígenas, juntamente com a comunidade escolar, outras duas escolas situadas em bairros de zona rural na cidade e profissionais da Secretaria Municipal de Educação. O relato de Sueli também é relevante para explicitar o alcance e impactos do projeto:

[EDD - 4º encontro]

> **Sueli**: E a gente vê que isso tá tão enraizado aqui na cultura da escola né, principalmente dos alunos que já têm mais tempo, que naquele primeiro dia de aula à tarde, das oficinas né, que a gente fez tipo uma sondagem do que eles disseram, dos trabalhos que são feitos. E todas as turmas que eu fiz a pergunta, do segundo ano até o quinto, houve mais de um aluno por turma falando que gostaria de sair daqui sabendo mais sobre os jogos e brincadeiras indígenas. Então a gente vê que é algo que é realmente significativo, entendeu? Porque de tudo que eles aprenderam, eles ainda querem mais, isso já faz parte da cultura da escola, já tá incorporado. Eles querem aprender mais, eles querem desfrutar mais disso.

Além disso, as profissionais que começaram a trabalhar na escola neste ano, apontaram que se sentiram surpresas ao ver que na data do dia 19 de abril, considerado "Dia do Índio", a escola não desenvolveu atividades específicas, como geralmente acontece em muitas escolas:

> **[EDD - 4º encontro]**
>
> **Lia**: Eu observei que na "semana do índio" aqui não teve nenhum trabalho específico no dia do índio aqui e assim, geralmente nas escolas é muito normal essa coisa de... igual a fotinha da minha menina né, que eu enviei no grupo de WhatsApp da escola, ela usando o cocar.
>
> **Luana**: Sim, isso é geral em escola né? Aqui pelo fato do projeto, vai vivenciando mais, mas o normal é lá na semana a gente trabalha né, geralmente fica só isso mesmo.
>
> **Carlos**: Acaba tornando mais ainda um estereótipo né?
>
> **Sueli**: Aqui por exemplo, nós não temos nenhuma pretensão de ir no "dia do índio" que as escolas comemoram. Por exemplo, essa aldeia que a gente visitou e que eles vieram aqui, eles recebem quase 15 mil pessoas no dia 19 de Abril, mas longe da gente querer levar lá três turmas no meio de 15 mil pessoas numa aldeia, qual o objetivo, pra que? Qual o sentido, o significado disso né? Então a gente prefere realmente trabalhar fora dessa data. É lógico que você vai falar do 19 de Abril, pra ficar sabendo porque que é né, estudar, isso faz parte do currículo, que é importante as pessoas saberem e a gente lembrar dessa data. Mas não fazer essa palhaçada toda sem sentido, acho que a gente trabalha mais com isso.

Carlos e Sueli ainda relataram que a Festa das Águas, em outubro, representa uma data de fato significativa para os indígenas da etnia Pataxó e que o dia 19 de abril não apresenta a mesma relevância para eles. Assim, trabalhar as relações étnico-raciais e a valorização da história e cultura indígena para além das datas comemorativas se configura em um trabalho considerável e necessário, desenvolvido por esta escola, em parceria com as demais escolas de zona rural da cidade, o que também as convoca a se envolverem com a temática. Carlos ainda complementa seu relato:

> **[EDD - 4º encontro]**
>
> **Carlos**: E a gente pinta os alunos, nos jogos, exatamente porque pra eles, pros indígenas, a pintura corporal tem um significado. Quando eles vão caçar é um tipo de pintura, quando eles vão celebrar outro tipo de pintura, e a gente sempre fala com eles que a gente vai celebrar um momento de união, de integração, entre as três comunidades rurais da cidade. A gente pinta o corpo, então cada ano a gente faz uma pintura diferente né, de azul e vermelho, que é pra gente separar as equipes né. Ah, uma

coisa que eu não falei é que esses jogos eles não têm vencedores e perdedores. Como é o momento de celebração, dos jogos, dessa integração, a gente não dá premiação pra quem ganhou então não tem pontuação né. Lógico que tá tendo lá a briga de galo, o azul ganhou, aí eles comemoram, mas no final não tem aquela coisa "ah ele fez tantos pontos e outro fez tantos pontos". Então não existe perdedores e vencedores. Isso parece tão natural pra eles agora né, que ninguém nem pergunta mais: "quem ganhou os jogos"?

Sueli: Isso é que eu acho mais interessante, porque esse espírito da competição, você tá indo pra competição, você tá indo pra fazer isso, pra fazer aquilo, a gente tem que ganhar, é sempre assim e aí agora isso pra eles não tem mais razão, não faz mais diferença. Eu participei, eu fiz e pronto.

Lia: E é muito importante pra quem participa de um negócio que não tem quem ganha, que todos ganham, dá uma sensação de prazer muito grande saber que todos ganharam.

Sueli: É igual a brincadeira que tem, de cabo de força, que a gente chama de cabo de guerra, né? Gente, quando eu vi isso eu falei assim: que diferença que faz cabo de guerra, que nós conhecemos, é você guerreando e os índios usam como cabo de força, que realmente se você está se empenhando, ele no seu objetivo, é a força, é motivo de força e não guerrear. A palavra guerra já vem mostrando outra coisa né, quando fala "força" né, tem um sentido completamente diferente.

Os participantes chamam a atenção para os sentidos atribuídos às atividades propostas, de forma que são planejadas e elaboradas visando um trabalho educativo, que possibilite um processo de aprendizagem significativa e de vivências aos alunos, familiares, profissionais e comunidade escolar como um todo. O projeto que evidencia o pressuposto de cooperação e não de competição se constitui em um outro movimento relevante, fundamentado as diretrizes norteadoras do trabalho, que desnaturalizam os princípios dicotômicos ganhar-perder, que predominam nos espaços educativos.

No grupo das crianças, busquei compreender os sentidos que elas atribuíam ao projeto:

[GC - 3º encontro]

Marielle: E o projeto aqui na escola, dos Jogos Indígenas... Vocês já participaram? Como foi?

Júlia: Sim! Sim! Eles já veio aqui, a gente já foi lá. A gente aprendeu mais sobre os índios, a gente participou da dança deles... os Pataxós.

Marielle: E vocês, o que vocês aprenderem, o que vocês acharam?

João: Legal... legal!

Fred: Achei legal o dia que eles veio cá, a gente foi, acendeu as luzes.

Marielle: E além dos Pataxós, vocês conhecem outras etnias?

João: Os Botocudos, os primeiros habitantes daqui.

Cristal: Eles usavam.... pra alargar a boca.

As crianças demonstraram que o desenvolvimento do projeto propiciou momentos para que estudassem e aprendessem mais sobre as histórias e culturas indígenas, sendo que a temática permeia o cotidiano e é discutida com os alunos. Durante o período de observação participante, na turma do 5º ano aconteceu uma situação significativa, que também demonstrou as influências do projeto:

> A professora pediu aos alunos que abrissem o livro de história, pois estudariam naquela semana sobre as diferentes teorias da criação do mundo, conforme as diferentes culturas. Após lerem dois fragmentos de textos no livro didático, que abordavam sobre essas questões nas culturas chinesas e africanas, um aluno disse em voz alta que "aquilo era mentira". Em seguida, as próprias crianças se mobilizaram, sem intervenção da professora, para dizer que "não era mentira, mas uma forma diferente de ver as coisas e o mundo" e que assim outras pessoas poderiam considerar a "nossa" cultura "errada", evidenciando que não há uma única explicação verdadeira, mas uma diversidade de explicações. Alguns alunos lembraram da visita à aldeia indígena como fundamento para mostrar ao colega as diferenças culturais, mencionando os rituais, deuses e orações que participaram. (*Registro em diário de campo, dia 12/03/2019*).

As intervenções realizadas pelas crianças, diante da fala do colega, demonstraram um movimento de reflexão que questiona o estatuto de verdade instituído e avança no reconhecimento da diversidade cultural e social, de forma que alguns deles mencionaram explicitamente o projeto dos Jogos Indígenas como um elemento que contribuiu para conhecerem e perceberem essas diferenças, não hierarquizadas em termos de superiores ou inferiores, ou divididas em certas ou erradas, mas partindo de uma perspectiva que as legitima e considera-as válidas em suas diferenças.

No ano de 2019, no mês de outubro, tive a oportunidade de participar dos Jogos Indígenas. No dia anterior, houve um momento cultural aberto à comunidade do bairro em um sítio próximo à escola, para recepcionar e dar boas-vindas aos indígenas da aldeia Gerú Tucunã. No dia seguinte na escola, organizaram-se para expor os produtos artesanais para venda à comunidade escolar na quadra. Após, a direção recepcionou a todos e passou a palavra ao cacique, para se apresentar, que convidou todos a participarem de um ritual de agradecimento, composto por um cântico e uma oração que fizeram, e após, deu-se início aos jogos, mediados pelo cacique. Também estiveram presentes alunos e professores das outras duas escolas de zona rural da cidade e representantes da Secretaria Municipal de Educação.

No momento do ritual, percebi um incômodo de duas professoras das outras escolas, que estavam próximas a mim, que questionaram nomear o ato enquanto oração, fundamentadas em um discurso religioso cristão, o qual se faz presente inclusive na escola pesquisada, como em momentos de início das aulas ou das refeições, são feitas orações do

pai-nosso. É relevante frisar que a oração cristã é naturalizada e não é questionada, em contrapartida, pude observar esta tentativa de desqualificar a oração indígena, podendo ser compreendida como uma forma de intolerância religiosa (Luciano, 2006).

A participação da comunidade, e das outras duas escolas, configura-se como elemento importante para que o projeto não seja restrito ao interior da instituição, mas que promova integração, visto que a escola é uma referência para os moradores. Além disso, pude perceber que o projeto se institucionalizou e envolve toda a equipe escolar, que divide as tarefas entre organizar a programação, confeccionar os painéis para decorar a quadra, as professoras desenvolvem atividades com as crianças para que as produções fiquem expostas nos corredores e, neste ano, confeccionaram também uma camisa com o nome e desenho-símbolo do projeto.

Ao final dos jogos, houve um almoço partilhado na própria escola para todos e a equipe diretiva agradeceu a visita e a participação nos jogos. Uma questão com a qual me preocupei em relação aos convidados indígenas foi refletir se, de alguma forma, essas pessoas estavam sendo posicionadas no campo do exótico ou se havia o risco de a presença delas ser espetacularizada ou transformada em um acontecimento incomum ou excêntrico.

Assim, as contradições do processo desenvolvido pela escola podem se manifestar, pois ao mesmo tempo que a presença de indígenas pode atuar para romper com a invisibilização deste grupo e contribuir para a desconstrução de preconceitos, também há a possibilidade de localizá-los a partir do que os estereótipos lhes atribuem, pensando também no fato de que o projeto tem como mote os jogos e brincadeiras, o que pode reforçar uma associação das culturas indígenas apenas à dimensão lúdica e simbólica.

Ciente dessas possíveis contradições, faz-se significativo retomar o caráter processual de construção do projeto, que passou por etapas desde o planejamento até a sua realização, contando com momentos de reflexão e discussão para o ensino-aprendizagem com os alunos e profissionais, de modo a evitar que tais concepções fossem (re)produzidas. Porém, não se pode afirmar que este processo também foi desenvolvido nos outros contextos, em que os outros profissionais convidados trabalham, externos à escola pesquisada.

Nesse sentido, entendendo que os movimentos da vida social são fluidos, heterogêneos e complexos, o mesmo espaço de potência de transformação pode ser cooptado e significado por alguns sujeitos como um lugar no qual são atualizados estereótipos racistas e reducionistas. Tais contradições também evidenciam que os atores envolvidos podem se apropriar de modos diferenciados de um mesmo processo desenvolvido. Foi possível perceber que o momento proporcionou uma aproximação entre os convidados indígenas,

alunos e profissionais, para além dos jogos, por meio de conversas informais e também outras interações para a compra e venda de produtos.

Essas dimensões contraditórias apresentadas por meio da realização do projeto nos convidam a pensar a escola como espaço de coexistência entre as forças instituídas, que tendem à manutenção de concepções naturalizadas e as forças instituintes, que abrem caminhos para questionar o instituído e propõem novas formas de relação (Lourau, 1993; Baremblitt, 2002).

Aliado a essas noções, é possível incorporar as discussões de Prado, Martins e Rocha (2009) acerca da emergência de sujeitos políticos no âmbito das escolas, sendo que os autores trazem os conceitos de polícia e de política segundo Rancière (1996).

Nessa linha de reflexão, os atores da escola pesquisada podem também ser concebidos enquanto sujeitos políticos, que emergem do litígio do consentido, pois perturbam e deslocam a esfera normativa da polícia, que tende a preservar a ordem e a regular as classificações sociais. A partir dessas questões, a escola é então compreendida como instituição política e não apenas técnico-educativa, o que a torna parte do universo da política e da polícia ao mesmo tempo, sendo responsável por alargar o campo público:

> Por isso, a escola precisa ser contraditória, laboratório de experiências da inovação do cotidiano, espaço que disponibiliza instrumentos, criados através dos conflitos e da regulação, capazes de nomear as experiências de sociabilidade, sem necessariamente impor hierarquias valorativas para cada uma delas. (Prado, Martins & Rocha, 2009, p.218).

Faz-se necessário reconhecer as contradições e heterogeneidade que permeiam a escola, para que a mesma não seja tomada como um bloco monolítico de poder e de conhecimento. Essa diversidade de sujeitos e vivências que coexistem nos territórios escolares é de extrema pertinência para o processo de formação e de ensino-aprendizagem das crianças, além de se constituir relevante também para ampliar as experiências, saberes e fazeres dos profissionais dos campos educativos.

9.2 Trabalho com a Lei 10.639/03

Em relação ao trabalho voltado à história e cultura africana e afro-brasileira, preconizado pela Lei 10.639/03, em grupo também discutimos a respeito de seu contexto de criação e implementação, como resultado de movimentos sociais reivindicatórios que tensionaram e pressionaram o Estado brasileiro. Helena acrescenta algumas questões:

[EDD - 11º encontro]

Helena: Antes era muito estereotipado né? A gente só via o negro e o índio como representante de um século passado que... né? Como se eles... o negro a gente só via como sendo explorado ou fugitivo, ou de certa forma como vulnerável... E o índio da mesma forma, como uma pessoa, um grupo que... que... a gente não via com respeito que a cultura merece né? Eu acho que toda política vem pra garantir alguma coisa que tá ficando muito... é... desamparada, né? A comunidade escolar só passou a entender que não tem opção, a partir do momento que aquilo ficou muito divulgado e esclarecido. Hoje a gente percebe que muitos adultos, infelizmente muitos deles vieram de uma cultura é... arraigada de preconceitos, de posturas, é... é... Acho que estereotipada, que vem trazendo essa carga de diminuir as outras culturas né.... Isso aqui é "serviço de preto", é não sei o que... então assim... Existem muitos chavões que a gente ouviu e que hoje a gente precisa passar pra essas crianças que isso é crime, porque senão essa corrente não vai romper... continua... Então hoje estando dentro da escola com intuito de evitar que esse ciclo continue né? Evitar que eles continuem sendo diminuídos pela raça ou pela cultura.

Cabe questionar se as questões realçadas por Helena de fato deixaram de acontecer no cotidiano de muitas escolas brasileiras ou se, mesmo com as leis instituídas, ainda se fazem presentes, visto que apesar da obrigatoriedade, ainda é tratado como opcional por muitos contextos, que não adotam quaisquer ações nesse sentido e, como apontado por Gomes e Jesus (2013), mesmo nas escolas públicas pesquisadas nas quais se desenvolviam práticas direcionadas à educação para as relações raciais, ainda era possível observar desafios e obstáculos para que se institucionalizassem de maneira eficaz e envolvessem a equipe escolar, para que desconstruíssem estereótipos e trabalhassem o tema para além das disciplinas específicas.

Isso demonstra a necessidade de avanços para que o tema se torne constituinte do dia a dia dos espaços educativos. É pertinente a colocação de Helena em buscar romper com discursos e práticas naturalizados que perpetuam o racismo, classificando-o como crime, que deve ser combatido. Ainda houve uma preocupação do grupo em sinalizar outras ações desenvolvidas, destacando o trabalho acerca das relações raciais na escola:

[EDD - 4º encontro]

Marielle: Eu fiquei pensando também, além do projeto que já existe na escola, como a gente pode passar a incluir, a discutir mais no dia a dia? Não precisa ter um momento específico pra isso, mas que possa incluir no cotidiano, no dia a dia.

Sueli: Eu penso que sobre essa questão indígena no dia a gente faz, e a partir desses trabalhos temáticos, a gente acaba se apropriando né, quem vai chegando vai conhecendo e no dia a dia, a gente acaba falando, acaba comentando, acaba lembrando. O que a gente tem feito nos últimos anos são aproveitar nesses momentos de intervalo, de oficinas, a gente trabalha algumas outras brincadeiras tanto indígenas como afro nos momentos, por exemplo, eu trabalhei naquelas nas turmas que eu passei aquela brincadeira dos escravos de Jó, que é uma história da cultura negra. Então sempre trabalho, a gente trabalha vídeo, com o corpo... o belisco, com a própria semente ali do belisco, a gente faz com pedra ali mais o belisco, então a gente vai se adaptando né. Então, é mais isso que a gente procura fazer e mais nas discussões e práticas, no dia a dia, nas falas que a gente vai se apropriando, vai fazendo, no dia a dia, vai se tornando à medida que a gente vai fazendo.

Logo, há um avanço desta escola no que se refere ao não silenciamento por parte das educadoras e educadores em relação à temática, o que é decisivo para desencadear um processo educativo e mobilizador das crianças e dos demais profissionais. Sueli alude aos momentos de intervalo e oficinas para incluir brincadeiras afro-brasileiras e indígenas, tendo apontado ainda em grupo sobre a importância de que seja pesquisado e discutido com os alunos sobre a história e os sentidos atribuídos a esses jogos.

Algumas crianças alunas do 4º ano, em conversas informais, também me relataram sobre brincadeiras e jogos africanos que estavam desenvolvendo durante as aulas da professora Neusa e do professor Carlos, geralmente no pátio ou na quadra, como por exemplo, a amarelinha africana.

A partir de então, discutimos no grupo da equipe docente e diretiva, sobre possibilidades de novas práticas antirracistas, que poderiam ser criadas e incluídas no cotidiano da escola, sem necessariamente estarem vinculadas a datas específicas, mas que se constituíssem como um trabalho transversal e um processo mobilizado pelos diferentes setores da escola.

Todavia, ao fazer essa proposta ao grupo, foi necessário atentar-se à perspectiva de Santana (2011), que critica o "ideal" construído de professor reflexivo e investigativo, o qual prescreve uma postura normativa em relação aos docentes, desconsiderando que as experiências profissionais são multifacetadas, contraditórias e complexas. Essas são permeadas por dificuldades muitas vezes materiais e sociais, como por exemplo, condições precarizadas de trabalho e de salário, responsabilidade excessiva atribuída aos professores, sem o devido acompanhamento às suas demandas, prejudicando sua saúde física e mental etc.

Nesse sentido, Sueli compartilhou sugestões pensadas em grupo e narrou uma experiência que vivenciou enquanto estudava na graduação em Pedagogia, que emergiu como inspiração para outras possibilidades de atividades:

[EDD - 5º encontro]

Sueli: A gente colocou coisas que podemos fazer, por exemplo, a gente tem aqui o pessoal do "história e arte", pessoas que escrevem livros e a gente até conversa com eles, por que não fazer diferente, escrever histórias diferentes com as outras etnias... fazer reconto... não tem a história de chapeuzinho vermelho? Hoje já tem do chapeuzinho amarelo, que trabalha medo, que trabalha raiva né, então porque também não fazer o reconto de outra forma? Então eu acho que é a gente ir recriando, da mesma forma como ela falou, é criar uma outra questão, é chamar o foco para outro ponto. A gente também, eu já até falei com alguns aqui de uma vez na faculdade, a gente falou sobre... a gente tinha que representar a história da Branca de Neve e quem foi a Branca de Neve fui eu! Eu que fui a Branca de Neve. Fui de rolinho, maria chiquinha amarrado aqui embaixo assim, macacão, blusa de um jeito,

> tudo diferente... E a bruxa foi a Branca de Neve! A menina era assim ela era branca, da cútis vermelhinha, olhos azuis, aquele cabelo assim de Branca de Neve e ela vestiu o vestido de princesa, aquele vestido de festa, toda linda...
>
> **Helena**: Todo mundo achava que a Branca de Neve era a outra né?
>
> **Sueli:** Aí quando falou assim: "Apareceu a Bruxa", que entrou ela... o povo ficou assim: "ahn?" [Expressão de dúvida/ estranhamento]. Como assim? Primeiro porque quando falou a Branca de Neve, entrou eu né, toda assim... "Tá doido?" Aí no momento da encenação, o narrador falou assim: "E Branca de Neve..." Aí eu falava assim para o lado do palco: "Mentira! Eu sou a Preta de Piche!" Aí sabe, a gente foi mudando, *a gente fez ao contrário*, então são coisas que de repente a gente pode fazer né? Com certas sutilezas, com dedicação né, e atenção pras crianças, de forma chamar a atenção né... a gente vai espelhando outros... e eu tava falando aqui como que é engraçado né? As vezes, a gente vê uma cena e fala: "Nossa, tá fora do lugar aquele ator, ele não combina não, tinha que ser aquele outro ator"... Por que? *Porque isso já tá marcado, já tá marcado né*?
>
> **Helena**: Igual agora tem filme que a princesa é negra... ela fica de sapo o tempo todo, aí a gente fica imaginando que é uma branquinha que vai sair dali... Quando ela aparece, "pluft!"...Ela é negra, a princesa!

Este relato de Sueli remete à pesquisa desenvolvida por Santana (2011), que objetivou escutar e compreender as trajetórias e histórias de vida de professoras negras na Educação Básica. A autora discute a diversidade de percursos, contextos e as formas como cada uma vivenciou suas trajetórias profissionais e as travessias realizadas em meio às barreiras sociais e raciais. Caminhando nessa direção, as oportunidades para refletir sobre as relações raciais também se constroem de diversas maneiras, conforme as singularidades de cada processo formativo em âmbitos escolares e não-escolares.

Ao recontar a encenação da peça da Branca de Neve, Sueli explicita o processo que denomina de "inversão": inversão essa que buscou subverter e transgredir as normas racistas e da branquitude: ela, uma mulher negra, representou a "Branca de Neve", transformada na Preta de Piche; e sua colega, uma mulher branca, representou a bruxa, o que causou estranhamento no público, também mencionado por Helena ao lembrar de um filme recente, que tem como protagonista uma princesa negra, ainda considerado raro para as produções infantis.

Em relação aos conhecimentos das mulheres negras em salas de aula, hooks (2013) discorre que: "É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência" (p. 124). Assim, evidencia a relevância de que as práticas antirracistas sejam pensadas como estratégias pedagógicas para intervir e perturbar a ordem estabelecida como verdade, reconhecendo que não há um esquema fixo e absoluto a ser seguido, mas possibilidades e caminhos flexíveis e mutantes.

Um outro aspecto problematizado foi que o planejamento pedagógico das atividades a serem trabalhadas com os alunos se configura como imprescindível para evitar a reprodução de conteúdos racistas e estereotipados, que podem estar presentes nos livros didáticos utilizados:

> **[EDD - 5º encontro]**
>
> **Helena**: Primeira coisa, pra isso que serve o planejamento né? Pra gente perceber questões que podem gerar problemas... Então a gente tava conversando, eu e a Conceição, e a gente achou assim que *omitir não resolve*, porque a gente vai sempre encontrar situações que vão estereotipar o negro... o ideal seria usar mais de uma ferramenta de pesquisa em cima do mesmo tema, que pudesse fazer uma leitura crítica em cima daquele texto. O livro trouxe esse texto: "Você concorda? Não? Por que?" Então estimular essa consciência crítica, onde que tá a falha nesse contexto, em tratar a escravidão como contexto histórico, beleza! Mas trazer resquícios de...de...posturas né, que continuam escravizando, aí já é uma questão de consciência né? E a gente acha que não pode ficar preso só no livro didático. O livro didático como suporte, ele não é "o" suporte, ele é um dos suportes.
>
> **Conceição**: Trabalhar vários veículos né, não ficar só com um recurso. Mostrar pra eles outras representações, que não é só figura do escravo, mostrar pessoas negras, indígenas que são personagens da história, que fizeram a diferença na sociedade, igual a gente fez aqui entre nós. Porque igual a Helena falou, não dá pra omitir, a gente tem que trabalhar a história, mas não necessariamente só com aquele livro, mas buscar vídeos, outras coisas...

Os posicionamentos adotados pelas participantes são potentes para romper com a omissão e neutralidade, a fim de caminhar na construção de estratégias pedagógicas com embasamento crítico, que envolvam os alunos, bem como utilize outros recursos para além do livro didático (Silva, 2005), em um trabalho de planejamento e elaboração dos conteúdos a serem trabalhados. Como cada sala de aula é diferente, é interessante que as estratégias sejam constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para abarcar cada nova experiência de ensino, tornando-se espaço para catalisar mudanças nos aspectos únicos de cada turma (hooks, 2013).

Para além das questões apresentadas, foram discutidas outras sugestões a serem incorporadas no trabalho diário com os alunos na escola:

> **[EDD - 7º encontro]**
>
> **Fúlvia:** Olha, pra fazer um trabalho com o 1º ano, eu dou a sugestão de fazer um teatro de fantoches com aquela história da bonequinha preta e após confeccionar com os alunos aquela boneca Abayomi, que retrata a história, pra valorizar né?
>
> **Sueli:** Eu estava fazendo adedanha com as turmas... mas a gente podia adaptar pras questões raciais, tipo: "o negro é", "o índio é", "o branco é" e pedir as crianças pra completar...
>
> **Carlos:** Eu acho que a gente pode colocar e depois a gente faz a discussão podendo variar pra profissão, pra outras coisas também... Pode chamar "adedanha racial"?

> **Sueli:** Sim! Então a gente pode fazer esse das raças né, falar das raças, eles colocam e aí é o momento de fazer essas reflexões. Aí a gente pode até fazer uma antes tipo uma sondagem, "o negro, branco e índio" e tal e faz e deixa eles fazerem lá. Eu sugiro que seja em grupo e deixa livre, e nem criticar e nem falar "tá errado" e nem nada, só vão entregar em grupo e tal, coloca o nome aí do grupo e tal. A partir daí, a gente monta as estratégias de intervenção. Aí coloca as características que eles vão falando do negro, do índio, quer dizer, a gente também tem que dar oportunidade e oferecer que eles conheçam, porque muitas vezes nós não conhecemos, temos que ser francos. O que a gente conhece da cultura africana é isso que passa, é só essa história de negro que foi escravo e pronto acabou, o índio que é um bicho do mato, então não tem né, não tem outras coisas? Então que a gente vá desenvolvendo isso pra cada faixa etária que a gente tiver, vai fazendo. Esse que você comentou da história, que a Fúlvia comentou, uma vez nós fizemos, só que não foi só pra uma turma a gente contou uma história pra todo mundo e veio uma pessoa, uma contadora de histórias, que fez a Abayomi, fez uma oficina. E aí, com cada idade foi fazendo, por exemplo, os meninos do quinto, quarto ano já conseguem fazer com mais agilidade, da Educação infantil sempre vai ter mais gente junto pra fazer, entendeu? Então assim, eu acho que são projetos latentes, isso está latente, então é emergencial que a gente se volte para eles.

Os apontamentos realizados por essas docentes desvelam a potência inventiva existente neste espaço educativo, de forma que o momento de discussão possibilitou ao grupo pensar em estratégias de intervenção a serem produzidas, bem como alternativas já anteriormente desenvolvidas a serem recriadas. Isso demonstra que os poderes institucionais, como a escola, podem naturalizar a atuação de seus mecanismos discriminatórios ou modificá-los embasando-se em práticas que sistematizem o enfrentamento ao racismo.

A ideia de recriar o jogo da adedanha para trabalhar as relações raciais se apresentou enquanto uma possibilidade para problematizá-las, inicialmente escutando os sentidos que os alunos atribuem, sem avaliá-los segundo um juízo de valor, para depois criar estratégias pedagógicas de intervenção.

Um elemento que se destacou na fala de Sueli foi o fato de se atentar para a necessidade de que os professores estudem e pesquisem sobre os tópicos a serem trabalhados por meio do jogo, reconhecendo o desconhecimento sobre a história e cultura africana e indígena, que permeia os espaços formativos docentes, caminhado então ao encontro do exposto por Jesus (2013), que sinaliza a importância da formação continuada de professoras(es) para a implementação das leis e de suas diretrizes, da mesma maneira que o apontado no artigo 11 da Lei nº 12.288/2010 do Estatuto da Igualdade Racial (2010).

Sabe-se que muitos professores apresentam dificuldades em construir estratégias para lidar com os antagonismos em sala de aula, muitas vezes devido à sua própria formação acadêmica e não-acadêmica, culminando em situações nas quais evitam momentos de confrontação e conflitos, por exemplo, escolhendo não discutir temáticas que possivelmente gerarão posicionamentos e perspectivas diversas ou contraditórias entre si. Estas(es)

participantes avançam na compreensão de que tais situações não devem ser evitadas, pois podem oportunizar aprendizagem, criticidade e deslocamentos.

Nessa linha de reflexão, Neusa e Carlos agregaram outras considerações significativas na discussão:

> **[EDD - 7º encontro]**
>
> **Neusa:** Pro 4° ano, como eu tô trabalhando com eles sobre a escravidão e eu tava até comentando que eu tô achando muito pesado, eles acabam puxando... mesmo eu tentando mostrar o outro lado, eles ficam até com pena. Eu pensei em trazer pra eles né, uma sequência de brincadeiras igual, a região de onde veio, a cultura da região, trabalhando mesmo as brincadeiras com eles, fazer uma receita africana que eles vão escolher proveniente da África, que eu vou trabalhar mais pra frente. Outra coisa também que eu esqueci depois eu lembrei, eu tinha falado com você a questão de trabalhar só a cultura africana e esquecer de outras coisas né? Eu vou usar também o recurso da sala de informática fazendo um trabalho pra eles pesquisarem as personalidades africanas né, não ficar só na cultura de música e tal, pesquisar alguma coisa também que tem a ver com o intelecto...
>
> **Carlos:** Oh, Neusa... Posso até te dar uma sugestão aqui? É... você tava falando disso aí e é verdade. A gente quando a gente vai passar algum vídeo, um filme, a gente fica sempre... a gente tende a focar naqueles sobre a escravidão. Eu assisti um outro dia, um tão bonito "O menino que descobriu o vento", você já assistiu? Você pode colocar o áudio em português. É um menino que descobriu, é uma história real né? Ele desenvolveu energia eólica pra fazer a bomba né, pra sugar a água lá do fundo, é uma história real e o menino tinha uns 12 anos...
>
> **Neusa:** Como é uma sequência de atividades, toda sugestão é bem-vinda, e trabalhando com eles várias coisas né, não ficar só no livro, porque só tem uma página lá só, que só mostra o navio negreiro lá e pronto.
>
> **Carlos:** Ah então... E uma outra coisa é também aquele... vocês já ouviram falar do Google Arts? A gente aprendeu lá no curso do chromebook né, aí eu tava olhando ontem fazendo aquela atividade lá e que eu fui ver a riqueza daquele recurso! Você consegue ir ver qualquer museu do mundo, virtual. E aí, tem esses museus né, o museu da escravidão, museu do negro, eu não sei em quais países que têm e você pode fazer também, já que você falou que vai trazer eles né, na informática, você pode usar esse recurso também. Aí você pode clicar no museu, aí você entra e visita, você pode pesquisar por museu. Você pode pesquisar por artista, música, tem muito [Mostrou através do celular dele]. Tá vendo? Aí tem aqui a exposição "espírito da África", traz retratos de reis e chefes contemporâneos das diversas partes do continente africano, tem muitos reis né...
>
> **Neusa:** Nossa, foi uma luta explicar pra eles [alunos] que tinha reis, rainhas na África.
>
> **Carlos:** Pois é, e a visão que a gente tem é só da escravidão e é bacana fazer essa...essa atividade. E eles mesmos vão viajando pelo museu. Tem também o filme do Pantera Negra, que a gente pode passar pros alunos.

Esses relatos corroboram o que Almeida (2019) aponta: como o racismo é inerente à ordem social, as formas de uma instituição combatê-lo não se fazem apenas com denúncias ou através de seu repúdio moral, mas depende de posturas e práticas antirracistas efetivas. Gomes (2005b), Munanga (2005) e Santana (2011) trazem que não há a pretensão em prover respostas ou alternativas de intervenção antirracistas padronizadas, mas compreendem que é necessário um conjunto de condições conforme cada contexto para se desenvolver o

trabalho, não bastando apenas o desejo nem a convicção política da importância dessas ações.

O contexto da escola deve promover tempos e espaços nos quais seja possível lidar com os conflitos e trabalhar coletivamente sobre o tema, para que não se restrinja a ações individuais, além de que se tornam mais expressivos ao abarcarem também as experiências de vida e a realidade do cotidiano de alunos e profissionais (Tolentino, 2018).

As sugestões de Neusa caminham nessa direção, ao estudar e planejar as formas de trabalhar os conteúdos para promover aos alunos o acesso a outros conhecimentos e histórias muitas vezes não contados e silenciados nas práticas educativas hegemônicas, de maneira a englobar a diversidade das narrativas africanas.

É relevante observar que Carlos, em sua implicação enquanto um homem branco, uma posição social privilegiada, também se envolve na construção dessas possibilidades no seu trabalho docente, o que demonstra que todos e todas as profissionais da escola são convocados a se posicionarem diante da complexa trama das relações raciais brasileiras, tendo as escolas públicas um papel primordial nesse cenário, especialmente para as classes populares.

No dia posterior ao encontro relatado, por meio de conversas informais na escola, Carlos relatou que ficou pensando nas questões discutidas e que se lembrou de um jogo de tabuleiro sobre o tema do trabalho infantil, surgindo a ideia de recriá-lo para trabalhar situações envolvendo o racismo e antirracismo com os alunos, o que foi compartilhado com a equipe diretiva, que proveu o apoio institucional à proposta[34], o qual é essencial para que a equipe se comprometa com a efetivação de relações mais democráticas no ambiente escolar, na realização dessas práticas.

Sueli partilha com o grupo um projeto em potencial que ela vem idealizando desde o início do ano, para ser concretizado na escola:

> **[EDD - 7º encontro]**
>
> **Sueli:** Então, nós pensamos em coisas que já existem, mas que a gente pode fazer com mais frequência. Já existe o projeto de jogos e brincadeiras indígenas né? Eu já andei conversando aqui na escola pra algumas pessoas, sobre escrever e desenvolver um projeto de jogos e brincadeiras e outras coisas mais... africanas né. E esses projetos, que a gente possa efetivar mais isso no dia a dia. Igual a amarelinha africana, não tem um momento específico, os meninos estão ali fazendo, como outras brincadeiras indígenas que podem ser feitas no dia a dia, no cotidiano da escola, e esse projeto africano inclui também é questão de filmes, de documentários, que é também o que a gente pode incluir para os indígenas, da mesma forma, além dos jogos e das brincadeiras, o estudo, trabalho que a gente faz, a visita né, às aldeias, ou que a gente os recebe aqui. Com o projeto africano, a gente também pretende

[34] Conforme descrito no tópico 4.3.2.3.

> visitar uma comunidade quilombola né, fazer essas atividades... E estender isso também para a comunidade né? Então a gente listou aqui as brincadeiras que a maioria já conhece, além da amarelinha africana, os escravos de Jó, jogo da onça, arranca mandioca, corrida de tora, cabo de força... que já são algumas brincadeiras e filmes e documentários.

Este relato delineia que as práticas antirracistas podem se constituir de diferentes formas, desde projetos temáticos na escola, incluídas nos temas transversais ou interrogar-se nas práticas cotidianas em sala de aula. É fundamental questionar se essas ações pensadas alcançarão impacto efetivo nas relações escolares, para que não sejam desenvolvidas isolada ou pontualmente, mas que se constituam como uma discussão sequencial, continuada e relacional.

Durante a minha participação no cotidiano escolar, também observei um aumento na representatividade de pessoas negras, nas atividades realizadas pelos alunos, que posteriormente eram expostas nos corredores, nos murais confeccionados pelas professoras ou nos dias dos eventos abertos à comunidade. A professora Verônica, responsável pelas oficinas de arte, ao encontrar comigo na escola, geralmente me mostrava o que havia produzido ou o que planejava para a semana, ressaltando que havia "lembrado de mim" na hora de elaborar e desenvolver as atividades, preocupando-se em representar a diversidade de pessoas ou personagens não-brancos.

Apesar desses avanços observados, foi possível perceber que coexistiam com práticas enraizadas e naturalizadas que permaneciam na escola, como por exemplo, a oração do pai-nosso no início das aulas, a qual muitas vezes é considerada "universal", símbolo de unidade e da democracia racial, o que impossibilita visibilizar outras matrizes religiosas não-cristãs ou uma educação laica.

Isso demonstra que os processos de efetivação da Lei 10.639/03 não se constituem em uma dimensão emancipatória linear, mas em uma dinâmica complexa, ambígua e contraditória, marcada por uma teia de relações imbricadas. Assim, não se pode limitar a uma compreensão dicotômica desta lei, em termos de "implementada" ou "não implementada", mas torna-se fundamental analisar como os seus processos vêm sendo desenvolvidos e construídos em cada contexto escolar.

Caminhando nessas discussões, registrei um outro movimento que se produziu em um dos encontros do grupo com as crianças:

> No encontro no qual levei imagens de personagens negros e indígenas, com a proposta para que criassem histórias a partir das figuras, percebi que muitas crianças encontravam dificuldades para trabalhar em duplas/trios e preferiam contar individualmente a história que cada um havia pensado. A maioria delas criou narrativas a partir de outras que já conheciam por meio de filmes de animação,

> séries, viodeogames e quadrinhos, sendo que as meninas escolheram imagens que representavam princesas ou super-heroínas, construindo histórias que as tornavam protagonistas na resolução dos problemas, como disse Cristal: "E ela fez tudo sozinha, tia! Nem precisou de príncipe!". Nenhuma criança apontou explicitamente a cor/raça dos personagens enquanto realizada a atividade, mas no momento de socializarem as produções, algumas falaram que alguns personagens eram negros e estavam "diferentes do que conheciam", como em uma das imagens havia a representação de uma "branca de neve" negra. Uma situação que me despertou a atenção foi que o aluno Léo não quis criar uma história a partir do personagem da imagem, pois disse que não o conhecia. Em vez disso, preferiu cantar a música "Ticolé", que ele disse que conhecia, gostava e que achava muito engraçada. Eu não conhecia e perguntei a ele como era essa música, Léo disse que era de um vídeo do Youtube, que virou meme, de um menino "igual ele", cantando e dançando. (*Registro em diário de campo, dia 27/05/2019*).

As crianças demonstraram várias perspectivas de criação de histórias, envolvendo também desconstruir papéis de gênero usualmente atribuídos às meninas/mulheres nas histórias. Léo me sinalizou uma potência inventiva para além da proposta, o que me ensinou que, embora o objetivo da atividade enfatizasse um processo construção, de forma livre e não-direcionada, havia outras possibilidades que eu não havia vislumbrado para este encontro.

Ao pesquisar o vídeo do "Ticolé" na internet, é possível ver um adolescente negro recriando esta música de funk, com o qual Léo relatou ter se identificado, gerando a sugestão de usar outros recursos que não somente a criação e reconto de histórias, assim como a importância em escutar as crianças, de maneira verbal e não-verbal, na elaboração de estratégias pedagógicas de intervenção.

A partir dessas análises, questiono os agentes potencializadores para esses processos de mudança, de maneira específica vivenciados pela equipe docente e diretiva, mobilizados pelo contexto desta pesquisa. Para isso, recorro a hooks (2013), uma vez que percebi muitos pontos de encontro entre as questões discutidas em grupo e os elementos que a autora se atenta: o reconhecimento de que a educação não é – e nunca foi – politicamente neutra; que são necessárias transformações no estilo de ensinar, uma vez que professoras(es) foram ensinados a crer que determinada norma de pensamento seria universal, também aprendendo a ensinar de acordo com esses paradigmas.

Além disso, hooks (2013) afirma que o racismo determina o que se ensina e o que não se ensina nas escolas e, compreendendo essa faceta, então é possível mudar. Quando os alunos são convidados a partilhar as narrativas de suas experiências, é importante que as(os) professoras(es) também compartilhem suas vidas, pois, caso contrário, incorre-se no risco de que o poder docente seja coercitivo, atuando como um inquisidor onisciente e silencioso. Esta pedagogia engajada busca fortalecer não apenas os alunos, mas também os professores, tornando a escola um local de crescimento para os docentes nesse processo.

9.3 Outros movimentos de desconstrução do racismo estrutural

Uma dimensão para a qual me atentei foi que a tônica dos processos antirracistas delineados e construídos pelo grupo aludia a elementos simbólicos e representacionais relativos aos grupos raciais, principalmente por meio de histórias, jogos e brincadeiras, voltados para acessar ao público infantil.

Ao caminhar nas discussões, objetivei sublinhar outros aspectos estruturantes do trabalho antirracista, de modo que foi possível observar que muitas(os) docentes participantes passaram a se atentar, no dia a dia, para a centralidade da raça na vida de alunos e de profissionais, ao refletir que essas interrogações e análises integravam quaisquer atividades, discursos e práticas desenvolvidas no contexto da escola, não enfocando apenas no ensino da história e da cultura, mas entendendo que tais questões figuram como objetos de análise de todo o trabalho pedagógico.

Como forma de desinstalar e provocar essas perspectivas, questionei se o trabalho focalizado na dimensão simbólica seria suficiente para de fato afetar e transformar a vida dos alunos:

> **[EDD - 10º encontro]**
>
> **Carlos:** Eu acho que não é suficiente não.
>
> **Sueli:** Eu acho que vai muito além disso e é...assim... curto, médio e longo prazo. Eu acho. É o que a gente procura fazer né. Todos os projetos que a gente trabalha com os alunos, a gente procura passar isso pros pais, pra passar pra comunidade. A gente sabe que hoje é importante você fazer e tem que acreditar que as crianças podem ser os multiplicadores, porque eles estão informados e se também a família e a comunidade forem ativas nesse processo, junto com as crianças e os funcionários.
>
> **Carlos:** Tem que considerar cada caso né, mas eu acho que essa grande quantidade de alunos na sala não te permite uma proximidade. Aqui ainda a gente consegue né, com essa quantidade de alunos, mas numa sala de uma escola estadual, por exemplo, que tem no mínimo de 35 alunos, eu vejo que é muito difícil você se aproximar do aluno né? Então eu acho que essa... essa aproximação mesmo, ela faz falta pro professor...
>
> **Sueli:** Eu acho que esse é um ponto pra gente considerar, mas outra coisa associada aí, que talvez poderia fazer alguma coisa... *É o grupo! Se a equipe de trabalho da escola tivesse uma mesma visão e o mesmo objetivo nesse sentido, se acreditasse que isso fosse possível, porque se houvesse uma coesão do grupo, sendo grande ou pequeno daria, porque todos estariam com o mesmo olhar, a mesma opção e o trabalho fluiria*. Por exemplo, tem uma turma de 35, mas nós somos 10 professores que trabalhamos nessa turma, geralmente é isso, né? Português, matemática, história, geografia... eu sozinha de português não vou dar conta de ouvir, de ter um olhar e poder fazer alguma coisa pelos 35 ou 40, mas se todos temos, de repente você tá focado nesse [aluno] aqui... aquele ali, eu foco no outro, o fulano no outro. Então, sabe? Eu acho que nos projetos nas... nas... turmas, sabe? Então eu acho que isso seria diferente, ainda daria... mas eu concordo com você, Carlos, não existe um... ideal... Mas é possível!

Segundo Sueli, um trabalho conjunto e em parceria com as famílias e a comunidade potencializam processos de transformação mais enraizados e profícuos, que podem desestabilizar as normas e paradigmas que fundamentam o racismo estrutural, em suas intersecções com as demais hierarquias sociais, considerando a escola como espaço no qual se pode atuar na garantia de direitos, desde o acesso à alimentação, à cultura, ao esporte, ao lazer e à proteção das infâncias, dado o contexto de vulnerabilidade social que várias famílias estão inseridas, conforme relatos dos profissionais.

Os apontamentos de Carlos tornam-se significativos para compreender os desafios e desigualdades que atravessam o panorama das escolas públicas brasileiras, porém Sueli revela caminhos possíveis a serem pensados coletivamente, de acordo com as particularidades de cada espaço, posicionando a equipe de trabalho como dimensão notável para que mudanças sejam produzidas pelos atores escolares.

Essas concepções se aproximam da centralidade do debate que hooks (2013) propõe, voltada às vidas concretas das pessoas que convivem e constroem o espaço escolar: é necessário que a presença de todos e todas seja reconhecida e valorizada de verdade, que se empenhem em criar e manter uma comunidade coletiva de aprendizado, que escutem cada voz em suas particularidades e necessidades, que possam ouvir um ao outro enquanto exercício de reconhecimento, de maneira a garantir que ninguém seja invisível e sinta que sua presença é válida. O objetivo central de uma pedagogia transformadora é tornar a escola um contexto democrático onde todos se sintam responsáveis por contribuir e fazer a sua parte, como foi indicado por Sueli.

Sabe-se que muitos educadores não se sentem preparados, em suas práticas profissionais, quando confrontam concretamente a diversidade e os antagonismos sociais que as constituem. Torna-se difícil para professores e alunos mudarem de paradigmas, pois causa desconforto e exige deslocar-se de sua posição para reconhecer a possibilidade de que, na vida cotidiana, a outra pessoa habite um mundo diferente do meu (hooks, 2013; Tolentino, 2018).

Ao longo das discussões no grupo da equipe docente-diretiva, também despontaram contradições nos sentidos atribuídos ao que seria uma concepção de valorização ou positivação da negritude:

> **[EDD - 11º encontro]**
>
> **Conceição:** Os meus professores sempre quando eles iam falar sobre negro, origem africana, eu lembro assim... que os meus professores de história eram muito, eles eram muito ligados com esse negócio de valorizar a diversidade. E eles sempre levavam pro lado positivo. Eles nunca ficavam

> forçando que eram escravos, que eram... eles focavam muito no lado positivo. Eu cresci na minha adolescência ouvindo muito o lado positivo dos negros, sabe? Tanto na escola quanto em casa, na minha família.
>
> **Luana:** Às vezes eu vejo uma pessoa que dança muito, vejo alguma coisa assim e falo "ah, tinha que ser preto". Mas eu nunca falei no sentido da cor em si, porque a gente sabe que destaca na questão da dança.
>
> **Conceição:** Inclusive na minha fase de namoro né, assim, quando eu era adolescente, as minhas amigas sempre falavam assim: "negro é melhor!" [Risos]. Sempre falavam isso na minha fase de namoro: "negro é melhor, mais bem dotado..."
>
> **Lia:** Eu ouvi muito isso na minha adolescência!

Luana e Conceição atribuíram um sentido de valorização ao fato de vincularem a raça negra à habilidade na dança, à hipersexualização e virilidade do homem negro. A partir disso, questionei ao grupo se já haviam pensado que este discurso, ao invés de desconstruir, pode reforçar e atualizar outros estereótipos raciais, ao ressaltar determinadas características como se fossem "naturais", biológicas ou particulares às pessoas negras ou generalizando que todos os negros compartilhem tais características, partindo do pressuposto de que estes aspectos são "intrínsecos" à raça negra. Com isso, indaguei ao grupo: "por que pessoas brancas não são associadas a isso?". Em vez de promover valorização, muitas vezes tais discursos vêm sendo empregados para (re)produzir uma imagem caricatural, homogênea e estereotipada, que se torna naturalizada pelo processo de socialização.

Assim, é de suma importância atentar-se para as diferentes nuances e facetas do racismo e do antirracismo, pois devido à ambiguidade dos discursos e relações raciais brasileiras, certos elementos podem ser incorporados com um significado positivado, entretanto podem acabar perpetuando visões preconceituosas e racistas (Munanga, 2004). Após essas problematizações, Luana comentou: *"Nossa, é verdade! Depois que a gente fala, a gente percebe que é assim, antes eu via como uma qualidade, mas depois disso, agora eu parei pra pensar".*

Ainda neste encontro, uma outra dimensão foi desencadeada, por meio de uma fala de Luana e a seguinte mobilização do grupo:

> **[EDD - 11º encontro]**
>
> **Luana:** Tem uma colega minha, ela é negra, o marido é negro e as duas filhas são negras, só que uma tem o cabelo piorzinho e... [foi interrompida por Helena]
>
> **Helena**: Oh, não pode falar pior! Tem que falar se a raiz é crespa, ou a raiz é lisa...
>
> **Neusa:** Por que que é pior? Ué, logo você falando isso?

Após nomear o cabelo crespo enquanto "*piorzinho*", o grupo interviu no sentido de problematizar a expressão e colocá-la em análise para desnaturalizá-la. O comentário de Neusa: "*Ué, logo você falando isso*?" foi direcionada à Luana, de maneira que pareceu atribuir a ela uma maior responsabilidade em se conscientizar, pelo fato de também ser uma mulher negra. Após esta intervenção do grupo, as colegas acolheram Luana, de forma a não constrangê-la, sendo um momento para ressaltarmos o quanto cada um de nós está constantemente sujeito a reiterar esses termos naturalizados, em uma sociedade na qual isto é normalizado.

Ribeiro (2017) discute que o fato de que uma pessoa ser negra não significa que saberá refletir crítica e filosoficamente sobre o racismo e suas consequências a todo tempo em sua vida, uma vez que ocupar uma localização comum em relações de poder hierárquicas não implica em se ter as mesmas experiências, embora existam pontos comuns que podem ser compartilhados. Por outro lado, não se pode reduzir as opressões apenas às vivências individuais, o que desqualificaria as dimensões estruturais dessas discriminações e subalternidades.

Então, para que se avance, é preciso criar espaços para repensar, estranhar, incomodar-se e questionar. No grupo dos serviços de apoio, embora as práticas pedagógicas antirracistas não tenham sido alvo dos debates, as participantes elencaram questões significativas acerca da desconstrução do racismo na escola:

> **[ESA - 4º encontro]**
>
> **Lilia:** Eu acho que falar "ah, você vai agir assim quando alguém te chamar de algum apelido". Não! Que seja mais pelo outro lado, ensinar a criança a não fazer isso, ao invés de ensinar ela a se proteger, entendeu? *Não basta desconstruir, você tem que lutar contra esse sistema.* Não basta a gente falar aquilo: "Ah, negros e brancos tanto faz", "por mais que você veio de uma favela se você se esforçar muito você vai conseguir", porque não vai ser isso! Porque você vai continuar do lado do opressor.
>
> **Elisa:** É mesmo, igual você falou, só quem vive mesmo, né. É uma situação muito difícil.
>
> **Carolina:** É uma coisa que tem que ser trabalhado, eu acho que principalmente dentro das escolas, que é a raiz ali.

Essas falas discorrem sobre a centralidade da escola no trabalho com a temática e demonstra que, embora essas profissionais não integrem o corpo docente, suas percepções também são válidas e interferem nas relações que elas estabelecem com os alunos, familiares e outras(os) funcionários da instituição. Assim, os movimentos antirracistas desenvolvidos na escola não são produzidos ou não afetam apenas professoras(es) e alunos, mas o sistema escolar como um todo, na diferentes relações que se estabelecem, bem como nas articulações

com os demais setores sociais não-escolares, que a todo instante adentram na escola, e esta também influi naqueles.

As questões mencionadas ainda fazem referência às tensões que permeiam a igualdade-diferença (Santos, 2003; Candau, 2008; Rosemberg, 2014), visto que muitas vezes são evocadas como forma de desqualificar e obstacularizar as discussões acerca do racismo, uma vez que aludir às diferenças e desigualdades raciais é tarefa imprescindível para romper com um pretenso discurso que afirma que há igualdade entre negros e brancos no país.

Para caminhar na promoção de uma igualdade de direitos e de condições, é preciso que as diferenças sejam reconhecidas. Nesta perspectiva, hooks (2013) tece críticas ao discurso benevolente do multiculturalismo, enquanto uma fantasia colonizadora que enfatiza a harmonia racial, que desconsidera as histórias diversas, os antagonismos e contradições que o constitui.

No último encontro de cada grupo, foi um momento para restituir e concluir o processo de pesquisa. As crianças participantes mencionaram que foi "legal" ter participado de uma pesquisa e "poder falar o que estavam pensando" e "não ter que fazer nenhuma prova". Também disseram alguns dos encontros que mais haviam gostado, como do jogo de tabuleiro, da criação de histórias e dos desenhos de autorretrato, sendo um momento de despedida e de confraternização.

As profissionais dos serviços de apoio, por meio de conversas informais, afirmaram a importância em se discutir o tema na escola, com exceção de Ruth, que embora tenha relatado informalmente que "passou a pensar mais" sobre as questões discutidas, continuou reiterando a dimensão privada, nos âmbitos individual e familiar, como as principais responsáveis por "ensinar a respeitar", considerando que não é um trabalho relevante a ser desenvolvido na escola. Carolina e Lilia avaliaram como um momento pertinente para partilharem vivências de vida, que atravessam o campo profissional. Elisa apontou que o processo a moveu a refletir mais e, informalmente, destacou que ela aprendeu novas informações e desconstruiu preconceitos em relação às religiões de matriz africana, pois segundo ela "durante a vida, foi ensinada na família que não era religião", partindo de um pressuposto que validava apenas as religiões cristãs.

Já no grupo da equipe docente-diretiva, foi possível realizar um último encontro, destinado para que as(os) participantes presentes compartilhassem como foram as experiências de participação neste estudo e como este influenciou suas vidas e trabalho na escola:

[EDD - 12º encontro]

Conceição: A partir daquele momento que a gente discutiu assim, que as crianças aqui da escola que estavam indisciplinados, que estavam com algum conflito... O que que a gente parou pra pensar? A maioria delas são negras! Aí que eu parei pra pensar, foi um impacto pra mim, eu não tinha observado isso, que essas crianças negras apresentam esse histórico. Na minha vida eu passei a pensar várias coisas, mas agora no meu trabalho, eu sempre mudo a pergunta a forma de mencionar as cores de pele, porque na minha sala de aula, na Educação Infantil, os meninos ficam: "Tia, me dá cor de pele", eu sempre pergunto: "Qual cor de pele você quer colorir?" Eu sempre faço essa pergunta, porque tem a minha pele, tem a pele dele, a pele dela, aí eu sempre faço a comparação na aula.

Marielle: E você percebeu diferenças nas crianças?

Conceição: Sim, fala: "Oh, tia, eu quero o tom de pele marrom", "eu quero tom de pele rosa", tanto é que a minha filha, quando ela vê em outros lugares, ela fala assim: "Olha, mamãe, é igual o tom de pele do fulano". São detalhes que fazem a diferença. Aqueles exemplos de pessoas negras que se destacaram naquelas outras áreas... *realmente são pouco assim, a gente pouco vê falar de médico, pessoa que passou, que ganhou prêmio, sendo negras e indígenas, a gente geralmente só vê destaque pela moda e pela cultura*.

[Ela relatou sobre a conversa que teve com a mãe do Augusto na reunião]:

Conceição: [...] O Augusto é uma criança que realmente gosta de aprender, quando você traz algo novo ele interessa. Aí eu falei pra ela [mãe dele]: "Ele é um menino muito inteligente, o seu menino tem futuro, viu, ele é brilhante, ele vai brilhar! Sabe por que ele é agitado assim? Porque ele tem muito potencial!" Ele não sabe quando tem que ficar sentado, porque ele tem muito esse potencial, então tem algumas atividades que preencham esse vazio sabe... Então eu fui conversando com ela, em vez dela abandonar e fugir da situação, ela acreditar nele, investir nele. Não só com recurso financeiro, mas com amor, com dedicação. Igual na segunda, ele tava sentado e ele não quis fazer a atividade, ele batia em quem tava passando, aí eu cheguei perto dele e conversei: "Olha, você é um menino muito inteligente e capaz, mas desse jeito não tá legal, a tia Conceição não tá feliz com você, porque você não está fazendo as atividades". Aí depois na hora que ele almoçou, eu falei com ele: "Nossa, você tá de parabéns porque depois você fez a atividade". *Eu dei um retorno positivo e depois voltei pra sala, aí quando ele voltou pra sala, ele me deu um abraço tão gostoso! Aí eu falei: "Agora sim"*!

Lia: Eu fui muito honesta aqui no que eu coloquei... Porque eu não tinha esse olhar assim pra discriminação, porque eu não tenho isso comigo e eu achava que as pessoas também não tivessem e *eu não imaginava que tinha essa discriminação hoje ainda, porque eu via como algo que existiu, mas não como algo que perdura ainda hoje em dia*. Quando eu ver algum comentário, alguma coisa, eu vou ser mais criteriosa. Isso eu nem coloquei em relação a trabalho, eu coloquei em relação à vida.

Luana: Eu não tinha a mesma visão da Lia, mas eu também comentei com vocês que eu fazia alguns tipos de comentários e do meu ponto de vista eu não estava sendo racista, não estava sendo preconceituosa, pra mim era uma forma positiva, de qualidade, aí na medida que a gente foi conversando, eu passei observar depois das discussões. Eu nunca falei de forma racista, só que a partir das discussões, eu pensei assim: "Nossa, às vezes quem vai ouvir de fora pode achar que eu tô sendo, mas eu não tô sendo". Mesmo porque às vezes você escuta e passa a usar e você vai tá sendo sem nem sentir, sem nem saber. Eu passei a pensar de forma diferente por isso.

Denise: Eu queria falar que quando a pessoa sai na rua e ela tipo, só pelo fato da cor, ela sofre uma discriminação né, que ela pode ser violentada, que ela pode ser morta, ela pode ser presa. Sei lá, eu acho que me abriu a visão. Tipo daquele encontro que eu participei, do medo tipo do filho ir, sair na rua e não voltar nunca mais. Isso é uma coisa muito forte, se eu tivesse um filho e eu tivesse insegurança, isso é muito ruim.

Carlos: Eu comecei a ter um olhar mais cuidadoso quanto aos meus alunos, pra não permitir atitudes preconceituosas ou racistas em nenhum aspecto nas minhas aulas. E também aquela questão da incidência de "alunos-problema" serem negros, pensei sobre o impacto do racismo nessas crianças, e pra tentar minimizar esses impactos na vida escolar deles.

> **Sueli:** Eu coloquei a atenção que devemos sempre ter a todas as formas de racismo e a busca diária de práticas antirracistas.

Esses relatos comunicam que todas e todos os profissionais, em suas diferentes posições sociais, são responsáveis pelo desenvolvimento de um trabalho no âmbito escolar que preze pela desconstrução do racismo, em vez de atribui-lo exclusivamente a profissionais negras(os), para que brancos também escutem, aprendam e impliquem-se, e como reiterado por Lia, possam reconhecer os efeitos atuais do racismo e não qualificá-lo como um legado histórico do passado.

A maioria das(os) participantes, através de conversas informais, reafirmaram a necessidade de ter momentos para partilhar essas experiências em grupo, que por vezes permanecem apenas no espaço da informalidade, em trocas com alguns colegas e não como possibilidades a serem produzidas institucionalmente.

O processo de pesquisa também contribuiu para sensibilizar que o trabalho não reside somente na dimensão simbólica, mas é necessário caminhar adiante, para atentar-se aos elementos estruturais e, dentro das possibilidades, escutar e compreender esses alunos e suas famílias, sem culpabilizá-los por suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, para que seja possível tornar a escola um dos lugares de transformação para suas vidas, como pode ser visto por meio do envolvimento da professora Conceição em relação a Augusto.

Não silenciar diante das vivências de racismo de alunos e profissionais é um movimento constante e, inclusive, apontado pelas(os) participantes como um elemento ao qual passaram a se conscientizar ainda mais, bem como o reconhecimento das variadas nuances do racismo, por ser tão violento e estrutural, pode ser apropriado e atualizado não apenas por pessoas brancas, mas também por pessoas negras, nos discursos e ações. Indicaram ainda que os movimentos antirracistas são diários, apesar das limitações institucionais existentes, mas a partir delas e para além delas é possível desenvolver um trabalho que seja coletivo, compartilhado e comunitário.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se configurou como uma possibilidade para se problematizar as relações étnico-raciais no contexto escolar, buscando analisar e produzir intervenções que potencializam a desconstrução do racismo na escola pública pesquisada. Diante dos caminhos percorridos, este estudo não se centrou apenas nas denúncias, mas também propôs direcionar-se para as potencialidades de mudança nos olhares e fazeres que estruturam as práticas individuais e coletivas.

Nesse sentido, contribuiu para demonstrar que, mesmo em meio aos desafios e tensões que atravessam a problemática, é possível desenvolver um trabalho direcionado a repensar as relações raciais na escola pública, articulado ao contexto e às interseccionalidades apresentadas.

Neste momento, as questões discutidas instigam a retomar alguns pontos: na escola pesquisada, quais foram as dimensões que possibilitaram questionar a cultura de dominação, que abriram caminhos para perspectivas antirracistas? Torna-se, então, de suma importância apontar a abertura e interesse da gestão da escola, com quem os primeiros contatos foram estabelecidos, no sentido de viabilizar o desenvolvimento deste estudo. As características contextuais e o vínculo escola-família-comunidade também favorecem um maior acesso e participação no cotidiano escolar.

Além disso, o suporte institucional às ações já desenvolvidas constitui-se em elemento essencial, visto que se encontram incluídas no Projeto Político Pedagógico, o qual foi construído contemplando-se uma vertente antirracista. A criação de momentos para se discutir o tema revela um movimento que rompe com o silenciamento, por uma equipe de trabalho que compartilha concepções e objetivos profissionais ancorados em uma visão educativa democrática.

E quais são as forças que impedem de avançar neste contexto? Foi possível perceber que, muitas vezes, os aspectos simbólicos foram mais valorizados em detrimento do reconhecimento dos aspectos estruturais do racismo, nas relações concretas de profissionais e alunos. Um outro ponto apresentado foi situar o racismo no passado histórico, sem reconhecer suas inúmeras implicações presentes, reduzido a discriminações interpessoais, que nesta lógica poderiam ser superadas a depender do posicionamento individual de quem as vivencia, através da submissão ou do enfrentamento. O processo de pesquisa buscou desestabilizar esses lugares e propôs movimentos de deslocamento dos saberes e práticas.

Um outro elemento instituído é a presença de um discurso religioso-cristão, que norteia certas práticas institucionais, como por exemplo, a oração do pai-nosso antes das refeições e representações bíblicas, como a arca de Noé, em um dos murais. Isso pode ainda dificultar o desenvolvimento de um trabalho que caminhe na valorização das diversidades, inclusive de religiões de matrizes não-cristãs, como parte das ações antirracistas preconizadas.

Essas dimensões demonstram as contradições existentes nesses movimentos, visto que são processuais, não lineares e, ao mesmo tempo em que se avança em alguns aspectos, outros permanecem inalterados ou estagnados. Caminhando nessa direção, faz-se significativo constantemente criar contextos nos quais seja possível trabalhar coletivamente sobre o tema, para além das iniciativas individuais, assim como é importante não se restringir ao processo de formação acadêmico-profissional, mas compreender que tais propostas devem abarcar as vivências e histórias de vida das(os) profissionais *na* e *para além* da trajetória de trabalho nos espaços educativos formais.

Nesse sentido, esta problemática constitui-se de forma transversal, estrutural e estruturante de todas as relações, uma vez que perpassa pelos conhecimentos, experiências e espaços escolares, mas também pelos demais lugares sociais não-escolares. Assim, as potencialidades de transformação são atravessadas por um contínuo movimento de interrogar-se, inquietar-se, rever-se em diversos âmbitos, incluindo as vertentes sócio-afetivas, visto que em diferentes momentos, as/os participantes destacaram suas relações pessoais e/ou familiares como forma de se posicionarem acerca da temática.

Pôde-se ainda observar a implicação da maioria das/os participantes brancas/os, em alguns momentos caminhando no processo de se racializarem e, em outros, reinventando-se para se envolverem, aprenderem e contribuírem para também serem agentes de transformação em uma perspectiva antirracista, para além das suas práticas profissionais.

As considerações delineadas não pretendem prover respostas, mas buscar caminhos possíveis a serem construídos conforme as especificidades de cada tempo, espaço e contexto. O trabalho realizado através da observação-participante e dos grupos de discussão geraram maior proximidade e criação de vínculos, partilha entre as(os) participantes, processos de mudanças individuais, coletivas e novas perspectivas.

Portanto, faz-se considerável reiterar os diferentes movimentos produzidos em cada grupo de discussão. Aquele composto pela equipe docente-diretiva caminhou em um processo de reconhecimento das variadas nuances de raça e do racismo nos âmbitos social e escolar, junto às potencialidades de seu enfrentamento no cotidiano.

Já o grupo da equipe dos serviços de apoio desenvolveu-se no sentido de afirmar a existência do racismo e de raça como construto social que impacta e estrutura as relações, como forma de se contrapor à sua negação e descrédito, com isso, havendo menor espaço para discutir acerca do antirracismo. Este último grupo também foi afetado por limitações institucionais, que atravessaram os encontros, além da não participação das cantineiras e das demais auxiliares de limpeza.

Os movimentos que foram trilhados no grupo das crianças sinalizaram para possibilidades antirracistas e de valorização da diversidade racial por meio da escuta e de práticas conjuntas criadas, na relação pesquisadora-crianças, produzindo potências instituintes, a partir dos conhecimentos e vivências infantis. Ao se discutir sobre o racismo, que não se constituiu como tema central ou explícito dos encontros, procurou-se abordá-lo de forma a não provocar ou desencadear sentimentos relativos à inferiorização, tristeza, sofrimento, medo e/ou agressividade, buscando conversar a partir dos elementos evocados pelas próprias crianças que quisessem participar e, assim, posicionar-se.

Por outro lado, é preciso destacar as limitações presentes, como forma de sugerir novas abordagens e enfoques para demais pesquisas. Devido ao tempo disponível para a realização deste estudo e ao enfoque metodológico proposto, a proposta institucional da pesquisa-intervenção não contemplou as famílias e a comunidade do bairro, as quais constituem-se em dimensão necessária para compreender outras facetas relacionadas ao tema, assim como as vivências e concepções destes atores sociais, que também atravessam e são atravessados pelo campo da escola.

Embora o uso do grupo de discussão como instrumento da pesquisa-intervenção tenha potencializado movimentos coletivos, também produziu uma quantidade expressiva de informações, tendo sido preciso realizar recortes e selecioná-las para compor as análises. Emergiram elementos narrativos expressivos das histórias de vida das/os participantes que poderiam ser compreendidas sob outras óticas, em maior profundidade do que nos grupos, como por exemplo por meio de entrevistas individuais.

Além disso, é necessário apontar as limitações que se fizeram presentes nas análises referentes aos encontros das crianças, uma vez que o uso de recursos lúdicos produziu muitas interações não-verbais identificadas pela observação participante. Devido ao tempo disponível para construir as análises, não foi possível analisar individualmente, de maneira específica, as produções criadas pelas crianças, como os desenhos e as histórias escritas. Nesse sentido, no panorama geral deste estudo, os relatos verbais dos adultos (dos grupos da

EDD e ESA) ocuparam posição de maior destaque, em termos de aprofundamento nas discussões, quando comparados às interações não-verbais e relatos das crianças (GC).

Nesta mesma perspectiva, as crianças de outras turmas também não foram convidadas para participar dos grupos e, portanto, não foram escutadas, visto que para se analisar aspectos institucionais sob um prisma integral e transversal, é relevante oportunizar espaços para que alunos e alunas, que compõem a maioria dos atores escolares, possam falar, serem ouvidos, reconhecidos e expressem seus diferentes posicionamentos, como se apropriam e criam suas culturas, conhecimentos e sentidos.

Outro ponto para reflexão foi a junção das equipes de secretaria e de serviços gerais em um mesmo grupo, para possibilitar o desenvolvimento dos encontros. Se por um lado essas equipes apresentam questões comuns que as denominam enquanto "serviços de apoio escolar", por outro lado, são significadas de maneira desigual no contexto escolar e social, de forma que tais particularidades que constituem cada equipe não foram visibilizadas, considerando-se as discrepâncias entre ambos os cargos, em termos de sua representação simbólica na escola e dos marcadores de raça e classe que os atravessam.

Para além dessas limitações que fizeram parte do processo, a escolha por desenvolver uma investigação implicada e reflexiva contribuiu para reafirmar a não-neutralidade da pesquisadora nos trajetos construídos e legitimar o compromisso ético-político da Psicologia com os campos escolares e sociais, sem posicionar-se enquanto detentora do saber, mas aberta a escutar, aprender e construir conjuntamente novos saberes, a todo tempo relacionais, contextualizados e múltiplos.

Os percursos inventados a cada dia em campo fizeram-me refletir que não é possível pensar em dicotomias dentro-fora da escola, pois os processos escolares atravessam a vida social mais ampla, da mesma forma que as práticas sociais cotidianas impactam a vida escolar a todo instante. Assim, as questões não-escolares discutidas neste estudo tornam-se essenciais para entender tais movimentos, ora complementares, ora contraditórios, mas que se apresentam constantemente interligados.

Esse debate também reporta às articulações entre o racismo e outras formas de violência e de discriminação, que posicionam estruturalmente pessoas e grupos. Por meio de um enfoque interseccional, é profícuo perceber os entrecruzamentos entre raça, gênero, classe social, território, idade e demais marcadores sociais, pois conjuntamente influenciam e produzem diferentes lugares e oportunidades, inclusive nos contextos escolares, o que evidencia como essas categorias se encontram entrelaçadas e indissociáveis.

Nessa linha de reflexão, o percurso desafiador, contraditório e complexo a que esse trabalho se propôs, demonstra que a desconstrução do racismo se configura em um processo em construção, transversal, que se potencializa quando mobilizado por todos os setores da escola, aliado às famílias e à comunidade, em movimentos institucionais, coletivos e subjetivos, que perpassam por todas as dimensões da vida. Isso aponta para a necessidade de continuar os movimentos de diálogo sobre o tema, já que o racismo é estrutural e se atualiza, para que os sistemas que o produzem sejam efetivamente atingidos e problematizados.

Direcionar o olhar para as pessoas, a concretude de suas experiências, a materialidade das condições escolares e não-escolares, demandas e potências é um trabalho a ser criado e reinventado a cada dia, para que ao se compreender os recursos disponíveis, possam ser elaboradas mudanças cotidianas que desinstalem, provoquem, desnaturalizem e incorporem dimensões instituintes, em direção a novos futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

Abramowicz, A. & Oliveira, F. de. (2012). As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In M. A. S. Bento (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. Recuperado em 07 de janeiro de 2020, de:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192.

Almeida, S. L. de. (2018). Prefácio. In L. V. Schucman *Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor*. Salvador: EDUFBA. 146p.

Almeida, S. L. de. (2019). *Racismo estrutural*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264p.

Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p.

Arroyo, M. G. (2011). Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*, 27 (1), p. 83-94. Recuperado em 04 de junho de 2018, de https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969/11600

Baremblitt, G. F. (2002). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. (5a ed.). Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari.

Batista, M.V.O.A. (2008). *Giz de cor: um olhar de professores negros sobre as relações raciais nas escolas públicas.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, São Paulo. Recuperado em 10 de setembro de 2018 de http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/128

Bento, M. A. S. (2012). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. (5a ed). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. p.25-57.

Berquó, E. (1987). *Nupcialidade da população negra no Brasil*. Núcleo de Estudos de População, Nepo- UNICAMP, Campinas (textos NEPO 11). Recuperado em 11 de novembro de 2019 de: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/textos_nepo/textos_nepo_11.pdf

Calado, M. da G. (2013). *Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial.* Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 10 de setembro de 2018 de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25032014-133053/pt-br.php

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 45-56. Recuperado em 02 de junho de 2018, de http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf

Cardoso, L. (2014). *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil.* Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. Recuperado em 20 de novembro de 2019 de https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115710

Carneiro, S. (2003). Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Ashoka Empreendimentos Sociais; Takano Cidadania (Org.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora.

Carone, I. (2012). Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. (5aed). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. p.13-23.

Carvalho, M. P. de. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 11-40. Recuperado em 07 de janeiro de 2020, de http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf

Carvalho, M. P. de. (2011). Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In N. Zago, M. P. de Carvalho & R. A. T. Vilela (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. (2a ed). Rio de Janeiro: Lamparina. p. 207-221.

Cavalcante, M. C. (2014). *Diversidade étnico-racial e desigualdade social no contexto escolar: a questão do preconceito na formação continuada de professores (as).* Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde – FACES, Brasília. Recuperado em 10 de setembro de 2018, de http://repositorio.uniceub.br/handle/235/9668

Cavalleiro, E. (2001) Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In E. Cavalleiro (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, p. 141-160.

Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias, 4* (8), p. 432-443. Recuperado em 14 de abril de 2018, de http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf

Chaves, E. S. (2006). *O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias*. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Federal do Pará, Belém. Recuperado em 10 de setembro de 2018, de www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1787

Clastres, P. (2004). Do Etnocídio. In P. Clastres. *Arqueologia da Violência: pesquisas de antropologia política*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora Cosac & Naify.

Conselho Federal de Psicologia (2002). *Resolução CFP nº 018/2002.* Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Brasília: CFP. Recuperado em 12 de julho de 2018, de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF

Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP. 58p.

Conselho Federal de Psicologia (2017). *Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os.* Brasília: CFP. 147 p. Recuperado em 12 de julho de 2018, de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf

Constituição da República Federativa do Brasil (1988, 05 de outubro). Brasília, DF: Senado Federal. 292 p. Recuperado em 12 de junho de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Cruz, J. B. da. (2014). *Colorindo invisibilidades: um estudo de caso acerca das práticas de resistência negra na escola*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Recuperado em 10 de setembro de 2018 de http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/ri/2803

Dias, F. V. (2011). *"Sem querer você mostra o seu preconceito!": um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Recuperado em 10 de setembro de 2018 de http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-99JK48

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 316p.

Fernandes, V. B. (2010). *Educação e relações raciais: percepções de alunos e professores de uma escola pública de São Carlos.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo. Recuperado em 10 de setembro de 2018 de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_26f6e19b2186715e0675046e0540920c

Ferreira Júnior, A. & Bittar, M. (1999). Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 80 (196), p. 472-482. Recuperado em 17 de julho de 2018, de rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/986/960

Fonseca, M. V. (2011). Educação e controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX. In M. V. Fonseca; C. M. N. da Silva; A. B. Fernandes (Org.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 216p.
Foucault, M. (1977). *História da sexualidade: a vontade de saber* (13a ed). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2010). *Campanha por uma infância sem racismo*. Recuperado em 24 de fevereiro de 2019, de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9282-campanha-unicef-contra-racismo-helena-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192.

Gomes, F. S. (2003). Sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: J. Pinsky & C. B. Pinsky (Orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto.

Gomes, N. L. (2001). Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In E. Cavalleiro (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, p. 83-96.

Gomes, N. L. (2005a). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Educação anti-racista: Caminhos abertos pela lei 10.639/03.*Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 39-62. Recuperado em 23 de julho de 2018, de http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf

Gomes, N. L. (2005b). Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In K. Munanga (Org). *Superando o racismo na escola*. (2a ed revisada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 204 p. p. 143-154.

Gomes, N. L., & Jesus, R. E. de. (2013). As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33. Editora UFPR. Recuperado em 05 de outubro de 2018, dehttp://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf

Gonçalves. L. A. O. (2010). Negros e educação no Brasil. In C. G. Veiga, E. M. T. Lopes, & L. M. de F. Filho (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 325-346.

Gonzales, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244. Recuperado em 11 de novembro de 2019 de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-

%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-
%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf

Guimarães, A.C. (2010). *Vivências de discriminação racial na escola pública de um grupo de jovens negros*. Dissertação de Mestrado em Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Recuperado em 10 de setembro de 2018 de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-08112013-153732/pt-br.php

hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). *Censo demográfico 2010 - Nupcialidade, fecundidade e migração: Resultados da amostra*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro: IBGE. 349p. Recuperado em 11 de novembro de 2019, de
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/98/cd_2010_nupcialidade_fecundidade_migracao_amostra.pdf

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE. 147p. Recuperado em 15 de agosto de 2018, de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf

Jesus, R. E. de (2013). Diversidade étnico-racial no Brasil: os desafios à Lei nº 10639, de 2003. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 399-412. Recuperado em 22 de setembro, de http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/314/484

Jesus, R. E. de. (2018a). Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil? In J. S. Santos; N. S. Colen & R. E. de Jesus (Org). *Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.144 p.

Jesus, R. E. de. (2018b). Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.34, e167901. p. 1-18. Recuperado em 12 de maio de 2019, de http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e167901.pdf

Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó. 248p.

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (2003, 9 de janeiro). 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. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Recuperado em 23 de julho de 2018, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>

Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (2008, 10 de março). 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". *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Recuperado em 27 de julho de 2018, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (2010, 20 de julho). Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Recuperado em 20 de julho de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm

Lima, M. G. de. (2016). *O preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, Brasília. Recuperado em 10 de setembro de 2018, de http://repositorio.uniceub.br/handle/235/11134

Lima, M. E. O. & Almeida, A.M.M. de. (2010). Representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilização. *Paideia*, Vol. 20, No. 45. 17-27. Recuperado em 04 de dezembro de 2019, de http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n45/a04v20n45.pdf

Lopes, T. A. (2008). *Professoras negras e o combate ao racismo na escola*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Recuperado em 10 de setembro de 2018 de https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/16410

Lourau, R. (1993). *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.

Luciano, G. S. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 232p. Recuperado em 22 de agosto de 2019, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565

Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 935-952. Recuperado em 14 de junho de 2019, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300013&lng=en&nrm=iso

Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.16, n.1.135-142. Recuperado em 07 de janeiro de 2020, de http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf

Minayo, M. C. de S. (2009). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In M.C.de S. Minayo (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (28aed). Petrópolis, RJ: Vozes.

Moreira, A. (2019). *Racismo Recreativo*. Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento. 224 p.

Munanga, K. (2003). Palestra: Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. 3º *Seminário Nacional Relações Raciais e Educação*. Rio de Janeiro: PENESB. Recuperado em 11 de outubro de 2018, de https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf

Munanga, K. (2004). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.* Belo Horizonte: Autêntica.

Munanga, K. (2005). Apresentação. In K. Munanga (Org.). *Superando o racismo na escola*. (2a ed. revisada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.p. 15-20.

Neves, S. & Conceição, N. (2005). Metodologias feministas: a reflexividade ao serviço da Investigação nas Ciências Sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), p. 408-412. Recuperado em 07 de janeiro de 2020, de http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a15v18n3.pdf

Nunes, M. D. F. (2016). Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. *Latitude*, Dossiê "Ser criança no Brasil Hoje: (re)invenções da infância em contexto de mudança social", vol. 10, nº 2, pp. 383-423. Recuperado em 07 de janeiro de 2020, de http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616/pdf_1

Nogueira, O. (1985). *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Organização das Nações Unidas no Brasil (2018). *Direitos Humanos das Mulheres*. Recuperado em 04 de dezembro de 2019, de https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/08/Position-Paper-Direitos-Humanos-das-Mulheres.pdf

Osorio, R. G. (2003). *O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Recuperado em 15 de julho de 2018, de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf

Pacheco, A. C. L. (2006). Raça, gênero e relações sexual-afetivas na produção bibliográfica das ciências sociais brasileiras: um diálogo com o tema. *Afro-Ásia*, Salvador, n.34, p.153-188. Recuperado em 11 de novembro de 2019 de https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21116/13705

Parecer CNE/CP nº 003 de 10 de março de 2004 (2004a, 10 de março). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Conselho Nacional de Educação*, Brasília, DF. Recuperado em 23 de julho de 2018, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, 17 (3), 18-25. Recuperado em 02 de outubro de 2018, dehttp://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a03v17n3

Piza, E. (2012). Porta de vidro: entrada para a branquitude. In I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. (5a ed). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. p. 59-90.

Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009). *Ministério da Educação,* Brasília, DF. Recuperado em 25 de agosto de 2018, de http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf
Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (2004b, 17 de julho). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Conselho Nacional de Educação*: Brasília, DF. Recuperado em 23 de julho de 2018, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.

Prado, M. A. M., Martins, D. A., & Rocha, L. T. L. (2009). O lítigio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. *Bagoas - Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades*, 3(04). Recuperado em 11 de outubro de 2019, de https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2304

Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 (2012, 12 de dezembro). Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Recuperado em 20 de julho de 2018, de http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/ Reso466.pdf

Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 (2016, 7 de abril). Ministério da Saúde, *Diário Oficial da União*, Brasília: DF. Recuperado em 20 de julho de 2018, de http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf

Ribeiro, F. G. (2015). *Implicações do racismo institucional na Educação Básica em Cuiabá.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. Recuperado em 10 de setembro de 2018 de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_f492b15f66f0fa02b02d9ec025479bed

Ribeiro, D. (2017). *O que é: lugar de fala?*. Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento. 112 p.

Rocha, M. L. da. & Aguiar, K. F. de (2003). Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (4), 64-73. Recuperado em 12 de setembro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf

Rocha, M. L. da. (2006). Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. *Psico*, v. 37, n. 2, p. 169-174. Recuperado em 12 de setembro de 2018, de http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1431

Rodrigues, R. M. M. (2010). *Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília – UnB, Brasília. Recuperado em 10 de setembro de 2018 de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6943/1/2010_RuthMeyreMotaRodrigues.pdf

Romanelli, O. de O. (2002). *História da Educação no Brasil*. (27a ed). Petrópolis, Vozes.

Rosemberg, F. (2014). Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa***,** São Paulo, 44(153), p. 742-759. Recuperado em 05 de outubro de 2018, de http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a13v44n153.pdf

Rossato, C. & Gesser, V. (2001). A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In E. Cavalleiro (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, p. 11-37.

Santana, P. (2011). *Professoras negras: trajetórias e travessias*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Santiago, F. (2014). *"O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado." Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Recuperado em 07 de janeiro de 2020, de http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/319164/1/Santiago_Flavio_M.pdf

Santos, A. M. dos. (2005). *Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas do município de Cáceres-MT.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Recuperado em 10 de setembro de 2018 de http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/1676/1/tese.pdf

Santos, B. de S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 2002. p.237-280. Recuperado em 05 de junho de 2018, de

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF

Santos, B. de S. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Santos, C. F. dos (2014). *Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe. Recuperado em 10 de setembro de 2018, de https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5943/1/CARINA_FEITOSA_SANTOS.pdf

Santos, R. A. dos. (2007). *Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 10 de setembro de 2018 de https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16266

Sawaia, B. B. (2012). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (12a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.p. 99-119.

Schucman, L. V. (2012). *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de Doutorado em Psicologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 20 de novembro de 2019 de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php

Schucman, L. V., Costa, E. S. & Cardoso, L. (2012). Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: paridade e assimetria racial. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN*, 4 (8). p. 15-29. Recuperado em 03 de agosto de 2018, de www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/247/223

Schucman, L. V. (2018). *Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor*. Salvador: EDUFBA. 146p.

Scott, J. W. (1988). Desconstructing Equality-versus-Difference: or the uses of Poststructuralist Theory for Feminism. *Feminist Studies*, 14 (1), Spring: p. 33-50. Recuperado em 12 de julho de 2018, de https://programaddssrr.files.wordpress.com/2013/05/deconstructing-equality-versus-difference-or-the-uses-of-poststructuralist-theory-for-feminism.pdf

Silva, A. C. da. (2005). A desconstrução da discriminação no livro didático. In K. Munanga (Org.). *Superando o racismo na escola*. (2a ed. revisada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.p. 21-37.

Soares, N. J. B. (2010). *Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. Recuperado em 10 de setembro de 2018 de http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2688

Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro: as vicissitudes de identidade do negro brasileiro em ascensão social.* Rio de Janeiro: Graal.

Sovik, L. (2009). *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano. 176p.

Tadei, E. M. (2002). A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(4), 2-13. Recuperado em 15 de junho de 2018, de http://www.scielo.br/pdf/pcp/v22n4/02.pdf

Tedeschi, S. L.; Pavan, R. (2017). Entre relações de poder e práticas de resistência: a produção de outros modos de existência no espaço escolar. *Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 4º Seminário Internacional deEstudos Culturais e Educação: Políticas do ressentimento, do medo e da raiva: reverberações na educação.* Recuperado em 02 de julho de 2018, de http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495117275_ARQUIVO_ArtigoSBESCE-2017.pdf

Tolentino, L. D. S. (2018). *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 120 p.

Tura, M. de L. R. (2011). A observação do cotidiano escolar. In N. Zago, M. P. de Carvalho & R. A. T. Vilela (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. (2a ed). Rio de Janeiro: Lamparina.

Waiselfisz, J.J. (2014). *Mapa da violência 2014: Os jovens do Brasil*, Brasília. Recuperado em 10 de abril de 2018, de http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf

Weller, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo,32(2), p.241-260. Recuperado em 25 de setembro de 2018, de http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2

Werneck, J. (2013). Racismo institucional: uma abordagem conceitual. *Geledés: Instituto da Mulher Negra*. Brasil: Ibraphel Gráfica. Recuperado em 02 de outubro de 2018, de

http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf

Zago, N. (2011). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In N. Zago, M. P. de Carvalho & R. A. T. Vilela (Orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. (2a ed). Rio de Janeiro: Lamparina.

APÊNDICES [35]

APÊNDICE 1 – Roteiro dos tópicos-guia para os grupos

Tópicos-guia dos grupos de discussão com os profissionais

Tópicos iniciais

- Gostaria de escutar e conhecer vocês. Podem se apresentar?
- O que vocês fazem aqui na escola? Há quanto tempo trabalham aqui?
- Moram aqui no bairro? Como é o dia a dia de vocês na escola?

Tópicos seguintes

- O que vocês entendem por raça? O que é raça para vocês?
- Como vocês percebem essa ideia de raça na vida de vocês?
- O que é racismo para vocês? E antirracismo?
- Como vocês percebem isso que vocês falaram sobre raça e racismo aqui na escola?
- De que forma vocês lidam com essas situações que vocês falaram?
- Quais práticas antirracistas vocês já desenvolveram ou participaram?

Tópicos-guia dos grupos de discussão com os alunos

Tópicos iniciais

- Gostaria de conhecer vocês. Vamos fazer uma brincadeira? Em roda, cada um vai falar o seu nome e passar a bola para o colega falar o nome também.
- Há quanto tempo estudam aqui na escola? O que vocês mais gostam?
- Moram aqui no bairro? Quais atividades vocês fazem aqui?

Tópicos seguintes

- Vocês já ouviram falar sobre raça? O que será que é isso?
- E sobre racismo? O que vocês acham que é?
- Como isso acontece aqui na escola? Vocês já participaram de alguma aula ou atividade que falava sobre isso?
- E como será que a gente pode combater o racismo? Vocês já participaram de alguma atividade assim aqui na escola? Vamos contar a história de como foi?

[35] Os nomes dos participantes foram omitidos em todas as produções exibidas.

APÊNDICE 2 – Fichas com dados e charges para os grupos (3º encontro da EDD e 3º encontro da ESA)

Você sabia que a pobreza atinge 32,9% das crianças brancas e 56% das crianças negras no Brasil? Fonte: UNICEF

Você sabia que uma criança indígena tem 3 vezes mais chance de estar fora da escola do que uma criança branca na mesma faixa etária? E que uma criança negra tem 30% mais chance de estar fora da escola do que uma criança branca na mesma faixa etária? Fonte: UNICEF

Você sabia que entre os anos de 2002 e 2012 no Brasil, constatou-se queda de 24,8% dos homicídios brancos, enquanto houve aumento de 38,7% dos homicídios negros? Fonte: Mapa da Violência/IBGE

Você sabia que mesmo em situações de pobreza, negros pobres apresentam um déficit maior em várias dimensões da vida, incluindo o acesso à saúde, educação e trabalho, em comparação com brancos pobres? Fonte: IBGE

Você sabia que 60% das mulheres brasileiras que morrem no parto são negras? Fonte: IBGE

Você sabia que o Brasil tem índices de assassinatos superiores a países em guerra, tal como o Afeganistão, Somália e Sudão? E que aos 21 anos, um jovem negro possui **147%** mais chances de morrer por homicídio do que um jovem branco com a mesma idade? Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)

Você sabia que a maioria dos homens negros e das mulheres negras encontram-se nos segmentos onde se pagam os menores salários como a construção civil, trabalho autônomo e doméstico? Por outro lado, a população branca se concentra nos segmentos onde se pagam salários mais altos como a indústria, setor público e empresariado? Fonte: IBGE

Você sabia que a taxa de mortalidade de indígenas é três vezes maior do que a média da população brasileira, por falta de direitos básicos, como acesso à saúde, levando até mesmo ao alto índice de suicídios? Fonte: Fundação Nacional de Saúde (FUNASA)

TCHAU FILHO!!
BOM TRABALHO!
E VOLTA LOGO
PARA
CASA!
TCHAU FILHO!
BOM TRABALHO
E VOLTA VIVO!
JUNIÃO.
ponte.org

CENAS DO COTIDIANO
TCHAU
PAPAI!!! BOM
TRABALHO!!
E
CUIDADO
PARA NÃO
SER PRESO
POR ENGANO
NA VOLTA!!!
JUNIÃO.
www.juniao.com.br

APÊNDICE 3 – Fichas com situações-problema (5º encontro da EDD)

Situação 1 – Uma criança negra se aproxima de você para dizer que um colega falou que o cabelo crespo ou cacheado dela é “feio”, “ruim” e “bombril”. O que você faria diante disso? O que pode ser feito para prevenir essa situação?

Situação 2 – Um(a) professor(a) vai ministrar o conteúdo de uma disciplina, mas percebe que pessoas negras e indígenas só são representadas como escravizados(as) ou de forma estereotipada no livro didático. O que você faria nessa situação?

Situação 3 – Uma criança negra diz para você que a mãe representada nas atividades e cartazes para o Dia das Mães na escola não se parece com a mãe dela. O que você faria nessa situação?

Situação 4 – Você percebe que em quase todas as histórias que são contadas ou lidas na escola, os personagens principais são sempre brancos, de olhos claros, com cabelos lisos e loiros. E você também percebe que as bonecas e brinquedos que os alunos brincam na escola são em sua maioria apenas brancos. O que você faria nessa situação?

APÊNDICE 4 – Biografias (6º encontro da EDD)

Abdias do Nascimento

Dandara dos Palmares

Lélia González

Sueli Carneiro

Milton Santos

Carolina Maria de Jesus

Conceição Evaristo

Joênia Wapichana

Amaynara Pataxó

Vazigton Pataxó

Daniel Munduruku

APÊNDICE 5 – Fichas com imagens e perguntas mobilizadoras (2º encontro da ESA)

Lápis "Cor de pele"???

- O que significa chamar o lápis cor rosa claro ou bege de "lápis cor de pele"? Cor de qual pele?
- Por que ainda hoje falamos assim?

Cadê as bonecas negras e indígenas?

- Quais as características da maioria das bonecas até hoje?

Desenhos e Filmes

- Quantos desenhos animados e filmes têm personagens negros ou indígenas?
- Quando tem, eles são os personagens principais? Como são representados?

APÊNDICE 6 – Questionário de conclusão da pesquisa para grupos da EDD e ESA

Conclusão dos encontros da pesquisa

(Obs.: Seu nome não aparecerá na pesquisa)

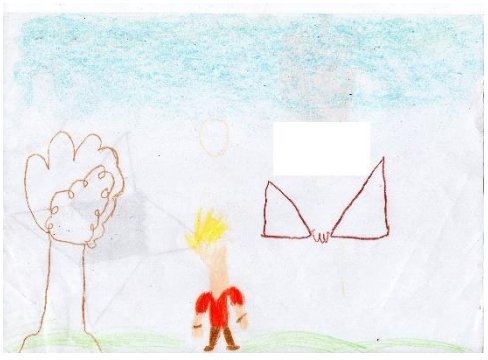
- Nome:
- Idade:
- Escolaridade:
- Tem Pós-Graduação? Se sim, em qual área?
- Há quanto tempo trabalha na escola?
- Em qual cargo você trabalha?
- Durante os encontros da pesquisa, você parou para pensar sobre sua cor/raça?
- Qual é a sua cor/ raça? ( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena ( ) Outra – Qual?
- O que ficou de mais importante para você após as nossas discussões?

- Como essa pesquisa influenciou a sua vida e o seu trabalho na escola?

- Depois dos encontros, você passou a pensar de forma diferente ou reparar aspectos que antes ainda não tinha notado? Se sim, o que?

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE 7 – Desenhos de autorretrato (1º encontro do GC)



APÊNDICE 8 – Fichas com situações para o jogo de tabuleiro (3º encontro do GC)

Júnior disse que o cabelo cacheado da sua colega é feio e ruim. O que você acha?

VOLTE UMA CASA

As crianças participaram dos Jogos Indígenas na escola e receberam a visita dos indígenas Pataxós. O que você acha?

AVANCE UMA CASA

Bruna não respeitou a religião do seu colega. O que você acha?

FIQUE UMA RODADA SEM JOGAR

As crianças estavam brincando com bonecas negras. O que você acha?

AVANCE UMA CASA

Jorge chamou o seu colega por um apelido que ele não gostou. O que você acha?

VOLTE UMA CASA

A professora conversou que existem cores de pele diferentes e que cada uma tem a sua beleza. O que você acha?

JOGUE OUTRA VEZ

Alguns colegas falaram que não conhecem nada sobre a cultura indígena. O que você acha? **FIQUE UMA RODADA SEM JOGAR**

O super-herói preferido do Felipe é negro. O que você acha?

AVANCE UMA CASA

Tina disse que não sabe respeitar as diferenças. O que você acha?

FIQUE UMA RODADA SEM JOGAR

As crianças brincaram de Amarelinha Africana. O que você acha?

AVANCE DUAS CASAS

Jorge pensa que a sua cultura é melhor que a dos outros. O que você acha?

VOLTE UMA CASA

A Sabrina elogiou o cabelo cacheado da sua amiga e disse que ela é linda. O que você acha?

JOGUE OUTRA VEZ

Fabrício falou que não quer brincar com o seu colega por causa da cor de pele dele. O que você acha?

VOLTE DUAS CASAS

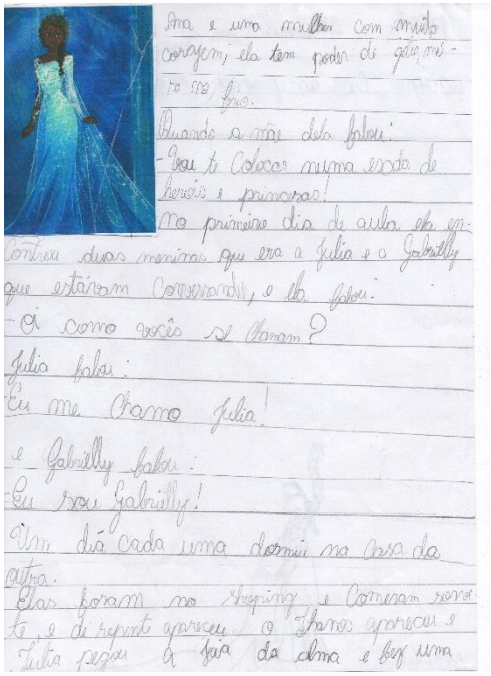
Os alunos aprenderam que existem muitas etnias indígenas diferentes e que elas são importantes. O que você acha?

AVANCE UMA CASA

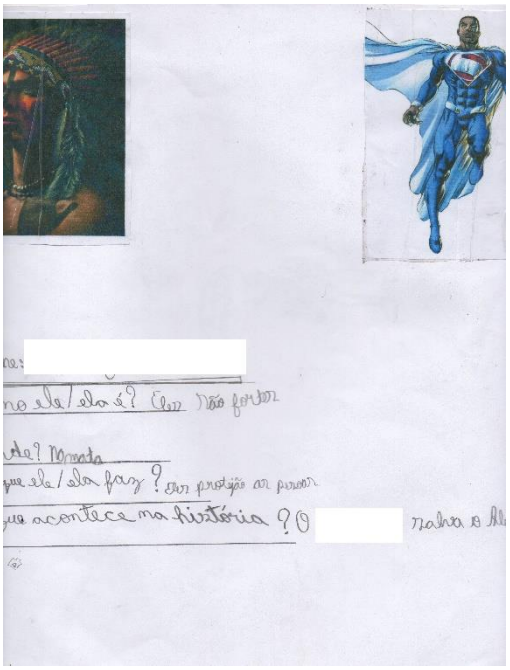
Vanessa costuma chamar o lápis bege ou rosa claro de cor de pele. O que você acha?

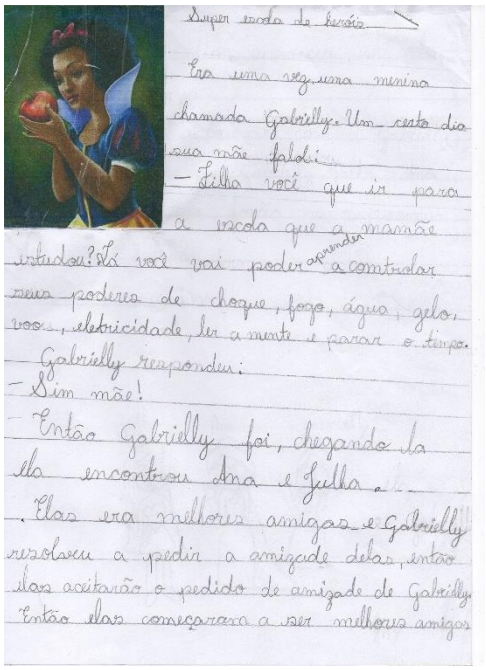
FIQUE UMA RODADA SEM JOGAR

APÊNDICE 9 – Criação de histórias (5º encontro do GC)



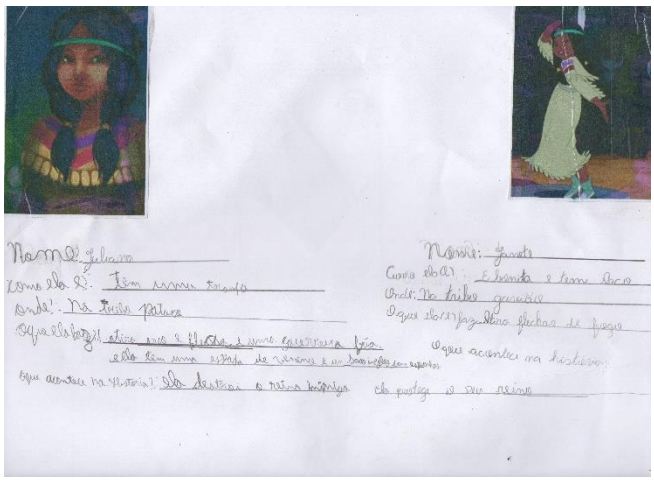
Ana é uma mulher com muita coragem, ela tem poder de gelo, vi-
ve no frio.
Quando a mãe dela falou:
- Vou te colocar numa escola de heróis e princesas!
No primeiro dia de aula ela en-
controu duas meninas que era a Julia e a Gabrielly que estavam conversando, e ela falou.
- Ei como vocês se chamam?
Julia falou:
Eu me chamo Julia!
e Gabrielly falou:
Eu sou Gabrielly!
Um dia cada uma dormiu na casa da outra.
Elas foram no shopping e comeram sorve-
te, e de repente apareceu o Thanos apareceu e
Tutia pegou a joia da alma e fez uma





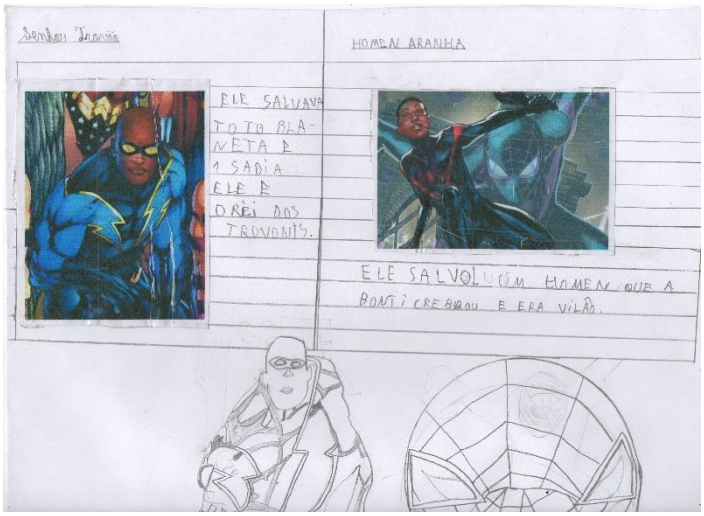
Super escola de heróis

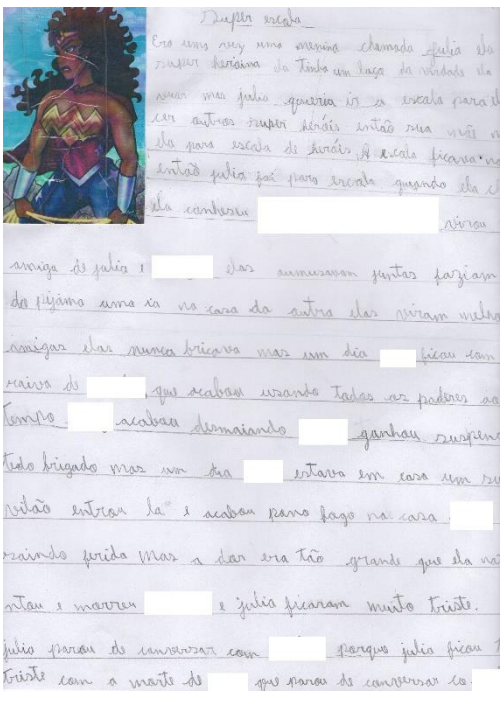
Era uma vez uma menina chamada Gabrielly. Um certo dia sua mãe falou:
- Filha você que ir para a escola que a maninha estudou? Lá você vai poder aprender a controlar seus poderes de choque, fogo, água, gelo, voo..., eletricidade, ler a mente e parar o tempo.
Gabrielly respondeu:
- Sim mãe!
- Então Gabrielly foi, chegando lá ela encontrou Ana e Julia.
Elas era melhores amigas e Gabrielly resolveu a pedir a amizade delas, então elas aceitarão o pedido de amizade de Gabrielly. Então elas começarão a ser melhores amigas



Nome: Juliana
Como ela é: Tem super poder
Onde: Na Ilha Patinha
O que ela faz? Atira gelo e flechas e usa espada de gelo e
ela tem uma espada de gelo e um
O que acontece na história? Ela derrota o vilão e volta

Nome: Ana
Como ela é: É branca e tem olho
Onde: Na Ilha gelada
O que ela faz? Atira flechas de fogo
O que acontece na história:
Ela protege o seu reino

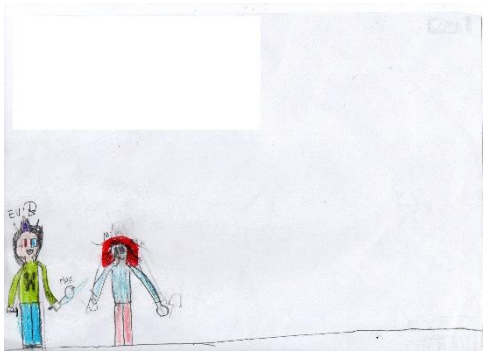


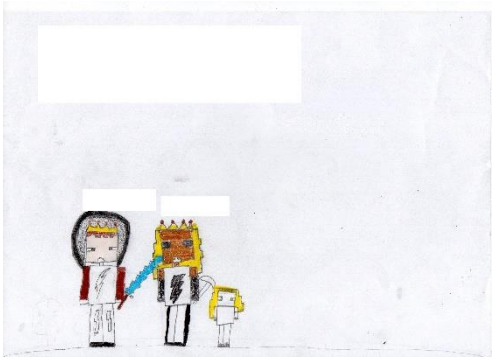


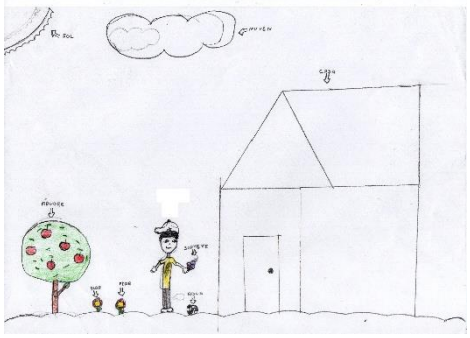
Super escola

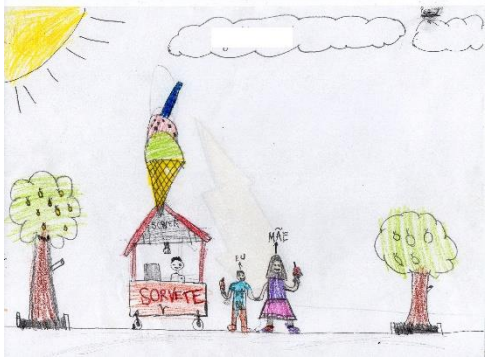
Era uma vez uma menina chamada Julia ela super heroina da Tinta um laço do vilão Ha
quer uma Julia queria ir a escola para
ser outros super heróis então sua mãe
Ha para escola de heróis A escola ficava
então Julia foi para escola quando ela
Ela conheceu
nivou
amiga de Julia e
elas conversavam juntas faziam
do pijama uma ia na casa do outro elas viviam muito
amigas elas nunca brigava mas um dia
ficou com
raiva do
que acabou usando todos os poderes ao
Tempo
acabou demorando
ganhou surpre
Tudo brigado mas um dia
estava em casa um
vilão entrou la e acabou pondo fogo na casa
saindo ferida mas a dor era tão grande que ela
ntau e morreu
e Julia ficaram muito triste.
Julia parou de conversar com
porque Julia ficou
Triste com a morte do
que parou de conversar co

APÊNDICE 10 – Desenhos das famílias (6º encontro do GC)

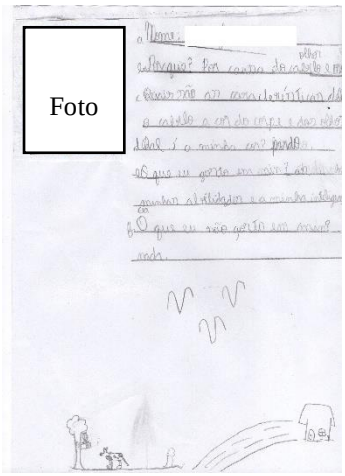


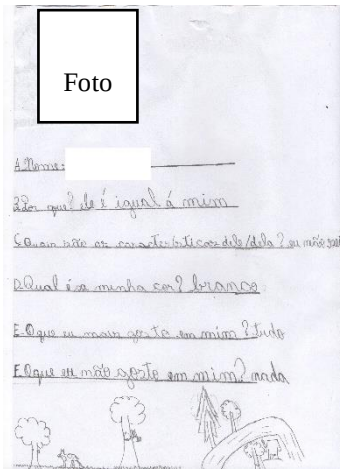


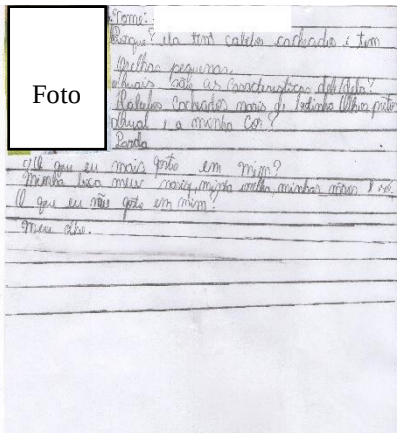


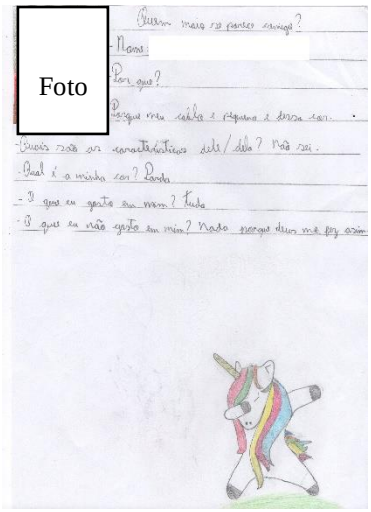


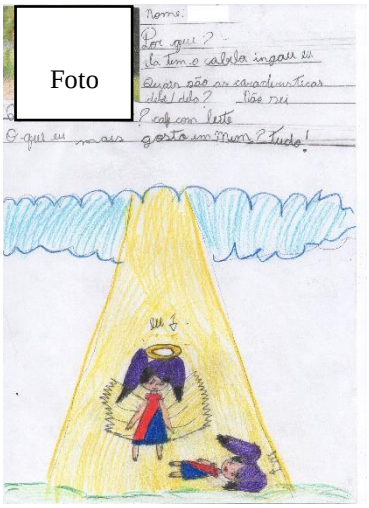
APÊNDICE 11 – "Quem mais se parece comigo?" (8º encontro do GC)

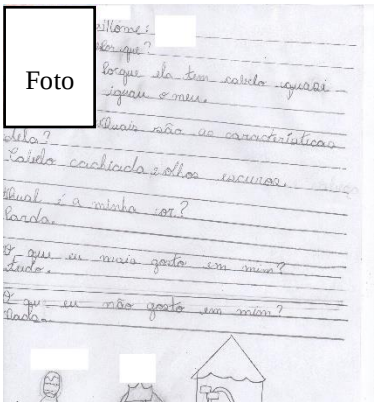


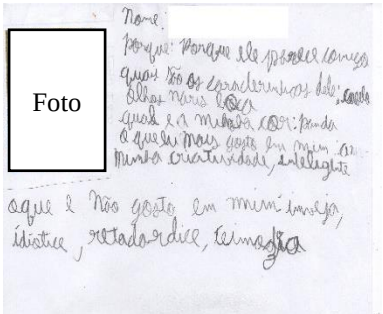


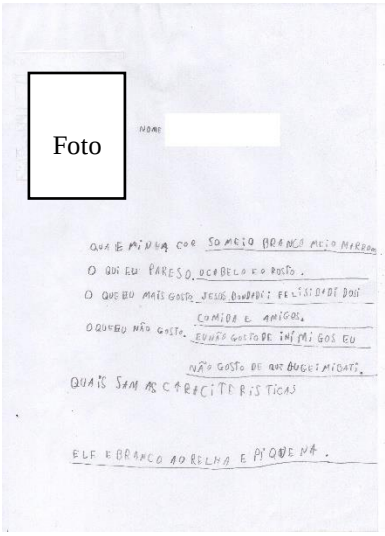


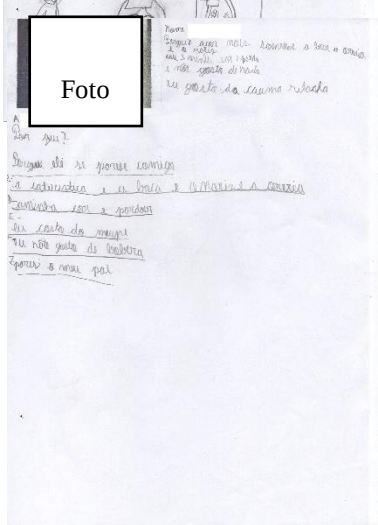


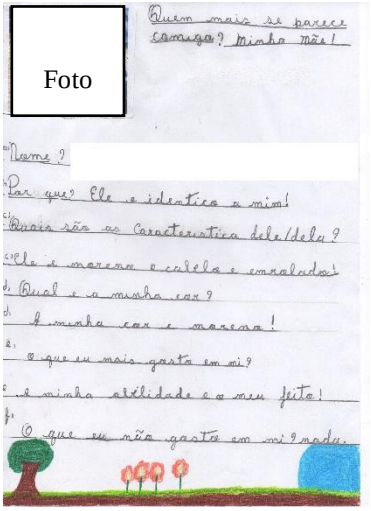












ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP)

UFSJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI - MG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relações étnico-raciais na escola pública: experiências de desconstrução do racismo

Pesquisador: MARIELLE COSTA SILVA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 09601119.2.0000.5151
Instituição Proponente: Departamento de Psicologia
Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.313.846

Apresentação do Projeto:
Neste projeto, a proponente tem com objetivo investigar as "experiências de desconstrução do racismo" em uma escola pública, municipal do interior de Minas Gerais. Os sujeitos desta pesquisa serão os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, a equipe de serviços de apoio escolar e as equipes docente e diretiva da escola considerada. Será desenvolvida uma pesquisa-intervenção com a realização de observação participante, entrevistas, grupos de discussão e com a confecção de diário de campo. De acordo com a proponente, "(...) poucos trabalhos em Psicologia estão voltados para as experiências e práticas de combate ao racismo (...)" nas escolas.

Objetivo da Pesquisa:
Neste projeto, a proponente entende que o objetivo é " analisar as experiências de desconstrução do racismo desenvolvidas pelos atores escolares." Como objetivos específicos, ela entende: "(...)compreender como se produzem as relações étnico-raciais entre atores escolares negros (pretos e pardos) e brancos; compreender os sentidos atribuídos à raça, racismo e antirracismo; identificar as alternativas de enfrentamento e resistência já desenvolvidas; discutir e construir possibilidades de novas práticas de enfrentamento ainda não adotadas."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
A proponente supõe que as atividades propostas podem (...) evocar sentimentos de desconforto com o tema". Para minimizar estes riscos, "(...) a pesquisadora buscará construir e fortalecer o

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 2:56
Bairro: Fábricas **CEP:** 36.307-352
UF: MG **Município:** SAO JOAO DEL REI
Telefone: (32)3379-5598 **E-mail:** cepsj@ufsj.edu.br

vínculo de confiança e respeito com os participantes, bem como ressaltar que tanto seus nomes quanto a instituição não serão identificados. Caso algum participante necessite, será atendido individualmente pela pesquisadora, que procederá com o devido acolhimento psicológico. A proponente entende como possíveis benefícios aos participantes a organização de "(...) um espaço de escuta, reflexão e discussão sobre as experiências e práticas escolares de desconstrução do racismo (...)" e de valorização das " (...) diferenças entre as pessoas, o que pode favorecer o desenvolvimento de interações com os outros."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proponente deste projeto, Marielle Costa Silva , é mestranda do Programa de Mestrado em Psicologia da UFSJ, sob a orientação do prof. Celso Francisco Todin da UFSJ. Ele é colaborador nesta pesquisa. Os participantes da pesquisa serão dez alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, dez profissionais da equipe de serviços de apoio escolar e dez indivíduos do grupo formado por docente e por membros da equipe diretiva. Cada grupo participará quinzenalmente de encontros cuja duração será de uma hora. Os encontros serão gravados em áudio e registrados no Diário de Campo. Os dados coletados serão armazenados em arquivos digitais. Os profissionais da equipe de serviços de apoio escolar realizarão uma entrevista. A análise dos dados será baseada na Análise do Discurso. Os critérios para participação neste projeto serão "(...) estudar ou trabalhar na escola há certo tempo, de modo que já conheçam as práticas da instituição e que tenham desenvolvido ou participado de experiências escolares antirracistas."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proponente respondeu apropriadamente as recomendações da CEPSJ e realizou as devidas modificações.

Recomendações:

Recomenda-se que a proponente modifique o documento Informações Básicas, no ítem Riscos e Benefícios e retire o trecho :"(...) e, caso queira, será indicado aos serviços-escola prestados gratuitamente pelas faculdades de Psicologia da cidade."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto intitulado *"Relações étnico-raciais na escola pública: experiências de desconstrução do racismo"* proposto por MARIELLE COSTA SILVA e os respectivos documentos estão em consonância com Princípios presentes na Resolução no. 466/12 e na Norma Operacional no 001/2013 do protocolo de pesquisa submetido ao CEPSJ. Assim, sou de parecer favorável a aprovação desse

UFSJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI - MG

Continuação do Parecer: 3.313.846

projeto e dos seus documentos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto intitulado "Relações étnico-raciais na escola pública: experiências de desconstrução do racismo" proposto por MARIELLE COSTA SILVA e seus respectivos documentos estão em consonância com Princípios presentes na Resolução no. 466/12 e na Norma Operacional no 001/2013 do protocolo de pesquisa submetido ao CEPSJ. Assim, considera se aprovado esse projeto e seus documentos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1300791.pdf	17/04/2019 11:17:03		Aceito
Parecer Anterior	Parecer.pdf	17/04/2019 11:15:25	MARIELLE COSTA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	17/04/2019 11:15:06	MARIELLE COSTA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoAlunosAtualizado.pdf	17/04/2019 11:14:31	MARIELLE COSTA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPaisouResponsaveisAtualizado.pdf	17/04/2019 11:14:17	MARIELLE COSTA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfissionaisAtualizado.pdf	17/04/2019 11:14:03	MARIELLE COSTA SILVA	Aceito
Outros	ChecklistAssinado.pdf	28/02/2019 12:11:25	MARIELLE COSTA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao.pdf	28/02/2019 12:09:44	MARIELLE COSTA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeResponsabilidadeCelso.pdf	28/02/2019 12:04:42	MARIELLE COSTA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeResponsabilidadeMarielle.pdf	28/02/2019 12:04:21	MARIELLE COSTA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	28/02/2019 11:50:24	MARIELLE COSTA SILVA	Aceito

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 2:56
Bairro: Fábricas **CEP:** 36.307-352
UF: MG **Município:** SAO JOAO DEL REI
Telefone: (32)3379-5598 **E-mail:** cepsj@ufsj.edu.br

UFSJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI - MG

Continuação do Parecer: 3.313.846

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO JOAO DEL REI, 08 de Maio de 2019

Assinado por:
Mariana Rennó Jelen
(Coordenador(a))

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 2:56
Bairro: Fábricas **CEP:** 36.307-352
UF: MG **Município:** SAO JOAO DEL REI
Telefone: (32)3379-5598 **E-mail:** cepsj@ufsj.edu.br

ANEXO 2 – TCLE para os profissionais participantes (EDD e ESA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa *"Relações étnico-raciais na escola pública: experiências de desconstrução do racismo"* desenvolvida por Marielle Costa Silva, mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e Celso Francisco Tondin, professor orientador do Departamento de Psicologia da UFSJ. O objetivo da pesquisa é conhecer e analisar as experiências de combate ao racismo desenvolvidas pela escola. Assim, busca valorizar as práticas positivas que já estão acontecendo e, a partir disso, discutir e construir possibilidades de novas experiências de enfrentamento.

A justificativa deste estudo é que vários trabalhos têm o objetivo de mostrar que o racismo está presente nas escolas, mas poucos trabalhos na Psicologia estão voltados para as experiências e práticas de combate ao racismo, o que é importante para aprofundar nos conhecimentos sobre o tema e escutar as vivências cotidianas de antirracismo das pessoas que estão na escola.

O convite à sua participação se deve ao fato de ser profissional da escola e a sua participação é voluntária, isto é, **não é obrigatória**, possuindo plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Não haverá nenhuma forma de penalização caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, de modo que a pesquisa será realizada em uma sala silenciosa e reservada. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste documento. No presente projeto, você será identificado por um nome fictício.

A sua participação consistirá em 05 a 10 encontros no grupo de discussão, que envolvem a leitura de textos, vídeos, músicas e rodas de conversa sobre o tema. São procedimentos que dependem da sua participação e podem ser interrompidos por sua solicitação, a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. Os conteúdos gerados durante os encontros serão transcritos e armazenados em arquivos digitais, assim como os resultados, mas somente a pesquisadora e o orientador terão acesso às informações. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução nº 466/12 e orientações do CEPSJ. Os resultados obtidos estarão à sua disposição.

Os benefícios diretos aos participantes são participar em um espaço de escuta, reflexão e discussão sobre a valorização da diversidade racial e cultural, conhecer e conversar sobre o antirracismo na escola, no contexto em que convivem e trabalham. Os riscos envolvidos na sua participação referem-se aos possíveis sentimentos de desconforto com o tema da pesquisa, devido às vivências pessoais e sociais. Para minimizar esses possíveis riscos, a pesquisadora buscará construir e fortalecer o vínculo de confiança e respeito, bem como ressaltar que tanto o seu nome quanto a instituição não serão identificados. Caso algum participante necessite, será

atendido individualmente pela pesquisadora, que procederá com o devido acolhimento psicológico, sendo que o aceite do atendimento individual é uma condição necessária para participar da pesquisa. Em um eventual dano tardio os contatos explicitados neste termo podem ser recorridos. É previsto pela Resolução CNS nº 196/96 que o entrevistado, sob qualquer tipo de dano decorrente da participação, tem o direito à assistência integral e indenização.

Os resultados gerais poderão ser divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos e no texto final da pesquisa. Os resultados serão repassados aos participantes de forma individual e os pesquisadores estão à disposição para eventuais esclarecimentos.

Não haverá nenhum custo ou vantagem financeira pela sua participação. O financiamento será por parte da pesquisadora.

Por favor, sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta sobre este estudo. Se outras perguntas surgirem mais tarde, você poderá entrar em contato com os pesquisadores.

"Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEPSJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade".

Tel e Fax - (32) 3379-5598 E-mail: cepsj@ufsj.edu.br

Endereço: Universidade Federal de São João del-Rei - Campus Dom Bosco - Praça Dom Helvécio, 74, Bairro, Dom Bosco, São João del-Rei, Minas Gerais, CEP: 36301-160.

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e-mail: conep@saude.gov.br

Contato com a pesquisadora responsável:

Email: silva.marielle94@gmail.com **Telefone:** (31) ****-****

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro que este documento foi elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo(a) convidado(a) a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s).

São João del-Rei, _____ de _____ de _____.

_____	_____
Nome do Responsável	**Assinatura do Responsável**
_____	_____
Nome da Pesquisadora	**Assinatura da Pesquisadora**

ANEXO 3 – TCLE para os responsáveis pelas crianças participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável,

O(a) aluno(a) _____ está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa *"Relações étnico-raciais na escola pública: experiências de desconstrução do racismo"* desenvolvida por Marielle Costa Silva, mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e Celso Francisco Tondin, professor orientador do Departamento de Psicologia da UFSJ.

O objetivo da pesquisa é conhecer e analisar as experiências de combate ao racismo desenvolvidas pela escola. Assim, busca valorizar as práticas positivas que já estão acontecendo e, a partir disso, discutir e construir possibilidades de novas experiências de enfrentamento.

A justificativa deste estudo é que vários trabalhos têm o objetivo de mostrar que o racismo está presente nas escolas, mas poucos trabalhos na Psicologia estão voltados para as experiências e práticas de combate ao racismo, o que é importante para aprofundar nos conhecimentos sobre o tema e escutar as vivências cotidianas de antirracismo das pessoas que estão na escola.

O convite à participação dele(a) se deve ao fato de ser aluno (a) do 4º ano da escola e a participação é voluntária, isto é, **não é obrigatória**, possuindo plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar a participação a qualquer momento. Não haverá nenhuma forma de penalização caso decida não consentir a participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, de modo que a pesquisa será realizada em uma sala silenciosa e reservada. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste documento. No presente projeto, o (a) aluno (a) será identificado(a) por um nome fictício.

A participação dele (a) consistirá em cerca de 08 encontros no grupo de discussão, com aproximadamente 01 hora cada, a cada quinze dias, durante três meses. Os encontros envolvem conversas em roda, desenhos, histórias, colagens e teatro sobre o tema. São procedimentos que dependem da participação dele(a) e podem ser interrompidos por sua solicitação, a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. Os conteúdos gerados durante os encontros serão transcritos e armazenados em arquivos digitais, assim como os resultados, mas somente a pesquisadora e o orientador terão acesso às informações. Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução nº 466/12 e orientações do CEPSJ. Os resultados obtidos estarão à sua disposição.

Os benefícios diretos aos participantes são participar de um espaço de escuta, reflexão e discussão sobre a valorização da diversidade racial e cultural, conhecer e conversar sobre o antirracismo na escola, no contexto em que estudam. Os riscos envolvidos na participação referem-se aos possíveis sentimentos de desconforto com o tema da pesquisa, devido às vivências pessoais e sociais. Para minimizar esses possíveis riscos, a pesquisadora buscará construir e fortalecer o vínculo de confiança e respeito, bem como ressaltar que tanto o seu nome quanto a instituição não serão identificados, além de desenvolver os encontros dos grupos em um local reservado. Caso algum participante necessite, será atendido

individualmente pela pesquisadora, que procederá com o devido acolhimento psicológico, sendo que o aceite do atendimento individual é uma condição necessária para participar da pesquisa. Em um eventual dano tardio os contatos explicitados neste termo podem ser recorridos. É previsto pela Resolução CNS nº 196/96 que o entrevistado, sob qualquer tipo de dano decorrente da participação, tem o direito à assistência integral e indenização.

Os resultados gerais poderão ser divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos e no texto final da pesquisa. Os resultados serão repassados aos participantes de forma individual e os pesquisadores estão à disposição para eventuais esclarecimentos.

Não haverá nenhum custo ou vantagem financeira pela participação na pesquisa. O financiamento será por parte da pesquisadora.

Por favor, sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta sobre este estudo. Se outras perguntas surgirem mais tarde, você poderá entrar em contato com os pesquisadores.

"Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEPSJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade".

Tel e Fax - (32) 3379-5598 e-mail: cepsj@ufsj.edu.br

Endereço: Universidade Federal de São João del-Rei - Campus Dom Bosco - Praça Dom Helvécio, 74, Bairro, Dom Bosco, São João del-Rei, Minas Gerais, CEP: 36301-160.

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e-mail: conep@saude.gov.br

Contato com a pesquisadora responsável:

Email: silva.marielle94@gmail.com **Telefone:** (31) ****-****

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação nesta pesquisa e permito a participação. Declaro que este documento foi elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo(a) convidado(a) a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s).

São João del-Rei, _____ de _____ de _____.

Nome do Responsável	**Assinatura do Responsável**
Nome da Pesquisadora	**Assinatura da Pesquisadora**

ANEXO 4 – Termo de Assentimento para as crianças participantes

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "*Relações étnico-raciais na escola pública: experiências de desconstrução do racismo*". Seus pais ou responsáveis permitiram a sua participação.

Queremos saber como são as atividades de combate ao racismo na escola e o que podemos fazer para respeitar as diferenças entre as pessoas. Os alunos que vão participar desta pesquisa são de uma turma do 4° ano do Ensino Fundamental.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. Sua participação na pesquisa não vai trazer nenhum preconceito ou discriminação.

A pesquisa será feita na escola, onde os alunos vão participar de 08 encontros em grupo, com duração de 01 hora, para conversar sobre o respeito às diferenças com a pesquisadora Marielle Costa Silva, através de conversas em roda, desenhos, histórias, colagens e teatro. Os encontros vão ser gravados somente para a pesquisa. Para isso, serão utilizadas folhas de papel A4, caixa com lápis de cor, revistas e jornais para recortar e colar. Isso é considerado seguro, mas é possível você não sentir vontade de participar ou sentir dificuldade de falar o que você pensa.

Se você não se sentir bem com a pesquisa, você pode procurar a Marielle pelo telefone (31) 98865-9882. Nesse caso, podemos parar a gravação se você quiser. Essa atividade será feita em um lugar silencioso, sem barulhos, e as informações vão ficar somente com a Marielle. Para participar da pesquisa, é importante que você saiba que nós podemos conversar individualmente, se você precisar, ou se qualquer assunto que a gente conversar incomodar você.

Com a sua participação na pesquisa, existem coisas boas que podem acontecer, como conversar sobre a diversidade, o respeito e também pensar em como podemos melhorar nossa relação com as pessoas. Somente sua professora e seus pais ou responsáveis vão saber que você está participando da pesquisa, não vou falar a outras pessoas, nem vou dar a estranhos o que você me falar. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas os nomes das crianças que participaram da pesquisa não vão aparecer em lugar nenhum.

Sua participação será voluntária, gratuita e você não receberá incentivos. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e seus pais ou responsáveis e também poderá ser publicada em uma revista, em um livro ou em um congresso.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar pessoalmente ou pode pedir aos seus pais ou responsáveis para me ligar. Eu escrevi o meu telefone para você.

Esta pesquisa respeitará o que está escrito no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), ou seja, a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

"Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEPSJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo

defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade".

Tel e Fax - (32) 3379-5598 e-mail: cepsj@ufsj.edu.br
Endereço: Universidade Federal de São João del-Rei - Campus Dom Bosco - Praça Dom Helvécio, 74, Bairro, Dom Bosco, São João del-Rei, Minas Gerais, CEP: 36301-160.
Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e-mail: conep@saude.gov.br

Contato com a pesquisadora responsável:
Email: silva.marielle94@gmail.com **Telefone:** (31) ****-****

Eu entendi os objetivos e condições da minha participação na pesquisa e concordo em participar. Se eu não me sentir bem, posso telefonar ou procurar a pesquisadora Marielle. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir, que ninguém ficará bravo. A pesquisadora Marielle tirou minhas dúvidas e conversou com meus responsáveis. Ela me explicou que meu nome não aparecerá na pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento. Este documento foi elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo(a) convidado(a) a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s).

São João del-Rei, _____ de _____ de _____.

Nome do Participante	**Assinatura do Participante**
Nome do Responsável	**Assinatura do Responsável**
Nome da Pesquisadora	**Assinatura da Pesquisadora**