

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO
ANTIRRACISTA:
uma experiência transregional**

**TEACHER TRAINING FOR ANTI-RACIST ACTION:
a transregional experience**

Luciene Reis Silvaⁱ

Aline de Oliveira Silvaⁱⁱ

RESUMO: Neste artigo, tratamos sobre a formação docente e a prática pedagógica relacionadas à questão racial. O referencial teórico foi pautado na historicidade da educação brasileira, com foco no acesso de crianças e adolescentes negros/as a uma educação antirracista. Evidenciamos as disparidades existentes no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental II, em regiões distintas. Como técnica de pesquisa, utilizamos entrevista e observação, com uma abordagem qualitativa. O objetivo é repensar as práticas racistas escolares que se apresentam no cotidiano escolar. O artigo em destaque traz reflexões teóricas e subjetivas advindas de pesquisas iniciais e vivências transregionais entre o Norte e o Sudeste.

Palavras-chave: Formação docente. Criança negra. Questões raciais.

ABSTRACT: In this article, we address teacher training and pedagogical practice related to racial issues. The theoretical framework was based on the historicity of Brazilian education, focusing on the access of black children and adolescents to anti-racist education. We highlight the existing disparities in the context of Preschool and Middle School, in different regions. The research technique used was interviews and observation, with a qualitative approach. The objective is to rethink racist school practices that appear in everyday school life. The featured article brings theoretical and subjective reflections from initial research and transregional experiences between the North and Southeast of Brazil.

Keywords: Teacher training. Black child. Racial issues.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil apresenta avanços significativos no que diz respeito à temática racial e à superação do racismo, mas notamos que ainda existem disparidades entre o segmento negro e o segmento branco. Segundo o Currículo da Cidade – Educação Antirracista (2022, p. 36), “o Brasil foi estruturado a partir do racismo e, por isso, recai sobre a população negra e indígena discriminação e preconceito”. Os locais que o segmento negro habita estão sempre à margem da sociedade. Tal marginalização se justifica pelo estigma de raça, entendendo que estigma diz respeito a “um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum [...]. As pessoas elaboram crenças a respeito de raça, assim como a respeito de nacionalidade, etnia, classe numa tentativa de cultivar identidades grupais [...]” (Cashmore, 2000, p. 448).

Considerando a perspectiva da igualdade e equidade, com vistas à superação do racismo, a Educação brasileira tem pautado a necessidade de melhoria e ampliação do acesso da comunidade negra à educação. No entanto, somente o acesso não responde às expectativas de uma sociedade em desenvolvimento, como Chaves & Junior (2013, p. 133) nos trazem: “[...]. Nesse plano, acessar corresponde a usufruir de um bem, em que está intimamente implicado o sentido de igualdade e liberdade [...]”. É preciso compreender que ter a educação como garantia significa não só ter acesso e permanência na escola, como também o desenvolvimento de saberes. Nesta lógica, o segmento negro não é representado de forma equitativa, e os que têm acesso e permanência na escola não lhes é garantido o desenvolvimento dos saberes necessários.

No contexto da Educação Básica, Waltenberg, Simielli e Soares nos elucidam que mediante os testes de língua portuguesa e matemática do SAEB, os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social têm baixo aprendizado em matemática, enquanto o dobro do aprendizado é encontrado em alunos de situação social confortável. Diante disso, Jesus (2019, p. 186) nos alerta.

Diante da situação de estereotipificação racial e de invisibilização de algumas identidades étnico-raciais no Brasil, muitos(as) educadores(as) têm se vinculado a atividades destinadas ao fortalecimento das identidades negras de seus estudantes. No entanto, poucas vezes ouvimos falar sobre a necessidade de trabalhar, nas escolas, a autoimagem e a identidade das crianças brancas, como se a identidade delas não precisasse ser discutida. É preciso, portanto, reorientar o pensamento desses educadores e de todos aqueles que, de modo inconsciente, imaginam que a identidade racial de crianças e jovens brancas já esteja pronta e não precise ser trabalhada.

Quando nos referimos às juventudes, temos de ter a consciência de que elas estão em processo de construção da identidade, a qual é afetada por diversos fatores diários, como novas informações, experiências e relações de vivência, que vão construindo a visão que os jovens têm de si mesmos.

2 AS DIFICULDADES DO ACESSO DO NEGRO À EDUCAÇÃO

Ao realizarmos uma breve pequena retrospectiva da história do negro no Brasil desde a época escravocrata, separamos três períodos relevantes para nosso tema.

O primeiro período era de natureza escravagista e possuía três diferentes categorias de negritude. Esse momento se inicia com os negros escravizados, já adultos, sendo trazidos da África para o Brasil com suas noções de pertencimento e de mundo já construídas e foram submetidos a diversificadas formas de violência para estabelecer relações de subordinação. A segunda categoria é formada por crianças trazidas da África com estágios iniciais de entendimento do que é o mundo mas que foram educadas no Brasil sob a condição de escravidão. E, finalmente, as crianças que já nasceram no país na condição de escravizadas e foram ensinadas a aceitarem a condição que lhes foi imposta para serem produtivas (Fonseca, 2022).

O período escravagista foi de total restrição e negação do acesso à educação, pois como mencionado por Angela Davis (2016), permitir que o indivíduo subjogado à escravidão tivesse acesso à educação era torná-lo inapto para a escravidão.

O segundo período selecionado foi o pós-abolição, em que parte significativa dos negros brasileiros já eram livres. A negritude, no entanto, ainda era sinônimo de escravidão. Por isso mesmo, os negros livres, em algumas partes do Brasil, não tinham permissão para estudar e aqueles que possuíam a permissão não tinham oferta de acesso à educação (Fonseca, 2022).

No Brasil pós-abolição, ter educação formal significava subir no status social: era o bilhete de entrada para o mundo civilizado. No entanto, a abolição não significou inclusão, mas sim a exclusão social do indivíduo negro. Por isso, o acesso à educação era dificultado, o que ensejou a luta pelo direito à educação no Movimento Negro (Fonseca, 2022). “A atuação do Movimento Negro também se deu nos fóruns decisivos da política educacional” (Gomes, 2017, p. 31).

Rodrigo Jesus esclarece que, no final do século XIX, no pós-abolição, a doutrina escolar foi substituída por uma nova base, à luz da República, que visava copiar os moldes de doutrina escolar dos EUA e da Europa. Porém, mesmo que na teoria os ideais fossem iguais, a prática não levava em conta as distintas condições dos filhos de antigos senhores de escravizados e os filhos de homens livres descendentes de escravos ao uniformizar os padrões de conduta.

Ao incorporar, apenas no plano simbólico, um tratamento igualitário, a nova concepção escolar, apesar de se anunciar indiferente às condições de vida dos filhos de senhores de escravos, dos homens livres e dos descendentes dos escravos, teria favorecido a exclusão progressiva e não declarada de todos aqueles que não se enquadravam nos padrões estabelecidos (Jesus, 2019, p. 181).

Na criação da Constituição Federal de 1988, foi garantido pelo artigo 205 o direito de todos à educação como dever do estado e da família. No entanto, é preciso compreender que o direito à

educação não trata apenas da frequência escolar, mas abrange um trinômio de acesso, permanência e aprendizado (Waltenberg; Simielli; Soares 2021).

Não é suficiente ter (em teoria) o acesso garantido à educação, é preciso criar oportunidades que possibilitem o ingresso na escola, bem como a criação de políticas públicas que garantam sua permanência.

O desafio da continuidade educacional se apresenta como uma das questões mais prementes, conforme evidenciado por estudos conduzidos pelo IBGE. Embora 99,7% das crianças com idades entre 6 e 14 anos, englobadas na faixa etária do ensino fundamental, estejam matriculadas na escola, constata-se que seis em cada vinte jovens não prosseguem para o ensino médio. Essa situação se revela como um problema latente, particularmente dentro da comunidade negra, como anteriormente mencionado. (Waltenberg; Simielli; Soares 2021).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Contemporaneamente, o Brasil apresenta avanços significativos, embora persistam disparidades relacionadas às desigualdades raciais. Diante dessa realidade, é possível afirmar que as oportunidades de ascensão social para o segmento negro são mínimas. Tal marginalização se justifica pelo estigma da raça e por um modelo de sociedade pautado em uma estrutura social eurocêntrica.

Conforme destacado por estudiosos do campo das relações raciais e da infância, as manifestações de discriminação racial são frequentes. Rosemberg (1991), em uma pesquisa realizada com base nos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), problematiza o acesso restrito das crianças brasileiras à Educação Infantil e destaca o pertencimento racial como um dos fatores determinantes nas condições de acesso e permanência no processo de escolarização. No referido estudo, é ressaltado que a hierarquia racial gera as contradições sociais que resultam em desigualdade educacional.

[...] A educação inicial de crianças negras brasileiras apresenta particularidades passíveis de serem atribuídas ao pertencimento racial. No sistema educacional brasileiro convivem subsistemas diversos de educação para criança pequena, cuja qualidade de serviço depende da inserção socioeconômica da clientela potencial. As crianças pequenas negras são conduzidas para alternativas de pior qualidade que as brancas como resultante do enfrentamento da subordinação racial (Rosemberg, 1991, p. 26).

A pesquisa de Fúlvia Rosemberg retrata a realidade educacional dos anos de 1980. Desde então, muitas transformações e avanços ocorreram na política pública educacional, evidenciando a centralidade da questão racial na estruturação da educação infantil no Brasil.

As pesquisas sobre a questão racial e a educação tornam-se recorrentes a partir da década de 1990, principalmente com a publicação da pesquisa de Eliane dos Santos Cavalleiro, com o livro "Do

silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil", em sua 6ª edição. Atualmente, de acordo com o Currículo da cidade – Educação Antirracista (2022, p. 212):

[...] O Estado brasileiro oficializou essa necessidade, por meio da Lei nº 10.639, no ano de 2003. Dessa maneira, todos os educadores e educadoras são responsáveis pelo cumprimento e pela efetivação dessa normativa. Chamamos a atenção para o fato de este documento estar em harmonia com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. O compromisso assumido por diversos países, entre eles o Brasil, propõe uma ação mundial coordenada para a realização dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS e suas 169 metas, de forma a erradicar a pobreza e promover uma vida digna a todas e todos, a partir da construção de um futuro inclusivo, resiliente e sustentável para todas as pessoas do planeta.¹

A educação brasileira baseia-se na universalização do ensino e na ampliação do acesso. Acessar significa fazer parte, estar integrado em um dado contexto social, evidenciando o sentido e a prática de igualdade e liberdade. Nesta perspectiva, o acesso do segmento negro aos bens sociais não é um fato, principalmente o acesso à educação de qualidade, que é uma prerrogativa constitucional, mas que, no caso brasileiro, gera cada vez mais excluídos/as — e conseqüentemente desigualdades. A educação é um campo que deve ser valorizado para a superação das desigualdades, mas não é o único. Devemos desenvolver um modelo educacional atrelado a um perfil de sociedade que prima por uma educação equitativa em que os princípios de humanidade sejam o centro do processo formativo.

No Brasil, as manifestações de discriminação racial são rotineiras no cotidiano escolar. Para Yvone Costa de Souza (2002, p. 17), "É notório que a educação conservadora, preconceituosa e excludente, estabeleceu séculos de amarras, evidenciadas numa 'grade' curricular 'embranquecida' e burguesa, provocando desigualdades raciais e sociais [...]". As contribuições do segmento negro para a construção da sociedade brasileira precisam existir na prática professoral, favorecendo, neste entremeio, uma relação respeitosa entre negros e brancos.

A educação para as relações étnico-raciais e de combate ao racismo enquanto uma política pública no campo da educação [...]. Decorre de um amplo movimento de denúncias sobre a ausência de conteúdos relativos à história do negro no Brasil e da história da África nos currículos escolares, **dos maiores índices de evasão e repetência para as crianças negras**, do maior índice de negros analfabetos, do tratamento discriminatório por parte de professores/as, da desvalorização da estética negra ou do reforço à "naturalização" de apelidos e chacotas (Monteiro, 2014, p. 62-63, grifo nosso).

¹ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são: 1- Erradicação da pobreza; 2- Fome zero e agricultura sustentável; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 5- igualdade de gênero; 6- Água potável e saneamento; 7- Energia limpa e acessível; 8- Trabalho decente e crescimento econômico; 9- Indústria, inovação e infraestrutura; 10- Redução das desigualdades; 11-Cidade e comunidades sustentáveis; 12- Consumo e produção responsáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 14- Vida na Água; 15-Vida terrestre; 16- Paz, justiça e instituições fortes e; 17- Parcerias e meios de implementação.

Pesquisas relevantes no campo educacional têm explorado experiências relacionadas à manifestação seguida da negação do racismo na educação infantil. Autores como Cavalleiro (2000) e Souza (2002) investigaram o processo de socialização de crianças negras em relação à cor e/ou pertencimento racial, com foco na construção de identidade e no silenciamento imposto a elas. Diante desse contexto na sociedade brasileira, é crucial compreender que as instituições de ensino desempenham um papel fundamental na promoção da igualdade e equidade por meio de uma educação antirracista. Conforme observado por Cavalleiro (2001, p. 150), "No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. [...]". Esta abordagem educacional contínua e persistente busca combater os sentimentos de inferioridade e superioridade, reforçando a premissa da igualdade entre os seres humanos.

Observa-se então, que, desde muito cedo, as crianças começam a desenvolver conceitos e preconceitos sobre si e sobre o outro em processos de socialização com outras crianças. Em um ambiente antirracista, essa sociabilidade ocorrerá de forma saudável, sendo a escola uma das grandes responsáveis pela legitimação e garantia do pleno direito à cidadania.

4 METODOLOGIA - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E SUJEITOS DA PESQUISA

4.1 Norte do Tocantins

A pesquisa na região Norte foi conduzida na cidade de Tocantinópolis, localizada no norte do estado do Tocantins, em uma pré-escola situada em um bairro periférico, cuja clientela é proveniente de famílias com perfil socioeconômico baixo. Os participantes da pesquisa foram 14 funcionários, divididos entre os turnos matutino e vespertino. Do total de 14 respondentes, 13 eram do sexo feminino e 01 do sexo masculino, com idades variando entre 33 e 39 anos. Entre os participantes, havia uma gestora, duas supervisoras pedagógicas, cinco professoras, uma secretária, um secretário, duas auxiliares de serviços gerais e duas merendeiras.

Quanto à formação acadêmica das professoras, uma possuía formação em magistério (Normal superior), uma tinha Ensino Superior Incompleto (PAFOR²), duas possuíam magistério e uma era Pedagoga. As supervisoras pedagógicas eram ambas graduadas em Pedagogia, sendo que uma tinha habilitação em Supervisão nas séries iniciais e Especialização em Coordenação Pedagógica, enquanto a outra era Especialista em Gestão Escolar. O secretário era graduado em Pedagogia e o outro em Contabilidade. As demais entrevistadas, incluindo as merendeiras e as auxiliares de serviços gerais, possuíam Ensino Médio completo. Todos os participantes eram funcionários efetivos do Município. A pesquisa teve como objetivo compreender os conhecimentos do corpo profissional sobre questões

² Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, instituído pela portaria normativa MEC nº 9/2009 e estruturado no âmbito no plano de desenvolvimento da educação – PDE, tem por finalidade atender a demanda de formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica, por meio de instituições públicas de educação superior – IPES.

raciais no contexto escolar, bem como entender as relações estabelecidas com base na identificação racial dos profissionais e dos alunos.

4.2 Sul Fluminense

A pesquisa na região Sul Fluminense foi realizada na cidade de Volta Redonda, situada no sul do estado do Rio de Janeiro, em uma turma do ensino fundamental II de uma escola localizada em um bairro periférico e estigmatizado da cidade, durante uma atividade relacionada ao feriado da Consciência Negra promovida pelo Coletivo Negros da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Volta Redonda é um importante centro urbano do estado do Rio de Janeiro, devido à presença da maior indústria siderúrgica do país, fundada em 1941 durante o período da ditadura Vargas. A cidade é majoritariamente composta por operários, uma vez que a maioria dos empregos é gerada pela Companhia Siderúrgica Nacional (CSN).

A turma em que a atividade foi realizada era do sétimo ano, com alunos na faixa etária entre 12 e 14 anos, composta por 37 alunos, dos quais apenas 2 eram brancos. A atividade incluía um debate sobre identidade negra, a percepção dos alunos em relação à sociedade, experiências de bullying e racismo, e encerrava com uma oficina sobre o uso de turbantes.

5 CAMINHOS DA AUTODECLARAÇÃO: QUAL É A SUA COR?

Tinha sete anos apenas, apenas sete anos. Que sete anos! Não chegava nem a cinco! De repente umas vozes na rua me gritaram Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! "Por acaso sou negra?" – Me disse. SIM! "Que coisa é ser negra?" Negra! E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia. Negra! E me senti negra. Negra! Como eles diziam; Negra! E retrocedi Negra! Como eles queriam Negra! E odiei meus cabelos e meus lábios grossos e mirei apenada minha carne tostada. E retrocedi. Negra! E retrocedi.

Victoria Santa Cruz³

A descoberta da identidade negra por parte do indivíduo muitas vezes ocorre em meio a conflitos interpessoais, nos quais os traços negros, especialmente a cor da pele, são prontamente negados pelo outro. Na tentativa de mitigar essa tensão no processo de identificação racial, o Estatuto da Igualdade Racial, em seu Artigo 1º, Inciso IV, define a população negra como o "conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga". Apesar dessa definição

³ Poema "Gritaram-me negra" de autoria da poetisa peruana Victoria Eugenia Santa Cruz. Além de poeta, destacou-se como coreografa, folclorista e estilista.

estabelecida pelo Estatuto, ainda persistem confusões e resistências em relação à autoidentificação racial.

Durante a pesquisa realizada no Tocantins, ao coletarmos informações sobre a autoidentificação racial dos alunos, foi-nos informado que as fichas sem o preenchimento do quesito raça/cor eram resultado de esquecimento ou recusa dos pais em responder. No entanto, durante o processo de matrícula, foi possível observar o seguinte diálogo:

(01) Respondente 01: — Qual a cor do seu/sua filho?

(02) Mãe: — Não sei. Acho que ele é pardo.

(03) Mãe: — Ele é bem moreninho, mas pode colocar pardo.

(04) Mãe: — (risos) acho que ele é Preto.

Apesar das dificuldades encontradas em declarar a cor de seus filhos, não foi observada nenhuma recusa em responder. No entanto, é importante ressaltar que a dificuldade de autodeclaração ou identificação racial também se faz presente entre o corpo profissional quando questionado sobre sua cor:

(05) Respondente 02: — Parda, apesar de que no meu documento eu estou como branca.

(06) Respondente 03: — (risos) essa foi boa, (olha para sua pele) me classifico como parda.

(07) Respondente 04: (Silêncio) — Na verdade, eu sou preta, porque minha família é de negros (risos).

(08) Respondente 07: — Eu não sei definir a minha cor direito. Muitas vezes eu penso que posso ser (pausa) eu posso ser classificada numa dessas modalidades porque na minha origem eu tenho meu pai que tem sangue de índio por parte de avó, então eu não sei como me classificar.

No primeiro depoimento, observamos que a entrevistada renuncia à sua branquitude e assume ser negra. Destacamos que existem fatores políticos e histórico-sociais que contribuíram para essa autodeclaração, como, por exemplo, o Estatuto da Igualdade Racial, conforme citado anteriormente.

Na segunda fala, é possível inferir que a entrevistada se identifica como parda por não se considerar branca, o que é evidenciado pelo riso.

Na terceira fala, percebemos que sua identificação racial é influenciada pelo meio familiar. No entanto, ela não parece confortável com essa identificação, pois para ela, sua pertença à negritude é atribuída ao fato de sua família ser composta por negros. A frase seguida de risos e silêncio sugere que, socialmente, ela seria percebida como branca devido à tonalidade de sua pele, se não fosse por sua família. Na questão racial brasileira, a gradação de cor desempenha um papel significativo e estruturante na sociedade.

Prosseguindo com as entrevistas, uma das respondentes assume sua ascendência indígena, o que é um fato relevante, pois, a questão da ancestralidade é fundamental para compreendermos as dinâmicas sociais no Brasil. Em Tocantinópolis, a população indígena tem um histórico de negação e apagamento social, segundo DaMatta (1976, p. 40, grifo nosso):

Marabá, portanto, parece situar o índio como parte do mundo natural, totalmente fora das fronteiras da comunidade humana. Os habitantes de Tocantinópolis, ao contrário, fundam sua visão do índio Apinayé numa experiência histórica diversa. [...]. Como consequência, o índio é visto em Tocantinópolis como um ser ambíguo: semiparcela da comunidade humana. O Apinayé, assim, tem várias facetas que correspondem a vários papéis sociais. E muito embora a maioria delas seja negativa, isso já é o começo de um relacionamento mais complexo com a população regional.

Seguem as demais respostas:

(09) Respondente 01: — Eu sou branca, né?

(10) Respondente 06: — Sou negra.

(11) Respondente 08: — Eu creio que sou preta, (olhando para a sua pele).

(12) Respondente 03: — Hum, meu Deus! (Risos) É parda, né?

No ato da pergunta, uma funcionária interroga outra;

(13) Respondente 09: (risos) Qual é a sua cor? Eu respondi que sou parda.

— Ah, meu Deus! Como assim? Se você é parda eu sou o quê? Vou dizer que sou preta mesmo (risos).

Então, no ato da entrevista foi perguntado como ela se declarava, ela responde:

(14) Respondente 09: — Eu me classifico (risos) parda.

No segundo segmento da pesquisa, ocorreu uma dinâmica de interação entre as entrevistadas e a pesquisadora, que é uma mulher preta. Com exceção da segunda entrevistada, as demais manifestaram incerteza em relação à sua autodefinição racial. Notou-se que uma das entrevistadas recorreu à comparação com outra pessoa para tentar determinar sua própria cor, porém, isso resultou em maior confusão. Diante das pressões político-sociais que moldam a percepção racial, essa entrevistada optou por se autodeclarar como parda, evidenciando a influência da ideologia dominante na construção da consciência identitária. Esse cenário revela que, diante da complexidade do tema, até mesmo aqueles que se consideravam brancos sentiram a necessidade de validação externa, como a intervenção de uma pesquisadora preta versada em questões raciais, que poderia confirmar a cor declarada.

É importante destacar que a maioria das respostas se baseou exclusivamente na cor da pele para definir a identidade racial. Diante dessas declarações, percebe-se a persistente complexidade em discutir a noção de pertencimento ou identificação racial no contexto brasileiro, independentemente da localização geográfica. Nesse contexto, muitos discursos no campo educacional brasileiro estão centrados na identidade negra. Partindo desse contexto, Munanga (2012, p. 13), ressalta:

Poder-se-á dizer, em última instância, que a identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta. Mas, pode também haver manipulação da consciência identitária por uma ideologia dominante quando considera a busca da identidade como um desejo separatista. Essa manipulação pode tomar a direção de uma folclorização pigmentada despojada de reivindicação política.

Isto é, quanto mais próximo do fenótipo branco uma pessoa estiver, mais privilégios e aceitação social ela tende a receber. Outro aspecto influente são as nuances intermediárias de cor que existem e que são criadas pela dinâmica social como estratégias para lidar com esse fator. Esse fenômeno nos remete aos resultados de uma pesquisa conduzida no Brasil pelo IBGE em 1976, que fazia parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PENAD). Nessa pesquisa, foram identificadas mais de cento e trinta e sete (137) categorias de cor. Bertoni-Ricardo (2005, p. 110) destaca as seguintes cores:

Acastanhada, agalegada, alva, alva escura, [...] Alva rosada, alvinha, amarelada, amarelada queimada [...] Amorenada, avermelhada, azul, azul marinho, baiana, bem branca, bem clara, branca avermelhada, branca melada, branca pálida, [...] Branca sardenta, branca suja [...] Bronze, bronzeada, bugrezinha escura, de burro quando foge, cabocla, café, café-com-leite, canela, canelada, carvão, castanha-escura, castanha-clara, chocolate, [...] Cor de leite, cor de ouro, cor de rosa, cor firme, crioula, encerada, enxofrada, esbranquiçada, escurinha, fogueio,

galega, galegada, jambo, laranja, lilás, loira, loira clara, loura, lourinha, [...] Marrom, meio-amarela, meio-branca, meio-preta, mestiça, miscigenada, [...] Morena bem chegada, morena bronzeada, morena canelada, morena castanha, [...] Morena cor de jambo, [...] Morenã, morena parda [...] Mulata, mulatinha, negra, negota [...] Polaca, pouco clara, pouco morena, preta, pretinha, puxa para branca, quase negra, queimada, queimada de praia, queimada de sol, regular, retinha, rosa, rosada, rosa queimada, ruiva, russo, sapecada, sarará, saraúba, tostada, trigo, trigueira, Turva, verde, vermelha, sem declaração.

A imprecisão quanto à pertença racial, dificulta significativamente o processo de reconhecimento das desigualdades, uma vez que esta imprecisão é capaz de criar ilusões de igualdade.

Durante a atividade realizada na região Sudeste, no bairro periférico de Volta Redonda, foi perguntado aos alunos quem dentro daquela sala de aula era negro. De 37 alunos presentes, apenas 4 levantaram a mão. Uma das alunas presentes (a qual chamaremos de Vitória nesta pesquisa), quando questionada sobre qual era sua cor, olhou para a pesquisadora incrédula com a pergunta.

(15) Vitória: — Eu não sei, mas sei que preta não sou. Deus me livre de ser preta.

A reação foi marcada por surpresa, manifestando repulsa e aversão à ideia de ser percebida como negra. Diante disso, questionou-se a razão pela qual ela não queria ser identificada como negra.

(16) Vitória: — Preto só tem coisa ruim, só acontece coisa ruim, por que alguém iria querer ser preto?

A profundidade da resposta é explicada pela pedagoga Nilma Lino Gomes (2003). Ela nos elucida que o direito de vida digna pertence a todos os seres humanos, porém, com o aumento das desigualdades no mundo e especialmente no Brasil, o direito à vida não está sendo garantido a todos os indivíduos. “A cor da pele, quanto mais escura, mais se torna uma marca que estigmatiza. A periferia e a favela como locais de moradia, são suficientes para que o extermínio seja decretado”. Tal situação é comprovada pelo Atlas da violência de 2017 que aponta que a cada cem pessoas que sofrem com violência, setenta e uma são negras. Para esta aluna, assumir-se negra seria equivalente a entrar para a probabilidade do Atlas da violência.

Um outro aluno foi questionado (vamos chamá-lo de Luiz) sobre sua cor:

(17) Luiz: — Moreninho (gargalhadas), no máximo marrom bombom.

(18) Coletivo: — Por que não preto, Luiz?

(19) Luiz: — Tá viajando? Não sou essa parada aí não, a gente viu que esse povo era tudo escravo.

A narrativa transmitida aos alunos sobre a negritude brasileira limitou-se à experiência da escravidão que seus antepassados enfrentaram, o que gerou neles uma sensação de vergonha ao se identificarem como parte desse grupo. Portanto, como mencionado por Nilma Gomes (2003, p.79), a escola passa a ser percebida como um ambiente onde são transmitidos conhecimentos, cultura e representações da negritude.

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra.

De acordo com Gomes, é responsabilidade do educador, compreender e difundir as representações sobre o negro existentes na sociedade, para evitar situações em que o aluno entenda que a única representação da negritude na sociedade é a escravidão. O educador pode se utilizar dos livros didáticos atualizados de acordo com a Lei 10.639/03.

A reprodução do racismo pode ser encontrada nas falas dos alunos/as presentes na atividade da escola de Volta Redonda. Eis algumas falas.

(20) Aluno 1: — Moça, mas também preto tem cabelo ruim, tem que fazer progressiva para ficar bonito, não dá para usar cabelo bombрил e achar que vai ficar bonita.

(21) Aluno 2: — Eu tenho cabelo duro, mas eu cuido, aliso ele sempre para poder ficar bonita.

(22) Aluno 3: — Não é racismo, mas não dá pra comparar um loiro de olho azul com um preto, tudo favelado, tudo bandido.

A manifestação inicial do primeiro aluno remete aos estereótipos estabelecidos em torno da padronização da beleza, onde a percepção de que cabelos crespos não são esteticamente atraentes é usada para justificar o racismo sob o pretexto de opiniões e preferências pessoais. No entanto, ele não reconhece que fazer julgamentos com base em características fenotípicas constitui racismo. Essa linha de pensamento é compartilhada pelo terceiro aluno, que também justifica o racismo com base em opiniões pessoais sobre tipos específicos de beleza, além de reforçar o estereótipo que associa pessoas negras e moradores de favelas à criminalidade.

Por outro lado, a segunda aluna tenta justificar sua posição utilizando seu "lugar de fala" e sua compreensão do assunto, sugerindo que pessoas negras têm a oportunidade de melhorar a aparência de seus cabelos e alcançar padrões de beleza considerados aceitáveis. Conforme argumentado por Ribeiro (2017), o contexto social em que nos encontramos influencia nossas experiências e perspectivas individuais sobre nossa posição na sociedade, permitindo-nos desafiar as concepções generalizadas sobre o assunto. Portanto, a aluna sente que, ao pertencer ao grupo social ocupado por pessoas negras, sua visão de que o padrão de beleza é definido pela branquitude se torna uma realidade percebida.

5.1. Onde está o racismo? Aqui não!

Reconhecer e identificar o racismo não é uma tarefa fácil, pois a forma sutil como ele se manifesta é capaz de enganar os olhares mais afinados. É comum em nossa realidade ouvirmos: “eu não sou racista”; “eu tenho um amigo negro”; “meu pai é negro, como eu posso ser racista?”; entre outras justificativas dadas para mascarar a chaga do racismo. Neste sentido, o racismo está sempre no outro, em algum lugar em que não estejamos, ou seja, ele se torna algo abstrato, uma vez que necessitaria da vítima e do agressor para ser concreto. Segundo Cavalleiro (2000, p. 23):

A ideologia da “democracia racial” aparece como um elemento compilador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo.

Para captar as percepções do corpo profissional da escola referente a manifestações de racismo, de preconceito e de discriminação racial, lançamos a seguinte pergunta: você considera o Brasil um país racista? Conseguimos as seguintes respostas:

(23) Respondente 02: — Dependendo do lado que se vê, né, o que é o racismo? Porque tem dois tipos de racismo. Porque tem a pessoa de cor clara que é racista com a pessoa que tem a cor escura, que é o negro né, mas tem o racismo do próprio negro com ele, com a etnia dele mesmo.

E para você, qual prevalece?

(24) Respondente 02: — Eu acredito que, hoje, o racismo do negro com o próprio negro é bem mais forte, porque se ele se respeita e ele tem uma valorização dele mesmo, uma pessoa não vai fazer com que ele se sinta inferior, ou ele se sinta negro ou branco, não importa a cor da pele dele.

Nesta fala, notamos a admissão da existência do racismo. No entanto, este fenômeno é categorizado em dois tipos distintos: em primeiro lugar, temos a pessoa de pele clara que reproduz discursos racistas em relação aos negros; em segundo lugar, há a categorização da reprodução do discurso racista por parte de indivíduos negros como atos de racismo. A respondente destaca a existência de uma desvalorização por parte dos próprios negros em relação à sua identidade racial. Isso sugere a ideia de que uma valorização pessoal resolveria a questão, contudo, essa desvalorização é atribuída ao racismo estrutural, no qual os negros são induzidos a não valorizar sua própria imagem e cultura, pois estas são frequentemente associadas a elementos marginais da sociedade, conforme observado nos relatos dos estudantes sudestinos. Segue a próxima fala:

(25) Respondente 04: — É meio complicado falar. A gente vê até nas crianças que elas são um pouco racistas, porque já começa da criança. O Brasil é um país racista sim. Uma justificativa bem plausível eu não tenho. Eu sempre me baseei pela formação das crianças, que elas já trazem de casa esse racismo, da família. Então é meio complicado tem que ter um estudo maior para estar te respondendo mais alguma coisa.

Nesta explicação, a criança é considerada como naturalmente receptiva ao racismo, enquanto as influências do ambiente familiar, escolar e social são negligenciadas. Existem esforços e estudos mais aprofundados para qualificar os docentes, a exemplo das obras a seguir: MUNANGA, Kabengele (Org), “Superando o racismo na escola”; MEC, 1999 (Primeira edição); “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais” e para o “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (DCNs ERER, 2004) e “Educação Antirracista - Orientações Pedagógicas: povos afro-brasileiros. Deste modo, Cavalleiro (2001, p. 66) nos informa que:

[...]. Houve várias iniciativas de inclusão destes temas nos currículos formais de certas escolas ou mesmo de redes de ensino de algumas cidades brasileiras. Entretanto, esboçou se no problema da falta de formação do professorado para tratar essas questões em sala de aula [...]. Sabe se que um profissional capacitado estará apto a reverter de maneira positiva o material didático eventualmente ruim, bem como a ampliar de modo criativo as pistas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam.

Vejamos as próximas exposições:

(26) Respondente 03: — Não. Eu considero assim, porque tem lugar que a gente vai que se a gente for preta e se tiver um branco é claro que eles dão prioridade mais para o branco.

(27) Respondente 07: — Sim. No Brasil, o preconceito é um preconceito camuflado, agora que as pessoas estão começando a demonstrar esse preconceito. Eu vivi em outro país (Portugal) e vi o

preconceito claramente dirigido às pessoas. Aqui não, aqui é tudo camuflado, sabe? Agora é que já está acontecendo o preconceito abertamente, [...] as pessoas estão se abrindo mais nessa relação de preconceito uns com os outros.

Aqui se reconhece que, em determinadas situações, o sujeito branco possui privilégios. A forma como a respondente expõe sua opinião nos permite analisar e compreender que o racismo é transregional, pois ultrapassa das fronteiras de uma única região brasileira, afetando diferentes ambientes brasileiros. O racismo é estrutural, ele manifesta-se em diversos ambientes e das mais variadas formas possíveis, suas roupagens respondem ao ambiente.

A fala seguinte admite o Brasil como um país marcado pelo racismo, abrangendo toda sua complexidade, especialmente ao caracterizar o racismo como algo dissimulado, conforme mencionado anteriormente, manifestando-se em diversas formas. No entanto, para chegar a essa conclusão, foi necessário fazer referência a outro país e estabelecer um paralelo entre as realidades vivenciadas. Além disso, sua exposição indica que essa situação de dissimulação tem passado por transformações positivas, uma vez que a sociedade tem cada vez mais evidenciado e denunciado práticas racistas. Próximas explicações:

(28) Respondente 13: — Sim. Na verdade, o país Brasil já é racista, de muito tempo atrás, mas amenizou a situação agora, mas ainda existe racismo sim.

(29) Respondente 08: — Com certeza, a gente vê isso aí estampada a cada dia que se passa, muitas coisas querem encobrir, mas a gente ainda sofre muito com a questão, é visível mesmo.

Ambas as falas destacam a persistência do racismo e os esforços contínuos para encobri-lo. A primeira expressa a opinião de que a situação tem sido suavizada, enquanto a segunda indica que as pessoas negras enfrentam o racismo diariamente. A maioria dos entrevistados concordou que o Brasil é um país racista. No entanto, quando questionados se eles próprios são racistas, obtivemos as seguintes respostas:

(30) Respondente 01: — Não.

(31) Respondente 08: — Creio que não.

(32) Respondente 06: — Não.

(33) Respondente 04: — Não.

(34) **Respondente 13:** — Não.

(35) **Respondente 02:** — Não. Eu sou uma pessoa preconceituosa, racista não. Eu tenho certos preconceitos de certas coisas, mas isso não quer dizer que eu sou racista, até mesmo porque eu sou uma negra, sou descendente de negro, minha mãe é negra, meus avós são negros, simplesmente teve um descuido, aí que eu nasci com a pele mais clara, mas isso não quer dizer que eu sou racista, mas preconceituosa com algumas coisas eu sou. Preconceituosa, não racista.

(36) **Respondente 10:** — Hum, não. Assim, acho que no fundo, no fundo qualquer pessoa fala, “meu Deus!” Igual àquela questão “ave Maria a situação está preta, não sei o que”. Por que é preto tem que dizer que a coisa está feia?

(37) **Respondente 05:** — (silêncio). Eu creio que não, mas eu vendo uma novela na questão de homem com homem, mulher com mulher, eu me peguei (risos) nessa questão, mas por questão de cor não. É igual eu te digo, a gente no fundo no fundo tem, não é específico daquilo ali, sabe. É por situações.

As primeiras respostas foram assertivas, negando explicitamente o racismo. No entanto, as três últimas contribuem com elementos relevantes para a discussão. De maneira mais abrangente, uma das respondentes faz uma distinção entre preconceito e racismo, admitindo-se preconceituosa, mas não racista, e justificando essa posição com base em sua herança racial familiar. É importante ressaltar que o fato de ter parentes e amigos negros não isenta as pessoas de reproduzirem o racismo. Além disso, essa entrevistada menciona que o fato de ter nascido com a pele mais clara foi considerado um "descuido". Para fins didáticos, usaremos as definições a seguir:

- **Racismo:** atribui inferioridade a uma raça e está fundamentado em relações de poder legitimadas pela cultura dominante.
- **Racismo individual:** manifesta-se em atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios.
- **Preconceito:** um julgamento negativo, muitas vezes prévio, em relação a pessoas que ocupam papéis sociais significativos diferentes. Sinaliza suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a indivíduos de uma mesma raça, religião ou outras características.
- **Preconceito racial:** envolve a negação total ou parcial da humanidade de pessoas negras e de outras etnias não brancas.
- **Discriminação racial:** ocorre quando, em condições sociais supostamente iguais entre brancos e negros, é identificado um favorecimento para um grupo específico em aspectos sociais, educacionais e profissionais.

A outra fala menciona expressões pejorativas relacionadas aos negros, admitindo o racismo implícito em atitudes comuns, como ditados populares. Já a terceira entrevistada reforça a distinção entre preconceito e racismo, admitindo-se preconceituosa, mas não racista. No entanto, ela conclui sua fala dizendo: “A gente no fundo, no fundo tem. Não é específico daquilo ali, sabe. É por situações”. É importante notar que nenhuma das entrevistadas se declarou abertamente como racista, o que sugere uma tentativa de encontrar uma resposta socialmente aceitável, conforme observado por Silva (2001, p. 76).

Quanto ao racismo, à primeira dificuldade para defini-lo e assumir sua existência entre nós advém do fato de ele constituir-se entre uma prática social negativa, cruel, humanamente repreensível, com a qual ninguém, em sã consciência (afora os/as racistas declarados/as) quer se identificar.

Prosseguindo com as perguntas: você conhece alguém racista? Respondem:

(38) Respondente 02: — Isso é relativo. A gente se depara com situações que você jura que é por racismo, mas na verdade era só preconceito. Porque muitas vezes a pessoa está conversando com outra e diz assim, “ISSO É COISA DE PRETO” ele não está falando da espécie do negro, porque preto pelo que me consta é cor e negro é uma raça. Só que as pessoas se embaralham bem aí, muitas vezes é uma brincadeira, dependendo do lado que a pessoa está ouvindo ou dependendo do estado de espírito da pessoa, ela já leva para uma situação totalmente diferente.

Você já identificou alguma situação desta forma?

(39) Respondente 02: — Eu já consegui identificar atitudes racistas do negro com o próprio negro, assim, piadas, mas para dizer aquela coisa de abominação de dizer eu não gosto, o negro tem que ficar distante, isso não.

(40) Respondente 04: — Sim. Na família tem uma menina, assim, não botado pela mãe, não sei se é herança do pai ou se (pausa). Não sei de onde. Eu sei que ela não gosta, assim, não é que ela não gosta, ela acha estranho, mas já é um preconceito com a cor negra.

(41) Respondente 08: — Sim. Eu tenho uma amiga e às vezes por estar com ela e alguma pessoa negra faz algo, vamos supor, garotos que hoje em dia tem aquelas falas feias, ela diz: mas negro é coisa nojenta. Pode ser o negro e o branco, mas ela não cita o branco. Ela mesma diz que se pudesse não existiria o negro.

Neste primeiro bloco, observamos reflexões que permeiam todo o contexto social quando o tema em pauta é o racismo. É intrigante observar como uma vítima de racismo pode relativizar a ação de seu agressor, muitas vezes justificando-a com base no estado de espírito ou na perspectiva de quem a comete. Isso ilustra uma clara disparidade de tratamento.

As atitudes que ridicularizam e menosprezam pessoas negras, expondo-as por seu fenótipo, não devem ser consideradas brincadeiras, tampouco toleradas. É importante pontuarmos que o preconceito pode manifestar-se racialmente, pois o preconceito racial tem sua essência na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros indivíduos não-brancos, conforme já mencionado anteriormente.

As duas faces do racismo são destacadas nessas falas: a vítima e o agressor. No entanto, a ênfase recai no agressor, enquanto a perspectiva da vítima é muitas vezes ignorada. Isso ocorre porque o negro pode, inadvertidamente, perpetuar o racismo ao reproduzir discursos que lhes foram impostos. Há também uma diferenciação entre racismo e preconceito, sendo este último considerado menos grave.

Na segunda fala, a criança é culpabilizada por um suposto racismo inato. A respondente sugere que nem o ambiente social, nem a família ou a escola contribuíram para fortalecer tal comportamento. Embora não consiga identificar a origem do racismo na criança, a entrevistada reconhece sua existência.

Já na terceira fala, observamos um sentimento de desprezo em relação ao segmento negro, manifestado pelo desejo de sua extinção. No entanto, a resposta da entrevistada é o silêncio, não havendo um repúdio explícito desse desejo. O silêncio tem sido um elemento crucial na perpetuação do racismo, como apontado por Cavalleiro (2000, p. 23):

O preconceito racial no Brasil envolve atitudes e comportamentos negativos e, em algumas situações, atitudes supostamente positivas contra negros, apoiadas em conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento e sim na sua ausência. O que não permite ao indivíduo negro ser reconhecido pelo que é, mas sim falsamente reconhecido [...].

Portanto, percebemos que as respondentes tinham uma perspectiva condicionada para identificar o racismo nos outros ou em contextos diferentes do seu próprio, o que torna fácil negar a possibilidade de ter familiares, amigos e conhecidos racistas e preconceituosos, e assim, desconhecer sua própria capacidade de manifestar comportamentos socialmente reprováveis. Por essa razão, como um mecanismo de defesa, muitos respondentes optaram por não se identificar como racistas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa tivemos a oportunidade de ouvir algumas falas que confirmam como a comunidade escolar reproduz o racismo de forma acrítica. Isso foi possível porque a escola é muito pequena, o que dificulta que as conversas casuais se restrinjam apenas às pessoas diretamente envolvidas. Dessa forma, a maioria das conversas conta com a participação involuntária das crianças e demais membros da comunidade escolar. Conforme destacado por Müller e Coelho (2014, p. 42), “nesta perspectiva, a escola passa a ser concebida como um lugar prioritário de formação de identidades e os governos como os responsáveis pela formação continuada de professores”. Além

disso, Coelho e Coelho (2010, p. 67) ressaltam que “a Escola é o espaço da socialização, de aprendizagem da alteridade, de vivência do “outro”.

É relevante destacar que os diálogos ocorriam principalmente durante os intervalos, ou seja, durante o recreio. Abaixo, seguem alguns exemplos de diálogos:

(42) Respondente 11: — [...] - Eu não gosto de falar por trás. O que eu tenho que dizer, digo na frente.

(43) Respondente 02: — [...] - Faz bem mesmo, falar por trás é coisa de negro.

Em outro momento em uma conversa entre as respondentes 02 e 11, ouvimos a seguinte frase:

(44) Respondente 11: — [...] - Mulher, eu acho esse negro tão bonitinho, mas quando olhei para os pés dele fiquei com nojo.

Essas declarações foram feitas por pessoas que não se consideram racistas e que trabalham em uma instituição onde a maioria compartilha desse pensamento. Nesse sentido, como é possível construir e afirmar uma identidade positiva em meio a tanta negatividade? A recusa em reconhecer a existência do racismo acaba sendo uma consequência. A disseminação de conceitos negativos sobre os negros, como sujeitos sujos, falsos e dissimulados, ocorre a partir das falas e atitudes dessas pessoas em um ambiente que tem a responsabilidade de formar sujeitos sociais. Essas questões apenas reforçam a percepção da respondente 10 quando ela afirma:

(45) Respondente 10: [...] — Quando se pergunta você é racista a primeira coisa que se diz é não, mas em suas atitudes a primeira coisa que você demonstra é que você é. Muitas atitudes que a gente toma hoje, a gente termina que dizendo o contrário, que a gente é racista.

Assim, gostaríamos de perguntar: você já testemunhou alguma atitude preconceituosa por parte dos alunos? E, em caso afirmativo, como você reagiu?

(46) Respondente 02: — Não. Aqui na escola não. Nesta escola que eu estou trabalhando, que agora vai fazer três anos que eu estou aqui. Mas eu trabalhei em uma escola antes, que tinha uma criança que ela não aceitava uma pessoa de outra cor senta-se com ela na mesa. Mas isso os pais trabalhavam, tanto que a avó era bem mesmo, era negra mesmo daquelas bem (pausa) Da gema. A mãe dela sempre falava para a gente está colocando ela junto com as crianças de situação financeira baixa mesmo e com pessoas de cor diferente, senão ela não iria quebrar esse tipo de coisa que era dela.

(47) **Respondente 04:** — Sim, sim. Ano passado, nós fizemos um trabalho, não só eu, mas com as outras professoras. Fizemos um trabalho voltado para isso. A gente trabalhou a “Bonequinha preta” e o conceito do que é racismo para eles, mostrando, falando o que é realmente o preconceito.

(48) **Respondente 05:** — Não aqui, eles são muito pequeninos, a gente não vê essas coisas. Já vi em outras escolas que eu trabalhei, Educação Fundamental.

O termo “negra da gema” refere-se a uma pessoa com uma pigmentação escura na pele, o que ressalta a complexidade do tema racial no Brasil. O racismo presente no país é muitas vezes associado à cor da pele, caracterizando-se como um racismo de marca, onde a quantidade de melanina é diretamente relacionada a estereótipos e preconceitos sobre as qualidades pessoais.

Por esta razão, a discussão sobre autodeclaração racial é tão complexa, considerando o contexto histórico, político e social do Brasil, bem como as categorias de raça/cor validadas pelo IBGE, como exemplificado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PENAD - 1976), que identificou mais de cento e trinta e sete (137) categorias de cores.

Na escola mencionada, algumas respondentes admitem que o racismo pode ser inato no indivíduo. Este conjunto inicial de respostas reforça a ideia de que o racista é sempre percebido como “o outro” e que, nos espaços onde “nós” estamos presentes, o racismo é negado ou não é manifestado. Vejamos as próximas respostas:

(49) **Respondente 10:** — Aqui não, graças a ‘Deus’, não. Mas na creche quando eu trabalhei teve um caso, a gente fez se abraçar, falar, explicar, se abraçaram e continuaram, aí acabou-se a briga.

(50) **Respondente 09:** — Das crianças, não.

(51) **Respondente 12:** — Sim. Na verdade, a gente procura repassar para os alunos para eles não terem essas atitudes e procura orientar, falar do assunto e amenizar a situação, para que eles não cresçam um cidadão com preconceito.

Ao compararmos o primeiro bloco de respostas com este segundo, podemos notar que o racismo foi identificado tanto no ensino fundamental quanto na creche, enquanto a pré-escola pareceu estar isolada das influências do ambiente. Salvo raras exceções, é importante ressaltar que as crianças geralmente começam sua educação na creche, passam pela pré-escola e depois pelo ensino fundamental. As respostas obtidas podem parecer simples, porém refletem anos de alienação promovida pela cultura dominante, que nos tornou e continua nos mantendo como vítimas de uma sociedade que mascara a questão racial.

Os discursos proferidos estão marcados por um silenciamento e uma postura de conformidade com nossa realidade, o que contribui para a perpetuação do racismo na escola. Diante dessas falas, podemos inferir que os profissionais envolvidos enxergam a escola como um ambiente racialmente harmonioso, o que leva a um trabalho excessivamente distante da temática racial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, evidenciamos que o racismo foi identificado tanto no ensino fundamental quanto na creche, enquanto a pré-escola pareceu estar isolada das influências do meio. É comum que as crianças iniciem sua jornada educacional na creche, seguida pela pré-escola e pelo ensino fundamental. A descoberta da identidade racial e a aceitação do outro nem sempre ocorrem de forma pacífica; muitas vezes, esse processo é marcado por exclusão e negação social, cultural e política, o que nos leva a nos descobrir como negros/as.

Nesta descoberta, nos é ensinado que somos um corpo inerte e passivo e desprovidos de habilidades intelectuais, pois segundo Munanga (2012, p.16), “[...] A identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído [...]”. A escola ainda é um caminho potente de transformação social. Pertencemos a uma sociedade plural, rica em diversidade, caracterizada pela multiplicidade de tons de pele.

Finalizamos destacando que não buscamos culpar o corpo docente, os funcionários ou os próprios alunos e alunas. Nosso objetivo é tornar visível o que tem sido invisibilizado e concretizar o que é abstrato, pois o racismo é negado cotidianamente. É por meio dessa negação constante que o racismo persiste e se manifesta de forma mais sofisticadas.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. COELHO, Mauro Cezar (Org.). **Raça, cor e diferença: e a diversidade na escola**. 2. ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
- DAMATTA, Roberto. **Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinaye**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

- FONSECA, Marcus Vinícius. A educação das relações raciais em uma perspectiva histórica. **Revista Iberoamericana de Política, Humanidades y Relaciones Internacionales**. Araucária, vol. 25, n. 51, p. 291-317, 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- JESUS, Rodrigo Ednilson. Cultura, racismo e ambiente escolar: relações raciais na escola e na sala de aula IN: SESC, Educação em Rede: **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios**. Volume 6. Belo Horizonte: UFMG, 2019, 172-189.
- MÜLLER, Tânia Maria Pedroso. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é: Lugar de fala**. Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros**. São Paulo: SME/COPED, 2022.
- WALTENBERG, F; SIMIELLI, L. SOARES, J. F. As desigualdades educacionais brasileiras precisam ser reduzidas. Como fazer isso? **Políticas Educacionais em Ação**, n. 15, FGVEBAPE, CEIPE, 2021.

Recebido em: 30 de dezembro de 2023.

Aprovado em: 15 de abril de 2024.

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/12096>

ⁱ **Luciene Reis Silva**. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Linha de Pesquisa - Educação, Cultura e subjetividade. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). *Curriculum Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/7614927020275828>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3911-4553>
E-mail: lucieners@uft.edu.br

ⁱⁱ **Aline de Oliveira Silva**. Mestranda em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada em história. Especialista em história e cultura afro-brasileira e em Dilemas do tempo presente do programa de pós graduação em sociologia.
Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6905406201587728>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7026-1527>
E-mail: alineoshistoria@gmail.com