



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DÉBORA CRISTINA DA SILVA ALVES

**A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE SER NEGRA/O: EXPERIÊNCIAS DE
RACISMO NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

MACEIÓ

2020

DÉBORA CRISTINA DA SILVA ALVES

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita.

Maceió

2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

A474c Alves, Débora Cristina da Silva.
A construção dos sentidos de ser negro/a : experiências de racismo nas trajetórias de estudantes do ensino médio / Débora Cristina da Silva Alves. – 2020. 134 f. : il. color.

Orientador: Marcos Ribeiro Mesquita.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 126-134.

1. Relações étnicas e raciais. 2. Racismo. 3. Escola. 4. Juventude. 5. Estudantes. I. Título.

CDU: 159.93



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGP

TERMO DE APROVAÇÃO

DEBORA CRISTINA DA SILVA ALVES

Título do Trabalho: "A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE SER NEGRA/O: EXPERIÊNCIAS DE RACISMO NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO".

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita (PPGP/UFAL)

Comissão Examinadora:



Documento assinado digitalmente
Lia Vainer Schucman
Data: 21/10/2020 11:20:12 -0300
CPF: 095.625.209-55

Prof. Dra. Lia Vainer Schucman (UFSC)

Prof. Dra. Érika Cecília Soares Oliveira (PPGP/UFAL)

Maceió-AL, 23 de outubro de 2020.

A todas/os as/os estudantes negras/os que resistem às estruturas
de dominação racista nos espaços educacionais.

AGRADECIMENTOS

Aos meus ancestrais peço licença e agradeço pelos caminhos de resistência construídos antes de mim, por causa da luta antirracista existo. Por essa luta as máscaras reais e simbólicas não são suficientes para silenciar nossas vozes, por isso faço desse trabalho, um ato de reivindicação pela afirmação da história negra. E como o *sankofa*, demarco a necessidade de se pensar o passado, para compreender o presente e construir o futuro.

Agradeço também a minha mãe Cristina da Silva, meu grande amor, que com poucos recursos me ensinou tanto sobre amor, amizade, solidariedade e luta.

Ao meu pai Aldemir Alves, pai amado, que me enche todos os dias com seu amor e cuidado, meu maior admirador, a ele meu amor e respeito.

Ao meu irmão Aristocles da Silva Alves pelo cuidado e proteção, por suscitar em mim o interesse pela música e os instrumentos musicais.

À Gleiciane, minha amiga de infância, que desde muito tempo tem dividido experiências e perspectivas sobre a vida.

Ao Wagner Souza, amigo querido, por estar comigo em toda minha trajetória acadêmica, e por marcar com seu companheirismo vários momentos importantes da minha história.

À Thalita Melo, amiga querida, por ter desde a graduação me dado instrumentalidade analítica na compreensão dos fenômenos sociais, pela amizade e aquilombamento.

Agradeço também as/os companheiras/os dos espaços de formação e luta política, em especial aquelas/es que compõem os coletivos e organizações antirracistas, feministas e LGBT. Obrigada por todo conhecimento adquirido nas discussões.

Agradeço a escola que me acolheu desde a graduação e abriu espaço para a realização dessa pesquisa.

Agradeço todas/os estudantes negras/os que conheci e construíram essa pesquisa comigo. Obrigada por me apresentar suas experiências, seus pensamentos, e por fortalecer o discurso sobre a educação antirracista que queremos.

Ao querido professor Marcos Mesquita, por todo seu empenho como meu orientador, mas também por sua solidariedade e respeito à minha trajetória que perpassa a escrita dessa pesquisa.

Ao Edis, grupo de pesquisa que me acolheu e promoveu discussões nas quais aprendi muito sobre o processo de pesquisa, sobre negritudes, gênero, e tantos outros elementos que envolve a construção e desconstrução de perspectivas de conhecimento.

Também agradeço à professora Erika Oliveira, pelas discussões no Edis fomentadas, pela grande contribuição que deu à minha pesquisa, me oferecendo instrumentalidade teórica no período em que ministrou a disciplina de Pesquisa em Psicologia, também agradeço a participação na banca de qualificação e defesa.

Agradeço à professora Lia Schucman pelas contribuições teóricas trazidas por meio de suas produções acadêmicas, como também por sua participação na banca de qualificação e defesa.

À minha turma querida pelos momentos de partilha de conhecimentos, pela amizade, pelas comidinhas, pelos encontros, esse caminho foi mais leve com vocês.

Agradeço às/aos professoras/res do Instituto de Psicologia da UFAL, com os quais compartilhei os espaços de discussão a respeito do PPGP, na condição de representante discente.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFAL por me acolher enquanto estudante, e afirmar a importância das cotas raciais na inserção de mais estudantes negras/os aos espaços de formulação de conhecimento.

Agradeço a CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

E por fim, agradeço ao movimento negro, pela reivindicação e conquista de políticas afirmativas.

Olorum Kolofé Axé!

RESUMO

A escola se constitui um campo de extrema importância na tradução das diversas formas de organização social, o que torna possível afirmar que ela marca a história de vida de quem passa por ela. No entanto, pensando os processos de construção das relações étnico-raciais, é necessário compreender como a escola tem marcado as vidas de estudantes negras/os. Diante disso, no presente trabalho discutimos os sentidos de ser negra/o produzidos por estudantes a partir de suas experiências escolares. Tomamos como elemento central de análise para entender tais questões, o racismo institucional que se ancora no discurso da igualdade racial na educação, sendo reflexo de um acúmulo histórico de relações institucionais que se pautam nas esferas de dominação racista. Nos ancoramos em epistemologias feministas e antirracistas de autoras/res pós-coloniais e decoloniais, comprometidas/os com um fazer implicado, que se estabelece na dialogia entre aquela que escreve e as/os sujeitos da pesquisa. Construímos nosso percurso metodológico, com o auxílio de técnicas de observação participante, diário de campo e entrevistas individuais; no intuito de analisar e compreender como as/os estudantes percebem a construção histórica e política das relações étnico-raciais no Brasil; como são abordados os temas relacionados às questões étnico-raciais; como a cultura escolar interage com as culturas juvenis no tocante a dimensão das relações étnico-raciais; qual a compreensão das/os estudantes acerca da luta por igualdade racial no campo da educação; e quais os movimentos de resistência no enfrentamento ao racismo na escola. Assim, mediante a análise em uma perspectiva interseccional dos materiais provenientes dos diários de campo e dos áudios transcritos das entrevistas individuais, foi possível compreender que as experiências escolares das/os estudantes negras/os são atravessadas por histórias de racismo cotidiano que ganham legitimidade na escola e fora dela. Também foi possível compreender que mesmo com as políticas existentes que promulgam a educação para relações étnico-raciais, a escola ainda tem perpetuado através do racismo institucional, a não abordagem dos conteúdos de história africana e afro-brasileira de maneira efetiva, assim como tem invisibilizado a manifestação da cultura negra nos espaços escolares. Desse modo, sem a pretensão de esgotar as compreensões, mas também trazendo o meu olhar como pesquisadora negra na escola, firmamos compromisso com a luta antirracista na abrangência das falas e experiências trazidas. Se a escola, através de diversos mecanismos reais e simbólicos perpetra a manutenção das desigualdades raciais, ela se faz um importante local onde estas problemáticas podem ser superadas. Portanto, a perspectiva de estudantes negras/os, sobre seus processos de escolarização, se faz necessário para a difusão das políticas afirmativas existentes e promoção de políticas públicas em educação que visem reduzir os abismos raciais.

Palavras-chave: a) Relações étnico-raciais; b) Racismo; c) Escola; d) Juventude;

ABSTRACT

The school constitutes as a field of extreme importance in the translation of diverse ways of social organization, which allows the claim that it marks the life history of those who attend it. However, considering the processes of construction of the ethnic-racial relations, it is necessary to understand how the school has marked the lives of black students. In view of the above, on this paper we discuss the comprehensions of being black produced by students out of their school experiences. In order to understand such questions, we take the institutional racism as the central element of analysis, the one which anchors itself on the discourse of racial equality in education, being a reflex of a historical collection of institutional relations established in the domains of racist domination. We anchor in feminist and antiracist epistemologies from pre-colonial and decolonial authors, committed with an implied practice, which establishes on the "dialogy" between those who write and the investigation subjects. Our methodological pathway has been built with the aid of participant observation techniques, field diaries and individual interviews; as to analyze and understand how the students notice the historical and political construction of the ethnic-racial relations in Brazil; how themes related to ethnic-racial matters are tackled; how the school culture interacts with youngster cultures regarding the dimension of ethnic-racial relations; what the understanding of students regarding the fight for racial equality in the education field is; and what the movements of resistance in fighting racism at school are. Thus, in the face of the analysis in an interseccional perspective of the materials stemming from the field diaries and the audios transcribed from the individual interviews, it has been possible to understand that the black students' school experiences are traversed by histories of daily racism that gains legitimacy in the school and outside of it. It has also been possible to understand that even with the existing policies that promulgate education to ethnic-racial relations, the school has yet perpetrated through institutional racism, the position of not addressing the contents of african history effectively, as well as it has rendered the manifestation of black culture invisible inside school spaces. This way, without the presumption of exhausting the comprehensions, but also bringing my view as a black researcher at schools, we establish a commitment with the antiracist fight in the breadth of the speeches and experiences which have been brought over. If the school, through diverse real and symbolic mechanisms perpetrates the maintenance of racial inequalities, it turns itself into an important place where these issues can be overcome. Thus, the perspective of black students on their schooling process is necessary to the diffusion of existing affirmative policies and the promotion of public policies in education that aim on reducing racial gaps.

Key-words: a) Ethnic-racial relations; b) Racism; c) School; d) Youth;

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

CEPA – Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas;

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis;

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A PRODUÇÃO DO ‘OUTRO’ COMO EXERCÍCIO DE PODER/SABER E A INSURGÊNCIA DA/O INTELLECTUAL NEGRA/O	19
1.1. Colonialidade do conhecimento, racismo epistêmico e resistências negras	20
2. EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DO COTIDIANO ESCOLAR ÀS FORMULAÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM RAÇA	36
2.1. Desigualdade na educação e a necessidade de políticas de equidade racial na escola	37
3. TORNANDO-SE SUJEITO: CAMINHOS ANTIRRACISTAS DE INVESTIGAÇÃO	55
3.1. Uma epistemologia identitária na construção do processo de pesquisa	55
3.2. Um retorno à escola: olhares sobre o racismo cotidiano	65
3.3. Travessia metodológica na construção de caminhos antirracistas	73
3.4. A interseccionalidade como presente ancestral de análise	79
4. COTIDIANO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE SER NEGRA/O	83
4.1. Histórias de racismo e os sentidos de ser negra/o: voz, olhar e “ <i>cheiro de nego</i> ”	84
4.2. Escola e as relações raciais: “ <i>tem que tocar muito no assunto</i> ”	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

INTRODUÇÃO

O presente processo investigativo parte das inquietações vivenciadas ao longo do meu processo de formação política e como estudante do curso de Psicologia. Ainda na graduação, fui convidada a participar de um grupo de pesquisa onde pude estudar sobre a mitologia africana. Tais estudos foram potencializadores para a desconstrução dos elementos racistas marginalizadores da cultura africana que pairavam meu imaginário. Junto a um grupo de estudos em Psicologia Social, pude compreender as estruturas de dominação que alimentam esse imaginário, e esse entendimento serviu como catalisador para a compreensão política dos aspectos que envolviam as minorias sociais e produziam as desigualdades estruturais na qual estava inserida.

Diante disso, procurei formação política junto a coletivos feministas da cidade de Maceió e, durante esse processo de politização, participei de um encontro de formação para a juventude, onde me apresentaram a Lei 10.639/03. Essa lei torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (BRASIL, 2003). Conhecer a lei me fez questionar os porquês de nunca ter aprendido sobre os elementos históricos e culturais que diziam respeito ao meu povo; fui tomada por um sentimento de injustiça, pela falta que me fazia aquele conhecimento que, sem dúvida, teria me trazido compreensão a respeito do meu lugar racial.

Nos coletivos feministas conheci o feminismo negro, e através das discussões sobre gênero e raça ali realizadas, compreendi como o racismo estrutural e institucional produziam o desconhecimento da história africana e afro-brasileira na educação. Através desses espaços de discussão, também pude refletir que era uma mulher negra, e a partir disso nomear episódios dolorosos de racismo e sexismo que permeavam minha trajetória na infância, adolescência e juventude. Esses espaços de formação política sobre questões raciais e de gênero, me deram instrumentalidade para compreender problemas que eram anteriores a mim, mas que se faziam presentes no mundo branco em quem vivia, e assim acionar estratégias coletivas de enfrentamento a eles. Assim, a luta antirracista me fez questionar meu processo de formação na academia, me fez compreender que o modelo de ensino atual é pautado numa perspectiva eurocêntrica que invisibiliza negras/os como sujeitos de conhecimento, de história, de memória, de subjetividade.

Diante disso, resolvi atuar no campo da Psicologia Escolar e elaborar projetos de extensão nas escolas públicas, onde com outros colegas, trabalhávamos junto às/aos

estudantes temáticas de gênero, raça, pobreza e os processos de violência que esses marcadores sociais da diferença acarretam em um mundo racista, LGBTfóbico, misógino, sexista e elitista. Nesse envolvimento com a escola, pude constatar que as/os estudantes que ali estavam, assim como eu, não conheciam sobre a história africana e afro-brasileira, e diante disso resolvi construir uma trajetória acadêmica que pudesse visibilizar esse problema e contribuir para a criação e aprimoramento das políticas educacionais em raça.

No meu trabalho de conclusão de curso, resolvi compreender como estava se dando a implementação da Lei 10.639/03, para pensar o processo de construção da identidade da criança negra na escola. O método consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com uma professora e três professores que ministravam a disciplina de História no ensino fundamental de quatro escolas públicas em Maceió/AL.

Diante das análises das informações produzidas, foi possível compreender a partir da perspectiva da professora e dos professores os desdobramentos da estrutura racista ainda presentes na escola, que afeta a construção identitária das crianças negras. A análise se deu por meio de três eixos: a) Percepções dos educadores acerca do racismo na escola; b) Difusão do conhecimento da História da África e Cultura Afro-Brasileira; e c) Construção da identidade da criança negra no processo de aprendizagem na escola.

No primeiro eixo foi possível constatar que para a/os educadora/res não existiria uma estrutura racista responsável pelas desigualdades raciais entre estudantes negras/os e brancas/os. Uma ideia recorrente manifesta nas falas da/dos educadora/es, foi a de que a/o negra/o teria preconceito com ela/e mesma/o, expressão que mostra uma forma de ver o racismo numa perspectiva individualizada. Também visualizamos, uma ideia de racismo não historicizada, ou seja, sem levar em consideração os aspectos históricos, políticos e sociais que o produz. Uma concepção muito frequente nas falas, foi a de que o racismo seria um problema da população negra, invertendo a lógica de dominação racista, culpabilizando a vítima.

No segundo eixo, foi possível entender que a formação de professoras/res no seu contato/conhecimento sobre a lei e os conteúdos orientadores para o ensino das relações étnico-raciais tem sido fragmentada e deficitária. As informações produzidas evidenciaram que a/os educadora/es reconhecem a importância da lei e dos conteúdos obrigatórios para o ensino das questões étnico-raciais, no entanto, a prática é deficitária, pois a/os professora/es se sentem desmotivada/os e despreparada/os no trabalho direcionado à educação antirracista. A análise desse eixo me fez questionar as contradições existentes entre a política pública e o cotidiano, pois ao passo em que o

Estado torna obrigatório a implementação da lei, não dá condições para que a escola, a/o professora/or, a comunidade escolar e as/os estudantes possam efetivar uma educação para as relações étnico-raciais.

Por fim, no terceiro eixo foi possível compreender a partir do discurso da/dos professora/res as dificuldades que as/os estudantes negras/os tinham no reconhecimento da identidade negra. Os elementos trazidos exprimiam o resultado da invisibilidade e o apagamento dos valores históricos e culturais do povo negro, bem como a inferiorização por meio de estereótipos, que fazem-nos compreender o discurso da auto rejeição da/o estudante negra/o trazidos nas entrevistas pela/os educadora/res. O currículo escolar na sua estrutura objetiva e subjetiva torna propenso, na maioria das vezes, o desenvolvimento da negação e rejeição da/o negra/a, tanto no estabelecimento das relações entre negras/os e brancas/os, como na relação da/o negra/o consigo.

Trago tais elementos de pesquisa, pois eles corroboram com os estudos da educação para relações étnico-raciais, que tem se colocado cada vez mais a analisar como a escola tem perpetuado o racismo por meio dos dispositivos legitimados na educação. Mesmo com importantes conquistas que visam reduzir as desigualdades raciais, o racismo na educação se mostra uma prática articulada, e se concretiza com o aval das instituições.

A não abordagem dos conteúdos de promoção de igualdade racial na escola continua sendo um problema, assim como a forma como os conteúdos são trabalhados remonta preocupação. A formação de professoras/res e as atualizações do ensino para as relações étnico-raciais pelas Secretarias de Educação ainda se fazem tímidas. A não preocupação da gestão e toda comunidade escolar com uma educação antirracista tem se configurado uma ação naturalizadora do racismo, perpetuando o mito da igualdade racial na escola.

Esse mito desmonta qualquer iniciativa de tomar as desigualdades raciais como um problema na educação, assim, a ausência e escassez de discussões promove a legitimidade de práticas racistas. Na escola, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, negação da nossa filosofia de vida, do nosso lugar no mundo, da nossa humanidade, dentre outras formas (CAVALLEIRO, 2017; CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

Assim, no meu TCC pude compreender que o racismo na escola ganha configurações “aceitáveis”, pois se manifesta no cotidiano escolar principalmente por brincadeiras racistas, que são banalizadas. Observou-se por meio das falas que a violência racista não é denunciada, é tolerada, não só pela/o estudante negra/o que é alvo, mas pela

instituição que não age em vista do problema. A naturalização de práticas preconceituosas e discriminatórias tornam os agentes sociais condescendentes, e nessa direção, é necessário avaliar a participação pessoal e coletiva nas ações que fortalecem pensamentos e posturas racistas. Assim, tais constatações refletem a ineficiência de um trabalho voltado à construção da cidadania dentro de uma sociedade como a nossa, pluriétnica e pluricultural.

Diante do trabalho acima discutido, que teve como foco a perspectiva da/os professora/res, e também pensando nosso compromisso com a construção de uma educação antirracista, o presente estudo teve o objetivo de analisar e compreender os sentidos de ser negra/o produzidos por estudantes a partir de suas experiências escolares, sendo essas, marcadas pelas desigualdades que promovem a negação das identidades negras no campo coletivo e individual. Os sentidos que aqui evidenciamos, diz de uma experiência que mais do que vivida em um dado contexto de sociabilidade, incidem sobre corpos que anunciam um lugar diaspórico. São sentidos que atentam para a tonalidade da pele, para o andar, o falar, o cheirar, o olhar, o ouvir, o vestir, e diz de um corpo que não se encaixa na normativa branca. São sentidos que incidem sobre o corpo e denunciam o racismo que marca as experiências das/os estudantes negras/os na escola, e que muitas vezes é visto como um problema individual, fazendo as instituições coletivas passarem ilesas, sem a responsabilização necessária pela produção e reforço das desigualdades.

A dinâmica racial que aqui apresentamos ainda afirma um processo de falta que acompanha as/os estudantes negras/os em todo processo escolar, com a ausência de conteúdos históricos e políticos que promovam identificação racial. E ao considerar o importante papel da escola na tradução das diversas formas de organização social, e na participação da juventude negra nesse processo organizativo, reafirmamos a importância de evidenciar a realidade educacional das/os estudantes negras/os. É preciso pensar como o racismo se institui nesse campo, sendo fruto de um acúmulo histórico de relações ancoradas nas esferas de dominação racista que afeta o cotidiano de estudantes negras/os.

O racismo que aqui denunciemos vem sendo pautado na produção de um saber a serviço de posturas universalistas, imposto pelo pensamento científico desde o século XIX, com a crucial formulação de figuras importantes para a ciência da época como Gobineau, Lombroso, Feri, e no Brasil, Silvio Romero e Nina Rodrigues com teses condutoras de justificativas da desumanização, inferiorização e exploração da população negra. A partir do racismo científico, a criação do conceito de raça passa a operar a partir de dois registros basilares e complementares: como característica biológica e como

característica étnico-cultural, operando na subalternização e desumanização da/o negro e sua cultura (ALMEIDA, 2018).

No entanto, em um movimento de desconstrução de tais ideias racistas, os estudos em raça têm apontado a dimensão social desse conceito, desprezando a concepção biologicista que serviu – e ainda serve – para justificar a exploração e destituição do povo negro. O termo raça, em uma nova ressignificação – sobretudo pelo movimento negro –, busca incorporar a prática social e política de sujeitos negros, enfatizando o caráter ideológico da discriminação racial. Atualmente é pensado analiticamente por poder captar a real dimensão do racismo em suas várias expressões (GUIMARÃES, 1995; SILVA, 2002; SCHUCMAN, 2010; HITA, 2017).

O conceito de raça tem sido empregado, sobretudo para apontar aquilo que Wader (2013) vai nomear de “racismo sem raças”, onde por meio de práticas subjacentes no mundo social ainda é possível compreender a “ausente presença da raça” tal como constituída pelas formulações racistas do século XIX. Assim, é possível estabelecer conexões com os desdobramentos dessas formulações perpetuadas ainda hoje, o preconceito e a discriminação como sendo face de uma mesma moeda: o racismo estrutural. O preconceito faz o juízo de grupos étnicos fundamentado em estereótipos, a discriminação oferece tratamento distinto a componentes de grupos racialmente identificados, e esses dois registros se retroalimentam (ALMEIDA, 2018).

De acordo com Quijano (2005), tanto a raça quanto o racismo são expressões de relações de poder, e fazem parte da história de dominação dos povos desde a formação da América e do capitalismo. Nessa direção é imperativo afirmar que “a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Como efeito, o racismo é dominação” (ALMEIDA, 2018, p. 31).

Nesse sentido, a escola é pensada como espaço crucial na manutenção da estrutura racista de poder, conduzida por uma ideologia de dominação pautada na inferiorização da população negra por via de mecanismos de exclusão reais e simbólicos. A escola enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre a/o negra/o são difundidas, e essas representações acabam ganhando legitimidade por ser a escola um espaço de confiança instituído na perpetuação do conhecimento (GOMES, 2003).

Como processo histórico e político, o racismo cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados como não brancos – sendo o

branco a norma social – sejam discriminados de forma sistemática. Como ação articulada a diversos elementos reais e simbólicos, a violência racista é também um processo de constituição de subjetividades, de sujeitos cuja consciência e os afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais que fazem da/o branca/o a norma (ALMEIDA, 2018). Nesse campo, é necessário entender os significados políticos e sociais das identidades na vida cotidiana, na compreensão de que nossos comportamentos e ações estão aliados aos sentidos que damos ou que é dado às nossas identidades, não somente no campo pessoal/individual, como também social/coletivo. Tal entendimento se torna ainda mais complexo quando articulado com outros marcadores sociais da diferença, tais como: gênero, situação socioeconômica, orientação sexual, geração, entre outros elementos (REIS, 2017).

Corroboramos com Gomes (2003) ao afirmar que a identidade negra que trazemos para o cerne dessa discussão parte de uma construção histórica, cultural e plural. Relaciona-se com a construção do olhar de um grupo étnico/racial, ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. A concepção instituída no imaginário social de que pessoas negras são inferiores perpassa toda nossa existência, seja no seio familiar ou fora dele, traçando assim um longo caminho na dinâmica da afirmação e/ou negação das identidades raciais negras.

A forma como a escola retrata a representação da população negra para as/os estudantes, na maioria das vezes está associada à escravidão, numa perspectiva passiva, sem evidenciar o movimento de luta e resistência por igualdade racial. Tal abordagem torna o processo de construção identitária da/o negra/o deficitário, uma vez que a/o negra/o é apresentada/o como subserviente. Assim, ao invés da escola levar as/os estudantes e demais pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem a questionar e desconstruir os mitos que mantêm a superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, promovidos pela cultura racista socializada, ela tem agido de forma contrária. Ou seja, tem estimulado, consciente ou não disso, a permanência do racismo na escola (REIS, 2017).

Castro e Abramovay (2006) afirmam que o racismo na escola se revela sobre diversas dimensões que modelam as relações sociorraciais e a construção de identidades de brancos e negros; e que podem ser sentidos em sala de aula, na recreação, nas interações sociais ali estabelecidas, na linguagem corporal, verbal, nas preferências, afastamentos intencionais e internalizados. A/O negra/o na escola testemunha dores que se calam, raivas verbalizadas, mas principalmente a banalização e naturalização de

discriminações e estereótipos que minam possibilidades de mudanças nas relações sociorraciais e que advertem a importância da indignação, da conscientização sobre sentidos de perspectivas, atos e não atos que marcam o outro, o negro/o como inferior.

É importante compreender que esse processo de construção da identidade negra não é algo dado *a priori*, não se pretende aqui, pensar e formular uma identidade universal. Hall (2009) ao discorrer sobre tais elementos nos diz que ao pensar o significante ‘negro’, somos tentados a usá-lo como algo suficiente em si mesmo, a fim de garantir o avanço da política pela qual lutamos. Somos tentadas/os, ainda, a expor esse significante como um dispositivo que pode purificar o impuro e enquadrar irmãs/ãos deslocadas/os, que estão desviando-se do que deveriam estar fazendo. O autor desloca para o cerne da discussão, uma cultura negra popular mercantilizada e estereotipada e que não constitui, como às vezes pensamos, a arena onde descobrimos quem realmente somos, a verdade da nossa experiência (HALL, 2009).

No entanto, corroboramos com os aspectos trazidos pelo movimento negro ao atribuir a construção dessa identidade como um instrumento de ação política no projeto de combate à discriminação racial e na promoção da luta antirracista (REZENDE; CARVALHO, 2012). O Brasil foi constituído sob políticas de apagamento da população negra e genocídio que se fazem presentes ainda hoje. A ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, cercearam e ainda cerceiam as possibilidades de construção dos diferentes modos de vida do povo negro.

Assim, o objetivo geral de nossa pesquisa consistiu em analisar os elementos reais e simbólicos que compõem as experiências escolares de estudantes negras/os, a fim de compreender os sentidos que perpassam a construção da identidade racial negra. Também buscamos atentar para os seguintes objetivos específicos: a) analisar como as/os estudantes percebem a construção histórica e política das relações étnico-raciais no Brasil; b) Refletir sobre como são abordados os temas relacionados às questões étnico-raciais na escola a partir da visão das/os estudantes; c) Compreender como a cultura escolar interage com as culturas juvenis no tocante a dimensão das relações étnico-raciais; d) Analisar a compreensão das/os estudantes acerca da luta por igualdade racial no campo da educação; e) compreender os movimentos de resistência no enfrentamento ao racismo na escola.

É necessário que as demandas das/os estudantes negras/os, assim como suas narrativas de resistência, possam apontar os caminhos que a educação precisa trilhar na busca por equidade e justiça. Se a escola, através de diversos mecanismos reais e

simbólicos incumbiu à função de agente de dominação cultural e ideológica, fazendo a manutenção das desigualdades raciais, é por isso mesmo que ela também é um importante local onde estas problemáticas podem ser resolvidas (SILVA, 2002). Assim, a perspectiva de estudantes negras/os sobre seus processos de escolarização, é importante para a difusão das políticas afirmativas existentes e a promoção de políticas públicas na educação que visem reduzir os abismos raciais.

Demarcamos aqui uma pesquisa situada, que passa não só pelo desejo da pesquisadora em conhecer uma dada realidade, mas de voltar a ela, e entender os mecanismos de negação e afirmação das identidades negras que permeiam a escola. Enquanto estudante negra da escola pública, não tive acesso aos conteúdos que pudessem instrumentalizar meu processo afirmativo, sendo esse tardio, promovido por espaços de formação que não foram aqueles educacionais nos quais passei. As narrativas das/os estudantes negras/os na escola estudada, trazem avanços na construção dos sentidos de ser negra/o que, enquanto estudante em outra época não saberia sequer nomear.

As experiências trazidas pelas/os estudantes, que nomeiam o racismo existente, dizem das fissuras antirracistas promulgadas por políticas de ampliação do debate sobre as questões raciais, e diz de um olhar atento ao racismo existente nos seus cotidianos mediados pelas instituições. O cotidiano das/os estudantes negras/os, marcado pela interseccionalidade de demandas, amplia nosso olhar para dimensões raciais, socioeconômicas, de gênero, e de geração, e nos faz ter a compreensão da dinâmica na qual as identidades negras são construídas. Essa dinâmica racial, afirma a necessidade de se estabelecer uma educação antirracista, a partir dos olhares de estudantes negras/os que vivenciam as políticas desiguais que conduz a educação escolar, e chama a atenção para demandas de um grupo violentado e cotidianamente negligenciado em seus modos de vida.

Desse modo, no primeiro capítulo intitulado *“A produção do ‘outro’ como exercício de poder/saber e a insurgência da/o intelectual negra/o”* discutiremos os modos pelos quais a produção do conhecimento suprimiu a formulação do pensamento negro por meio do racismo epistêmico, tendo o epistemicídio como consequência. Também pretendemos apontar a insurgência da/o intelectual negra/o na produção do fazer científico que visa desvelar o racismo existente produzido pelo projeto colonial. O processo de escrita desse capítulo possibilitou a reflexão do lugar epistêmico que ocupo, assim como ofereceu instrumentalidade histórico-política na construção e afirmação de uma escrita negra, onde não mais somos objetos do conhecimento, mas sujeitos.

No segundo capítulo intitulado “*Educação e relações étnico-raciais: do cotidiano escolar às formulações de políticas públicas em raça*”, discutiremos o impacto do racismo estrutural e institucional na vida das/os estudantes negras/os na escola, e fazemos uma análise social e histórica do processo construtivo de políticas públicas em raça, assim como as estratégias de redução das desigualdades raciais na educação. Evidenciamos as desigualdades educacionais, a fim de pautar a reconstrução do modelo atual que permeia a oferta, ensino e permanência de estudantes negras/os na escola. A escrita desse capítulo nos fez refletir a importância da luta antirracista na conquista por espaços educacionais que evidenciem a população negra, um exercício de reflexão do porquê escrevo e para que escrevo esse trabalho.

No terceiro capítulo, intitulado “*Tornando-se sujeito: caminhos antirracistas de investigação*” discutiremos os caminhos pelos quais trilhamos para a construção do nosso processo investigativo na escola, ancorando-nos em epistemologias antirracistas e feministas. Desse modo, discutimos uma produção de saber situado, identitário, localizado na formulação antirracista do conhecimento. Também discutimos nossa inserção na escola, e os desafios enfrentados enquanto pesquisadora negra no cotidiano escolar, e por fim, evidenciamos a perspectiva interseccional como metodologia de análise das informações produzidas junto às/aos estudantes. O movimento de reflexividade empregado na escrita desse capítulo, foi um desafio na desconstrução de um modo de fazer pesquisa ancorado na impessoalidade, nele exercitamos uma escrita implicada que se debruça numa realidade articulada não só às histórias das/os estudantes negras/os na escola, mas ao meu processo enquanto pesquisadora negra.

Por fim, no último e quarto capítulo intitulado “*Cotidiano escolar na construção dos sentidos de ser negra/o*”, trazemos as informações produzidas na escola, assim como fazemos a discussão desses elementos com autoras/res negras/os, numa perspectiva pós-colonial e decolonial. Sem a pretensão de esgotar as compreensões, mas também trazendo o meu olhar como pesquisadora negra na escola, firmamos compromisso com a luta antirracista na abrangência das falas e experiências trazidas. A escrita desse capítulo foi o momento mais desafiador, uma vez que os elementos trazidos marcavam a coalizão de lugares sociais que como mulher negra e pesquisadora ocupava, tanto no processo de imersão no cotidiano das/os estudantes, quanto na reflexão posterior dos elementos na escola capturados.

1. A PRODUÇÃO DO ‘OUTRO’ COMO EXERCÍCIO DE PODER/SABER E A INSURGÊNCIA DA/O INTELLECTUAL NEGRA/O

[...]
Da língua cortada,
digo tudo,
amasso o silêncio
e no farfalhar do meio som
solto o grito do grito do grito
e encontro a fala anterior,
aquela que emudecida,
conservou a voz e os sentidos
nos labirintos da lembrança.
(Meia lágrima, Conceição Evaristo)

As desigualdades na educação precisam ser compreendidas como parte de um projeto de poder colonial bem elaborado, que se atualiza sempre que se abrem possibilidades de rompê-lo; nesse cenário, o racismo estrutural tem um papel fundamental como uma das bases que sustenta e legitima essas desigualdades. Almeida (2018) argumenta que o racismo constitui um complexo imaginário social, que ganha reforço cotidianamente pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional.

Nesse panorama, ainda que de forma lenta, constitui-se uma compreensão de que a educação que sempre foi apontada como a solução para a maioria dos problemas, na verdade é um dos maiores mecanismos de consolidação desse projeto de poder. Ela não é “nossa maior arma” contra as desigualdades tal como afirmam, nos fazendo acreditar, mas grande parte do problema. Souza (2009) em convergência com os estudos de Bourdieu, mas tendo como panorama a sociedade brasileira, afirma que a educação tem sido a força de reprodução do sistema de desigualdade no Brasil, através da construção de valores, pautado na transmissão de privilégios – meritocracia –, num pensamento colonial e escravista.

Nesse sentido, Almeida (2018) afirma que as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social, ou de um modo de socialização, que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Assim, pensar o racismo como uma ideologia que compõe o projeto de poder colonial, passa pelo entendimento de que ela é antes de tudo uma prática. Com isso, pode-se compreender que foi por meio da educação que grande parte das práticas racistas ganharam legitimidade e se consolidaram; e é por meio

dela que narrativas coloniais e imperialistas são perpetuadas até hoje, se tornando o aparelho de dominação dissimuladamente mais bem elaborado.

Neste capítulo discutiremos os modos pelos quais a produção do conhecimento suprimiu a formulação do pensamento negro por meio do racismo epistêmico, tendo o epistemicídio como consequência. Também pretendemos apontar a insurgência da/o intelectual negra/o na produção do fazer científico que visa desvelar o racismo existente produzido pelo projeto colonial, gerando assim conhecimentos a partir desse lugar epistêmico que tem acarretado em um levante de epistemologias feministas e antirracistas.

1.1. Colonialidade do conhecimento, racismo epistêmico e resistências negras

A colonialidade do conhecimento compreendida como um instrumento de efetivação do eurocentrismo tem ultrapassado a geografia dos colonizadores, e faz-se presente nos modos de subjetivação das/os colonizadas/os. Trata-se de um modo de pensamento presente há muito tempo no mundo, tornando-o eurocêntrico, capitalista, colonial/moderno, naturalizando a experiência dos diferentes povos nesse padrão de poder. Assim, o pensamento eurocêntrico faz-se entender como apropriado, consequentemente natural, não suscetível de questionamento (QUIJANO, 2010). Essa matriz de poder eurocêntrico marginaliza a produção de vida de negras/os, e se instaura ganhando aparências aceitáveis sob o discurso da igualdade e inclusão, tornando a mentira colonial aceitável e o crime da escravidão, do genocídio negro, justificado no absolutismo de um passado. Deste modo, as possibilidades de insurgência de intelectualidades contra-hegemônicas que questionem esse passado-presente de mentira e crimes tem seus cânones silenciadas/os (SANTOS; MENESES, 2010).

Como parte da consolidação do exercício de poder sobre grupos raciais e étnicos foi necessário aniquilar povos negros¹, suprimir conhecimentos, seus saberes, vistos como ameaçadores à ordem social vigente; então se camuflou no mundo a sua complexidade multicultural. A produção do conhecimento legítimo, dito científico, foi configurado por um único padrão epistemológico, numa concepção de mundo monocultural. Tal convicção impediu a manifestação de outras formas de saber; assim,

¹ O colonialismo destruiu as fronteiras fora da Europa através do questionável “direito de conquista”, extinguindo também num processo de dominação à soberania das populações indígenas. No entanto, aqui só me ateei ao aniquilamento de saberes da população negra.

observamos um epistemicídio, com a destruição de diversas formas de saber locais, a inferiorização de outros, em favor de uma forma de poder colonial (CARNEIRO, 2005; SANTOS; MENESES, 2009).

Ao pensar o epistemicídio e suas consequências no processo de formulação do pensamento negro e a educação, Carneiro (2005) afirma que esse se articula entre tecnologias disciplinares de poder e os processos de anulação do Outro, e nos diz:

O seu domínio é a razão, a produção dos saberes e dos sujeitos de conhecimento e os efeitos de poder a eles associados. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos aniquilamentos ou subordinação da razão. Dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da auto-estima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc.

Restrepo e Rojas (2010) afirmam que os efeitos dessa estrutura colonial de poder – que é sobretudo epistemicida – não desaparece com a derrota do colonialismo em seu aspecto político e formal. Ao contrário, essa estrutura de poder foi e é, todavia, a forma pela qual operam as relações sociais de dominação. Essa estrutura foi e ainda é produtora de uma série de discriminações sociais que atuam como construções intrassubjetivas, que são designadas como raciais, étnicas, antropológicas ou nacionais, fazendo com que pareçam fenômenos naturais, e não fruto da história do poder.

O paradigma europeu afirma a continuidade da colonialidade e a constituição de um complexo cultural conhecido como racionalidade-modernidade europeia, pelo qual se formou um paradigma universal de conhecimento e de relação de poder com a humanidade e o resto do mundo, tendo como premissa: a) a ideia de sujeito cartesiano como indivíduos isolados, negando a subjetividade e a totalidade social como produtora de conhecimento; b) a noção de suposto objeto do conhecimento, com uma identidade diferenciada de sujeito e que se forma às margens do campo das relações que os constituem; c) a exterioridade absoluta das relações entre sujeito e objeto. Assim, o paradigma de conhecimento europeu com suas classificações sobre o que é ou não legítimo, se estabeleceu como um componente da colonialidade, e atua como parte de

uma estrutura de poder que implica na relação de dominação colonial europeia sobre o resto do mundo (QUIJANO, 2005; RESTREPO; ROJAS, 2010).

Nesse campo onde os processos de dominação se estabelecem, as produções de saberes que não se encaixam no paradigma europeu de conhecimento vão sendo deslegitimadas, por meio da colonialidade do saber. Ela não só estabeleceu o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, mas também descartou por completo a produção intelectual africana, indígena, assim como outros saberes espalhados pelo mundo, e conseqüentemente, sua capacidade intelectual e expansão de conhecimento (RESTREPO; ROJAS, 2010).

Nessa perspectiva de análise onde a raça ganha centralidade, Grosfoguel (2007) afirma que o racismo epistêmico – uma das formas do epistemicídio – é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”. Ele opera privilegiando as políticas identitárias dos brancos ocidentais, trazendo visibilidade aos conhecimentos de homens ocidentais, e considerando suas produções como as únicas legítimas para a produção de saber. O racismo epistêmico designa os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais.

Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos (GROSFOGUEL, 2007, p 32).

Sob essa faceta, é possível compreender o porquê que as políticas institucionais em educação estão amparadas em suas ações de manutenção das desigualdades raciais. As formulações que as embasaram e/ou embasam, pouco trazem uma perspectiva centrada naquelas/es que as vivenciam como as/os negras/os, mas naquelas/es que se localizam no que Carreira (2018) chama de almofadas protetoras dessas desigualdades, que garante um ambiente confortável racialmente. A centralização do conhecimento nos homens ocidentais têm oferecido legitimidade às estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, pois desqualifica outros saberes e vozes divergentes aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que administram o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016).

Esse processo imperialista de saber/poder eurocêntrico, implica desde os colonizadores uma tendência de classificação, de modo que colonizar é classificar, e foi nessa dinâmica que se criou a ideia de ‘Outro’, numa transformação não só do colonizado,

mas do colonizador. O racismo sendo anterior à raça torna possível que o sujeito branco crie o negro como ser racializado, demarcando sua oposição, ao classificá-lo como inferior, tornando-se assim superior. Uma identidade dependente, que existe através da exploração do ‘Outro’, uma identidade relacional construída por brancos/as, definindo eles/as mesmos/as como racialmente diferentes dos ‘Outros’. O ‘Outro’ não é outro *per se*; ele/ela torna-se tal através de um processo de irrestrita negação (KILOMBA, 2019; RESTREPO; ROJAS, 2010).

De acordo com Mignolo (2007) a categorização racial não consistiu simplesmente em dizer “é negro ou índio, portanto é inferior”, mas em afirmar “não é como eu, por isso é inferior”. A raça institui a categorização de indivíduo a um padrão de humanidade ideal, e assim o Outro é constituído como objeto intrínseco ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se ou destruir (MBEMBE, 2014).

Durante vários séculos, o conceito de raça – que sabemos advir, à partida, da esfera animal – foi útil para, antes de mais, nomear as humanidades não europeias. O que chamamos de “estado da raça” corresponde, assim o que cremos, ser um estado de degradação de natureza ontológica. A noção de raça permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menor, o reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável (MBEMBE, 2014, p. 39).

A/O negra/o dentro dessa classificação foi criada/o para executar as ideias das/os brancas/os que as instituíram legítimas, logo universais. O universalismo como parte do colonialismo é a matriz que emerge e opera o racismo, um dos elementos da imposição colonial, que amplia o processo de opressão sistemática de um povo (RESTREPO; ROJAS, 2010). Das maneiras pelas quais o conhecimento eurocêntrico se institui universal, Grosfoguel (2016, p. 26) afirma:

Os projetos neoliberais, militares, internacionais, de direitos humanos estão informados pela autoridade do conhecimento Norte-cêntrica que se impõe por meio de mecanismos institucionais universitários, militares, internacionais (ONU, FMI, Banco Mundial), estatais etc. Essa autoridade não é democrática, impõe-se à base da superioridade do conhecimento imposta pela dominação ocidental capitalista do mundo e tem uma história de longa duração.

E nessa direção, o autor acima mencionado lança alguns questionamentos: por que ainda na contemporaneidade, o que conhecemos como teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência sócio-histórica e na perspectiva

de mundo de homens de países como França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos? Como é que no século XXI, com a multiplicidade epistêmica existente no mundo, ainda nos ancoramos em estruturas epistêmicas locais, disfarçadas de universais?

Para pensar tal questionamento, podemos trazer a discussão feita por Kilomba (2019) ao apresentar a imagem de Jacques Arago intitulada “Escrava Anastácia”. Nesta imagem, visualizamos uma mulher negra escravizada e sob seu rosto uma máscara fechando sua boca. Para a autora, essa foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. A máscara representa o colonialismo em toda sua dimensão, “ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos/as chamados/as ‘Outros/as’ ” (KILOMBA, 2019, p.33). Esse processo de violência produzido e materializado pelo pensamento europeu, fez com que os conhecimentos de negras/os não fossem reconhecidos como legítimos, tendo sua expansão interdita. Por meio das máscaras reais e simbólicas oriundas da estrutura colonial, a/o negra/o foi desautorizada/o a falar de suas experiências, de seus modos de vida e de instituir suas práticas de conhecimento.

Para a autora, o simbolismo da máscara, permite ainda levantar outras questões: por que a boca do sujeito negro tem que ser amarrada? Por que ela/e tem que ficar calada/o? O que o sujeito negro teria a dizer se ela/e não tivesse sua boca forçadamente selada? E o que o sujeito branco teria que ouvir da/o negra/o?

Existe um medo apreensivo de que, se o(a) colonizado(a) falar, o(a) colonizador(a) terá que ouvir e seria forçado(a) a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do ‘Outro’. Verdades que têm sido negadas, reprimidas e mantidas guardadas, como segredos. [...] Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo (KILOMBA, 2019, p. 41).

Carneiro (2005) afirma que a escravidão subverteu o valor do trabalho por meio de sua imposição compulsória para a/o escravizada/o, que dadas as condições, não o poderia ter o concebido de modo positivo. Essa positividade acerca do trabalho, só podia ser idealizada pela/o branca/o que vivia o ócio, com exploração das/os escravizadas/os. Nesse sentido, a passagem da escravidão para a libertação, representou a possibilidade de transição da/o negra/o de objeto de trabalho para objeto de pesquisa, e assim se estabelecer a inserção dessas/es para as Ciências. A invisibilização da presença negra no cenário brasileiro contrasta com a ampla produção acadêmica que irá se desenvolver em volta dessa nova condição de objeto de estudo (CARNEIRO, 2005).

Diante dessa marca histórica e política, é importante definir que a produção de saberes Outros vem atrelada à experiência vivida, que no sujeito negro, passa por uma subjetividade marcada pela ferida colonial, vinculada a um presente fundado em práticas sociais ancoradas em perspectivas racistas. Assim, o controle – nos moldes do paradigma europeu racionalidade-modernidade – sobre o que vai ser falado, escrito, elaborado, é um elemento crucial para a manutenção da estrutura de poder, e nesse sentido, a colonialidade tem consolidado uma geopolítica do conhecimento.

De acordo com Restrepo e Rojas (2010, p. 15), é necessário diferenciar colonialidade e colonialismo:

la colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo [que el colonialismo] que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados.

A colonialidade, assim, escolhe a quem deve “dar a voz”, decide quem poderá falar e a partir de qual localização epistêmica deve falar. Dessa forma, o racismo epistêmico tem produzido modos de subjetivação pautados no modo de vida do homem branco europeu, e nesse processo a/o negra/o vivencia a condição imposta da diferença como desigualdade.

Sobre os desdobramentos do colonialismo nas políticas progressistas que fazem movimentos de visibilidades das vozes subalternas, Kilomba (2019) traz considerações a partir do texto de Spivak “*Pode o subalterno falar?*”, questionando as engrenagens que constitui a posição da/o subalterna/o e a forma como sua análise pode ser problemática. A autora elenca alguns pontos críticos e coloniais acerca da visão sobre a/o subalterna/o silenciosa/o. A primeira visão consiste em tê-las/os como incapazes de falar, sendo seus discursos vistos como insatisfatórios e inadequados, por isso silenciosos; a segunda visão vai na direção de estabelecer que grupos oprimidos precisam de motivação para o ativismo político, por ter uma consciência falha ou insuficiente na sua própria condição de subordinação. “A própria ausência (no centro) da voz da/o colonizada/o pode ser lida como emblemática da dificuldade de recuperar tal voz. E como a confirmação de que não há espaço onde colonizadas/os podem falar” (KILOMBA, 2019, p. 49).

A colonialidade como o mecanismo pelo qual o poder eurocêntrico vai se tornando hegemônico, captura as questões lançadas mediante as revoltas produzidas pelas/os subalternas/os. Se essa/e deseja falar, constitui-se um lugar para seu discurso, distante daqueles legitimados. E nessa realidade de exercício do saber, é possível visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e ao domínio racial (KILOMBA, 2019).

Assim, o status de “Outro” ainda se faz presente, num processo de vigilância incansável, tutelado por aquelas/es que se declaram abertamente contrárias/os às políticas de inclusão de negras/os, mas também em alguma medida por aquelas/es aliadas/os às políticas antirracistas dos conhecimentos, pois como afirma Hooks (2019) a solidariedade pode coexistir com a política de dominação racial branca, nenhum de nós somos vítimas passivas da socialização.

Alguns elementos discutidos por Kilomba e Hooks nos fazem pensar criticamente os espaços nos quais somos autorizados a falar, como negras/os. O primeiro elemento envolve o olhar de dominação da/o não subalterna/o sobre o Outro subalternizado. Esse olhar exprime o que Kilomba (2019) vai chamar de Voyeurismo e o prazer da Outridade, que se estabelece pelo sufocamento de interesses primitivos do homem moderno. A atenção ao Outro, passa pela necessidade de satisfação das fantasias do sujeito branco, “[...] querem ouvir uma história muito exótica” (p. 118). Para a autora, o primitivismo, no sentido de construção do sujeito negra/o como “primitivo”, a/o faz ser vista/o como aquela/e que está mais perto da natureza, que possui o que as/os brancas/os perderam ao constituírem um Outro, e o que, portanto, as/os excita.

Também nessa perspectiva Hooks (2019) nos traz o que chama de desejo pelo contato com os corpos tidos como outros². [...] “O desejo de fazer contato com esses corpos considerados outros, sem nenhum intuito aparente para dominar, ameniza a culpa do passado, ou toma a forma de gesto de desobediência em que o sujeito nega sua responsabilidade e conexão histórica” (p. 71-72). Para a autora, como parte da ideia do primitivo, a cultura contemporânea explora as noções de Outridade, e faz as/os negras/os acreditarem que existe igualdade nas relações sociais e nos grandes avanços, ou seja, oferecem a Outridade como apaziguamento para a realidade exploratória.

² Hooks diferente de Kilomba não analisa o “outro” na perspectiva psicanalítica nem antropológica. Mas no sentido de pessoa próxima da nossa convivência. Mesmo se esquivando da perspectiva analítico-conceitual para o termo, podemos entender que a ideia de “outro” trazido pela autora, converge com o Outro analítico, racializado e genericado como exótico uma vez que ambas problematizam as relações de poder na constituição do Outro, o sujeito negro.

Desse modo, Kilomba (2019) lança os seguintes questionamentos para pensar as estruturas que autorizam as vozes das/os subalternas/os no campo da formulação do conhecimento: “Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?” (p.50). Carneiro (2005), afirma que a atuação de dominação epistêmica que produz o epistemicídio, tende a exterminar a racionalidade do sujeito dominado, ao tentar aniquilar seu conhecimento individual e cultural, assim como suas referências. O silenciamento epistêmico foi configurado como forma de apagamento da existência do Outro, nas mais diversas dimensões das relações sociais e, portanto, no mundo.

De acordo com Guimarães-Silva e Pilar (2019) costumeiramente, nas relações mais estabelecidas e valorizadas em nossa sociedade, as/os negras/os são faladas/os muito mais do que falam, são mais pesquisadas/os do que pesquisadoras/es. E se faz importante demarcar, que esse contexto não trata de uma experiência passiva, mas de uma condição imposta e de constante tolhimento que, historicamente, vem atribuindo a esses sujeitos à condição de objeto do discurso hegemônico, em vez de sujeito do conhecimento.

Essa compreensão que as autoras trazem, aliado à naturalização da condição historicamente imposta à/ao negra/o, atualiza o processo de exclusão sobre a falsa ideia de inclusão, de modo que esses sujeitos têm vivenciado o que Carneiro (2005) chama de versão mais contemporânea do epistemicídio que:

[...] se manifesta também no dualismo do discurso militante versus discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o negro, enquanto é legitimado o discurso do branco sobre o negro. Via de regra a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema. Isso é claramente manifesto nas listas bibliográficas utilizadas onde, via de regra, figuram autores negros não-brasileiros, ou no fato de quão poucos intelectuais negros brasileiros alcançaram prestígio nacional e internacional (CARNEIRO, 2005, p. 60).

Tal colocação diz muito das barreiras enfrentadas pelas disputas que acontecem dentro e fora do campo acadêmico, dentre tantas, aquelas que preconizam uma alternativa ao instituído e que tende a esbarrar nos engessamentos legitimados pela ciência ocidental. As articulações políticas, as diversas visões dos problemas sociais, tal como as ferramentas que podem ser acionadas para analisá-los amplia o desafio da/o intelectual

negra/o que não se localiza na esfera do instituído e que deseja propor rupturas ao saber já estabelecido.

Nessa perspectiva Carneiro (2005) afirma que o epistemicídio, para além da invalidação e desqualificação do conhecimento de povos subalternizados, é um processo constante produção de pobreza cultural. E isso se estabelece porque seria impossível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados, sem antes deslegitimá-los tanto individual, como coletivamente, como sujeitos de conhecimento e produtores de saberes. Assim, o epistemicídio destitui-lhes a razão, e mina as possibilidades para galgar o conhecimento “legítimo” ou legitimado, ferindo de morte a racionalidade do subalternizado, roubando e mutilando a capacidade de aprender.

Assim, o modo pelo qual o epistemicídio ganha configurações aceitáveis na educação, baseia-se no racismo institucional que marca as instituições brasileiras sob a ideologia promulgada pelo Mito da Democracia Racial³. O racismo institucional que permeia a educação se consolida na incapacidade das instituições de ensino e das organizações em promover serviços adequados às pessoas em decorrência de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Essa marca das instituições é responsável pela aniquilação do conhecimento negro e pela produção do fracasso escolar, que por meio de práticas discriminatórias fomentadas pelo Estado de maneira direta ou indireta, culmina no processo histórico de sustentação das desigualdades raciais (GOMES, 2005; CFP, 2017).

Para Almeida (2018) a segregação não oficial entre negros e brancos que o racismo institucional ampara, vigora nos espaços sociais como a educação, e desafia as mais diversas explicações, nas quais o autor elabora quatro: a) pessoas negras são menos aptas para a vida acadêmica; b) pessoas negras, como outras pessoas, são afetadas por suas escolhas individuais e a questão racial não implica; c) pessoas negras por fatores históricos têm menos acesso à educação; d) pessoas negras estão sob o domínio de uma supremacia branca do conhecimento politicamente estabelecida, e que está presente em todos os espaços de poder e prestígio social.

O autor afirma que as duas primeiras explicações são racistas, já a terceira e quarta traz o que ele denomina de meias-verdades. Pois essas últimas explicações não mostram

³ Ideologia pensada pelo intelectual Gilberto Freyre que nega a existência do racismo no Brasil, alegando que negros, indígenas e brancos vivem em perfeita harmonia com os senhores da alta sociedade. Essa concepção silencia veementemente os conflitos culturais, econômicos, sociais e políticos e permeia os discursos da população, molda as diferentes formas de tratamento que separa negros/as, indígenas e brancos/as.

o motivo pelo qual pessoas negras têm menos acesso à educação e como e por que pessoas brancas obtêm vantagens e privilégios sociais. No entanto, todas as explicações são resultado de elaborações intelectuais que em determinados períodos receberam status de ciência, e mesmo havendo a desmoralização dessas teorias racistas, no processo de sociabilidade, ainda se ouviu sobre incapacidade das/os negras/os para ocupar os espaços de prestígio social. Nesse sentido, o sistema educacional reforça a subalternidade da/o negra/o ao apresentar um mundo em que esses sujeitos não têm muitas contribuições importantes para história, literatura, ciência (ALMEIDA, 2018).

Assim, as formas como o colonialismo foi instituído e inserido nos espaços de conhecimento tem produzido não só a invisibilidade dos saberes negros, mas também tem constituído subjetividades negras subalternizadas, onde a educação passa a ser o modo pelo qual estas se efetivam. E é nesse campo de tensão que se estabelece o desafio da/o intelectual negra/o, assim como daquelas/es que atuam nas margens do saber legitimado.

Nesse sentido, o conhecimento do Outro torna-se uma ação de comprometimento político não só individual, mas com o coletivo, e ganha lugar na representação desse grupo, em enunciações e interesses distintos daquele originalmente pensado para ele. O registro sobre um grupo subalternizado deve ter como desígnio inseri-lo no mundo simbólico e representacional, sem estereótipos. Ou seja, a produção do conhecimento deve ser um processo de ampliação do discurso, da história e das identidades desses sujeitos (GUIMARÃES –SILVA; PILAR, 2019).

Lima (2001) aponta os limites e contradições em que abarca a/o intelectual negra/o no espaço acadêmico e/ou qualquer outro de produção do saber, e remonta questões que dividem as estratégias de enfrentamento ao projeto de poder colonial que institui o monopólio do conhecimento ao sujeito branco. E assim indaga: seria esse espaço uma possibilidade de negar a inferioridade intelectual conferida a/ao negra/o, um lugar de confrontação das ideias instituídas ou apenas uma estratégia de assimilação? O autor responde as indagações, afirmando que seu desafio como voz subalterna é falar não apenas de uma opressão econômica e racial, mas também de um passado histórico de negação à campos de saber e poder legitimados; é falar da abrangência de símbolos e valores negros e africanos, da negação à palavra e da dificuldade do uso de categorias e conceitos que traduzam sua experiência como intelectual negro na academia brasileira.

Hooks (1995) aponta como as representações sobre a/o negra/o nos espaços de formulação de conhecimento, atingem suas escolhas acadêmicas, e nos diz que para a/o negra/o há sempre a necessidade de evidenciar e defender a humanidade de sua

população, por meio da afirmação constante de suas habilidades e da capacidade de raciocinar lucidamente e escrever logicamente. O peso dessa violência, muitas vezes inescapável para a/o intelectual negra/o no campo acadêmico branco, tem conduzido o conteúdo de seu exercício intelectual.

O processo de produção de saberes que foram historicamente invisibilizados deve ser articulado com aquilo que Santos (2010) afirma ser uma posição de resistência política, que deve ter como postulado a resistência epistemológica, trazendo à tona a inconformidade de grupos que foram ao longo da história apropriados e violentados, e que tem cada vez mais questionado a dominante compreensão ocidental do mundo, assim como tem defendido a insurgência de concepções não ocidentais.

Assumir uma posição política e epistemológica que se põe a pensar a partir dos diversos não-lugares instituídos ao longo da história e a persistência de linhas divisórias que fundamentam as exclusões, é imperativo na direção de fazer surgir novos saberes. E isso vai muito além de apenas verificar uma dada realidade, mas de implodir o que tornou invisível as várias formas de existência. A construção de saberes Outros está relacionado à abertura de diversos modos de conhecimento e as novas formas de relacionamento entre estes e a ciência (GOMES, 2010; SANTOS, 2010).

Ao formular sobre a possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica na credibilização e fortalecimento de diferentes modos de produzir conhecimento, Santos (2008, p. 154) afirma:

A diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos. Consequentemente, é cada vez mais evidente que a reivindicação do caráter universal da ciência moderna é apenas uma forma de pluralismo, cuja particularidade consiste em ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais de todos os conhecimentos que com ela rivalizam.

Nesse campo duas questões dividem as estratégias de enfrentamento dos movimentos negros a essa estrutura de dominação, como bem já endossadas por Lima (2001). A primeira, nos faz questionar se deveríamos como negras/os ocupar os espaços já instituídos, mesmo sabendo que sua base – que reflete no modo como o conhecimento é produzido nas escolas e universidades – está marcada pelos modos de saber hegemônico e irá encontrar métodos eficazes para produzir nosso apagamento ou assimilação. A segunda, nos coloca a pensar a criação de nossos próprios espaços, como quilombos do

conhecimento que se formam a partir de nossas revoltas, instituindo novas formas de ação política de ruptura das bases nas quais o racismo se ancora. Como resistências que se materializam para além do “mito da objetividade” (KILOMBA, 2019).

Assumo a posição que ambos os questionamentos devem ser acolhidos e executados nas instituições. Parto da compreensão de que na luta por uma educação antirracista, é preciso abraçar essas duas posições. Faz-se necessário implodir as instituições com nossos saberes e criar espaços de acolhimento e produção de vida para negras/os e seus aliados, assim como criar caminhos que se interligam à essas duas propostas, com barricadas e sentinelas sempre atentas/os à colonialidade vigente.

Kilomba (2019) no reconhecimento das dificuldades enfrentadas na produção do conhecimento por negras/os, afirma que as estruturas de validação do saber, que definem o que é erudição “de verdade” e “válida”, são controladas por acadêmicas/os brancas/os. Ambos, homens e mulheres, que assumem seus pontos de vistas como condições universais. E assim, o que encontramos na academia não configura uma verdade objetiva científica, mas é o resultado de relações desiguais, baseadas na afirmação de um poder/saber racista.

Desse modo, incidir sobre as questões que demandam a população negra brasileira e assumir uma posição frente a isso, é estar distante de um fazer isolado, significa produzir em articulação com os grupos marginalizados, fazer parte deles. Essa articulação de dentro que redefine novos saberes, tem sido impulsionada com a inserção de negras/os no campo de pesquisa científica e na produção de conhecimento, oriundo de um processo de luta pelo direito à educação e ao conhecimento, assim como da luta pela superação do racismo. Como intelectuais negras/os temos saído da posição de objeto para ser agenciadoras/es de nossas questões (GOMES, 2010).

A busca por novas formas de produção do conhecimento passa pela ascensão desses sujeitos que foram marginalizados, como afirma Gomes (2010, p. 496):

[...] esses sujeitos produzem um conhecimento não mais pautado no olhar do ‘outro’, do intelectual branco comprometido (ou não) com a luta antirracista, mas pelo olhar crítico e analítico do próprio negro como pesquisador da temática racial. Não mais um olhar distanciado e neutro sobre o fenômeno do racismo e das desigualdades raciais, mas, sim, uma análise e leitura crítica de alguém que vivencia na sua trajetória pessoal e coletiva, inclusive nos meios acadêmicos.

Isso não quer dizer que todas/os as/os negras/os devem pesquisar ou pesquisam questões étnico-raciais a partir de uma perspectiva emancipatória. Não se pretende criar

uma categoria fixa sobre a/o intelectual negra/o, mas apresentar as potências dessa localização. No entanto, corroboro com a autora supracitada quando afirma que a/o intelectual negra/o que pretendemos evidenciar é aquela/e que constrói sua trajetória de produção, reflexão e intervenção na articulação entre o *ethos* político da discussão da temática racial e o *ethos* acadêmico-científico adquirido no mundo da ciência moderna.

Como afirmam Parker e Roberts (2015), estudar sobre questões raciais é lidar com processos violentos que exige o enfrentamento da/o intelectual negra/o aos problemas relacionados, em vez de relegá-los ou suavizá-los com um método ou uma linguagem mais aceitável. Pertencer ao grupo que se pretende investigar implica em um posicionamento específico, em reconhecer-se como intelectual negra/o, não só como intelectual. Isso significa permitir que os grupos subalternizados representem suas próprias vozes, e que essas vozes sejam ouvidos e reconhecidas. Significa observar criticamente como a “raça” e o racismo moldam as possibilidades e as práticas do cotidiano por processos ocultos e difíceis de detectar, mas que se fazem sentir permanentemente.

A insurgência da/o intelectual negra/o, como aquela/e que opera a partir desse comprometimento ético-político, permite que seja a responsabilização, não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconstituir as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas poderão reconstituir a noção de conhecimento (KILOMBA, 2019).

A população negra ao longo da história tem sido submetida a saberes que não representam suas verdades vividas, mas que constituem e moldam seus cotidianos ao produzir um sistema de ideias que fornecem explicações tidas como racionais para a desigualdade racial. Nesse sentido Gomes, (2010, p. 505) afirma:

Um dos maiores desafios do intelectual negro que assim se posiciona, talvez seja sua capacidade e coragem de romper com estruturas opressoras, de construir novas categorias analíticas e literárias através da criação. Isso o impele a não somente incorporar a língua e as categorias colonizadoras ou hegemônicas, mas problematizá-las e apontar seus limites. Com essa atitude o intelectual negro assume a sua própria voz, a sua fala, sua cultura e a do seu grupo étnico-racial. Significa ser contra-hegemônico nas ciências, numa tensa relação de inclusão-excludente, a fim de explicitar a pluralidade interna dessa mesma ciência e não sua homogeneidade. Ele não é um porta-voz, mas um sujeito que explicita o seu pertencimento a um grupo historicamente excluído do lugar de produtor da ciência e que carrega esse mesmo grupo na sua voz, no seu corpo, na sua forma de ler, interpretar e produzir conhecimento.

Pensar a partir dessa perspectiva e buscar questionar os critérios epistêmicos de produção de conhecimento acadêmico articulados com o eurocentrismo, é buscar por evidenciar um conhecimento não eurocêntrico; é dizer um paradigma outro, que emerge da ferida colonial. É um movimento que busca dissipar os lugares subalternos que as vertentes dominantes da narrativa histórica elitista colonial/nacionalista nos inseriram. Trata-se de um movimento dinâmico que entende a racionalidade envolta em emoção, energia e sofrimento, e que evidencia a/o negra/o como sujeito do conhecimento (GOMES, 2010; RESTREPO; ROJAS, 2010).

Assim, o trabalho da/o intelectual negra/o demanda uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específica. Quando pensadoras/res brancas/os reivindicam neutralidade, ocultam que também escrevem de um lugar específico, que também e não é neutro, nem objetivo ou universal, é um lugar de poder (KILOMBA, 2019). Na afirmação desse lugar enquanto intelectual negra, a autora ainda diz:

Meus escritos podem ser incorporados de emoção e de subjetividade, pois, contrariando o academicismo tradicional, as/os intelectuais negras/os se nomeiam, bem como seus locais de fala e escrita, criando um novo discurso com uma nova linguagem. Eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevem a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade (KILOMBA, 2019, p. 58-59).

A insurgência da/o intelectual negra/o tem aberto caminho para novas maneiras de pensar a academia, de modo que não é possível expandir esse campo, sem pensar uma epistemologia que seja antirracista, anticapitalista, anticolonialista e antissexista. Assim, a busca por uma reconfiguração social, vai exigir daquelas/es que estão nas trincheiras pela reivindicação dos lugares negados, uma luta cultural (SANTOS, 2008).

Hooks (1995) nos diz que muitas vezes o trabalho intelectual irá rememorar a opressão e dominação que continuam a afetar as vidas de todas/os, sobretudo das pessoas negras. É um árduo trabalho, que traz sofrimento, mas que também é fascinante; pois ele também produz conhecimento que pode servir de catalisador para transformar o pensamento e as vida de outras pessoas. Assim, quando o trabalho intelectual é comprometido com a mudança social e política, quando é guiado para as necessidades

das pessoas, nos põe numa solidariedade, cria o senso de comunidade e de valorização da vida.

[...] o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes (HOOKS, 1995, p. 465).

A autora defende que a principal prioridade das/os intelectuais negras/os deve ser a invenção ou reativação de redes institucionais que produzam um modo de ser crítico e qualificado, com o objetivo de promover a insurgência negra, onde a tarefa central das/os intelectuais negras/os pós-coloniais – e decoloniais – é motivar e possibilitar sentidos e práticas alternativas, destituindo discursos e poderes dominantes da colonialidade. Essa insurgência é provocada de dentro da ciência, mas deve ser articulada com as lutas sociais da população negra, na perspectiva de um horizonte possível onde a educação se ancore em múltiplos conhecimentos.

Esse argumento reivindica uma perspectiva nacionalista da/o negra/o que põe em evidência as “ambiguidades culturais” que marcam nossa formação, junto a recusa da história única sobre as diásporas, que prega uma experiência histórica comum de escravização e de opressão racial, num discurso que promove uma homogeneidade de experiências. Distante, é preciso exercitar a partilha de um *ethos* cultural determinado pelas formas objetivas e subjetivas de resistência às opressões, sobretudo, compartilhando do desafio da emancipação coletiva em todas as sociedades do mundo. Isso faz com que a cultura negra, onde quer que se manifeste, seja patrimônio das/os negras/os de qualquer lugar, longe das centralizações e universalismos (CARNEIRO, 2005).

Para autora a educação como prática de luta pela emancipação do conhecimento, implica em desconstruir os saberes, as imagens de controle que recriam a estigmatização do corpo negro e o lugar de sujeição. Ou seja, construindo a visibilização dos saberes que produzimos sobre nós mesmos como negras/os, para contrapor os saberes de dominação. Isso faz do trabalho da/o intelectual negra/o uma militância político-intelectual, que se ancora na negação desse lugar subalterno imposto pela colonialidade, assim como pela criação e evidenciação dos múltiplos lugares, nos quais, o sujeito negro ocupa como potência criativa de vida.

O processo educacional tem em sua origem epistêmica os aparatos pelos quais as relações assimétricas, hierarquizadas e etnocêntricas se auto-elegem como superior. No entanto, a comunidade educacional tem no movimento de descolonização do saber a

oportunidade de reflexão sobre o que é ensinado e aprendido, tensionado por aquelas/es que assumem uma perspectiva de desenraizamento de sua condição subalterna. O racismo na educação não pode ser entendido como uma questão moral, mas como um exercício de poder colonial que desautoriza umas/uns em detrimento de outras/os.

2. EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DO COTIDIANO ESCOLAR ÀS FORMULAÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM RAÇA

Na propaganda enganosa
paraíso racial
hipocrisia faz mal
nosso futuro num saco
sem fundo
a gente vê
e finge que não vê
a ditadura da branca
Negros de alma negra se inscrevem
Naquilo que escrevem
Mas o Brasil nega
Negro que não se nega
(Efeitos Colaterais, Jamu Minka)

Pensar a construção das relações étnico-raciais é tencionar um campo marcado por uma desigualdade que muitas vezes é silenciada em função do que chamamos de ideologia da igualdade racial; esta afirma e reforça no imaginário social a compreensão de que todas e todos são iguais, fazendo crer dispensáveis, políticas afirmativas que tenham como centro a diminuição da desigualdade entre negras/os e brancas/os no país.

Dentre os tantos discursos que justificam essa desigualdade, o mais difundido é aquele que realça a dimensão econômica, afirmando que o problema está na condição de baixa renda da população negra, o que em si já exprime o caráter racializante da pobreza, tornando-a um elemento de análise importante, ainda que não o componente central. Pois, acreditamos que é impossível discutir desigualdade sem tomar como elemento crucial de análise o peso do racismo na constituição social, econômica e subjetiva de negras/os, em relação às/aos brancas/os.

Assim, o presente capítulo visa discutir e compreender o impacto do racismo estrutural e institucional na vida das/os estudantes negras/os na escola, sob a análise social e histórica que mobiliza o processo construtivo de políticas públicas em raça como estratégias de redução das desigualdades raciais na educação. Desse modo, lançamos luz sobre as desigualdades educacionais, a fim de pautar a reconstrução do modelo atual que permeia a oferta, ensino e permanência de estudantes negras/os na escola.

2.1. Desigualdade na educação e a necessidade de políticas de equidade racial na escola

Ao discorrer sobre a educação, Castro e Abramovay (2006) afirmam que os processos de exclusão decorrentes do racismo criam barreiras ao desenvolvimento educacional das/os estudantes negras/os, barreiras estas que não atingem as/os brancas/os. O que evidencia que, ainda que operem em ambientes mistos racialmente e nivelados socioeconomicamente, estudantes brancas/os terão a vantagem de não ter que lidar com os efeitos do racismo, que é imposto às/aos estudantes negras/os, tornando-se um fator determinante no processo de aprendizagem e acesso aos mais diversos níveis educacionais.

O Brasil historicamente tem mascarado o apagamento de populações étnico-racialmente excluídas, com um discurso que tem como base a *igualdade das raças*, promovendo a cultura que reforça o racismo e a ideia de que as reivindicações de grupos menos favorecidos são lutas por privilégios. Assim, no plano das discriminações raciais, instituições como a escola podem servir à sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social da juventude negra.

Para Lima (2015), o projeto que a escola tem para suas e seus estudantes diz muito de um projeto de sociedade, de modo que, tudo aquilo que é negado na formação cultural do Brasil, também é negado na escola brasileira. Assim, para que seja possível contrapor as narrativas que promovem o *status quo*, é necessário refletir a escola que temos, rumo às transformações da sociedade que queremos, pois a luta antirracista na educação está articulada a um projeto de sociedade sem racismo. A diversidade étnico-racial faz parte desse processo, e a formação escolar não pode se omitir de tematizar tais questões.

No entanto, a educação no Brasil é herdeira de uma série de práticas racistas que foram construídas ao longo do tempo, de modo que, pensar uma educação antirracista hoje exige uma articulação maior para romper toda carga de segregação imposta historicamente à população negra. A nosso ver, é impossível pensar práticas emancipatórias, sem antes rasgar o véu que encobre o passado-presente racista, tão prejudicial à população negra brasileira.

Para pensar tais questões, é importante delimitar que o acesso à educação nunca foi igual para negras/os e brancas/os. Almeida e Sanchez (2016), afirmam que em 15 de outubro de 1827 foi publicada a primeira lei nacional sobre a educação pública, que vigoraria até 1946; essa lei não fazia qualquer menção à educação escolar para negras/os,

e por mais de dez anos, após a aprovação da Constituição de 1824⁴, nenhuma nova legislação apresentou determinações relevantes para compreender a questão da escolarização da população negra. Assim, em 17 de fevereiro de 1854 foi aprovado o decreto de lei número 1.331 que constituía que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravizados, e a previsão de ensino para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL, 2004).

Sarzedas (2007); Almeida e Sanchez (2016), afirmam que a população negra somente conseguiu pensar uma mínima possibilidade de educação após a aprovação da Lei do Ventre Livre (1871), que consentia a liberdade às crianças filhas/os de escravizadas/os que, nascidas sob sua vigência, e completando a idade de oito anos, tinham seus futuros decididos pelos senhores de “escravos”, que deveriam tomar a decisão de entregá-las ou não ao Estado. Os discursos nessa época enfatizavam a necessidade de uma educação moral e religiosa, e além da formação profissional, a lógica que permeava a inclusão de negros na educação era a de purificação, que segundo a concepção da época, tomava o povo negro como imoral e pecaminoso. E assim, a formação profissional fazia um trabalho complementar, os qualificando como mão de obra barata.

As autoras acima mencionadas ainda afirmam que só com a Lei 7.031, de 6 de setembro de 1878, que se tornou obrigatório o ensino de crianças dos 7 aos 14 anos, assim como determinou a aceitação de negros nas escolas públicas. No entanto, o ensino para negros ficava restrito às instituições educacionais que eram mantidas por abolicionistas, e se estabelecia que os negros só pudessem estudar no período noturno. Essa medida de aceitação de negros nas escolas tinha o objetivo, por meio de uma prática colonizadora, “levar cidadania” e “civilidade” aos descendentes de africanas/os.

Porém, mesmo com a autorização do Estado para que se educassem os negros, ainda existia oposição a tal medida “civilizatória”⁵, pois para a lógica racista da época, a população negra iria contaminar as/os brancas/os com sua cultura e perversão; as famílias brancas da época temiam pela moralidade de suas/eus filhas/os.

⁴ A Constituição Imperial de 1824 previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos, no entanto, a população negra não era considerada cidadã.

⁵ É importante ressaltar que o processo de inserção da população negra na escola, estava relacionada a necessidade de domesticar para mão de obra, os povos que para a lógica racista da época eram tidos ainda como inadequados, imorais, perversos. O objetivo era homogeneizar, civilizar, unificar, adaptar as características morais e culturais da população negra aos padrões brancos tidos como desejados.

As/os negras/os que conseguiam acessar a escola – não muito diferente de hoje – tinham maiores dificuldades em se manter no ensino; a pobreza e a discriminação racial eram determinantes nesse processo:

(...) a falta de recursos para aquisição de itens como merenda, roupas e materiais escolares adequados, a dispersão da população pelo vasto território brasileiro, associada às dificuldades de transporte e locomoção, a solicitação constante da presença das famílias na escola, que era impossibilitada pelas circunstâncias de trabalho destas, e até mesmo a necessidade de trabalho das próprias crianças para a manutenção da sobrevivência das famílias, que as impediam de ter uma constância nos estudos e, muitas vezes, uma frequência adequada às instituições escolares. Essas ausências de crianças e famílias, bem como o fato de os alunos não realizarem em seus lares as tarefas escolares solicitadas pelos professores, e até mesmo o tipo de roupa usado pelas crianças, eram frequentemente interpretados por professores e inspetores como um desinteresse de pais e responsáveis pela escolarização de seus filhos. Eles não teriam consciência da importância da instrução para suas vidas (BARROS, 2005 *apud* ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p 236).

Diante disso, é importante afirmar que a ideologia da “igualdade na escola” forjada na ideia de democracia racial, cria e perpetua modelos de educação voltados a pessoas que não são marcadas pelas desigualdades de raça, uma vez que as pautas educacionais são hegemonicamente pensadas com base na compreensão de um sujeito universal. No processo de ensino-aprendizagem, tal ideologia tende a apoiar-se no bom desempenho de pequenos grupos para ter legitimidade, e invisibiliza aquelas/es que não conseguem plenamente se desenvolver. A escola universal não se põe a compreender que os processos de aprendizagem estão ligados aos fatores históricos e psicossociais da diferença.

Castro e Abramovay (2006) afirmam que, a ideologia que permeia a escola se situa na negação da desigualdade, defendendo que todas/os são iguais e podem se empenhar, se quiserem, em iguais condições. E quando há o entendimento das desigualdades raciais na escola, essa ideologia tende a culpar as crianças e as/os jovens, assim como suas famílias, utilizando-se do argumento de que não cuidam das/os filhas/os, não acompanham os trabalhos escolares, não têm níveis maiores de entendimento da importância da escola, não têm condições econômicas.

Tal ideologia foi criada e se sustenta nas instituições escolares por fazer parte do guarda-chuva de ideias que mantém a lógica de dominação, em nome da qual se nega a importância de reforço escolar, atenção às práticas discriminatórias, e atitudes de

mudança promovidas pela realidade desigual entre os grupos, criando uma cultura de não estranhamento à inferiorização de estudantes negras/os (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006). As relações na escola são percebidas como naturais, de modo que os conflitos étnico-raciais não são evidenciados como tal, pois são percebidos apenas como conflitos comuns ao cotidiano. Nesse sentido, todas as estratégias resolutivas da escola são generalistas, sem foco na raça como elemento disparador de tensões.

Para Cavalleiro (2017), o encobrimento do racismo na escola por meio da ideia de igualdade, faz com que a comunidade escolar não busque ações e experiências que converjam para superação do problema, criando assim, o que a autora chama de “*ilha da fantasia*”, cujos integrantes passam ilesos pelas agências socializadoras e não incorporam, no percurso de seu desenvolvimento, qualquer atitude ou comportamento racista. Assim, ao se acharem igualitárias, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento a todas as crianças e jovens; tal constatação reafirma o caráter institucional que o racismo adquire, que vai além da relação das/os negras/os com a escola, mas alcança as relações fora dela, assim como suas construções subjetivas.

A escola difunde valores e ideias, que por diversas razões, se aliam à perspectiva hegemônica de produção de conhecimento, que pretende negar a desigualdade racial entre brancos/as e negros/as no Brasil, como fruto do racismo. Assim, perpetua a segregação entre os que podem e os que não podem estudar, ler, escrever, pensar, decorrendo daí a exclusão de negras/os na seleção dos espaços, e assuntos onde essas/es podem adentrar, naturalizando o lugar da população negra, como lugar de não acesso, não poder, não saber, não ser (LIMA, 2015).

Nesse movimento seletivo, onde por meio da educação se legitima as exclusões, a cultura afro-brasileira acaba se tornando um aspecto específico do currículo escolar, manifesta apenas em datas comemorativas, como no dia da consciência negra, dia do folclore, ou seja, momentos pontuais, onde negras/os são tratadas/os como exóticos, distante do que se apresenta como norma. Lima (2015) afirma que a cultura afro-brasileira se torna um “suplemento do currículo escolar” o que denota o caráter isolado, descontextualizado e eventual dos conteúdos. Nesse sentido, a história do povo negro é contada na escola de maneira distorcida e a ocultar elementos essenciais ao passado histórico africano e afro-brasileiro, o que acarreta distorções analíticas da situação atual da/o negra/o brasileira/o.

Por séculos o discurso de desclassificação da/o negra/o, que apontava sua serventia apenas para o trabalho se fez – e ainda se faz – presente, marcando a subjetividade social, num trabalho diário que consistiu em inventar, descrever, repetir e pôr em circulação fórmulas, textos, rituais, com o objetivo de fazer acontecer o Negro enquanto sujeito de raça e aparência selvagem, passível, a tal respeito, de desqualificação moral e de instrumentalização prática (MBEMBE, 2014). As narrativas de desqualificação da/o negra/o carregam elementos legitimadores do racismo, por isso ele está presente na estrutura social e perpassa o currículo escolar. Um processo de manutenção de poder articulado à serviço da superioridade branca, que limita as possibilidades de contra narrativas ao instituído.

Há dois séculos eu estava perdido para a humanidade, eternamente escravo. Depois alguns homens vieram a declarar que tudo aquilo já tinha durado demais. Minha tenacidade fez o resto; fui salvo do dilúvio civilizador. Avancei... Tarde demais. Tudo estava explorado, previsto, provado, estabelecido (FANON, 2008, p. 111).

Assim, compreender o currículo, é compreender a transmissão histórica e cultural que interessa fazer existir; pois tendo o currículo o papel social de desenvolver um alto grau de consenso normativo, o que se aprende na escola passa a ter legitimidade. Assim, o “provado e estabelecido” está sempre ancorado na concepção universalista da branquitude, por meio do racismo epistêmico e epistemicídio já discutidos.

Numa análise sobre a ideologia do currículo escolar, Silva (2004) aponta que esse tem suas origens nas esferas do controle social, tendo os significados educacionais pautados nos interesses da classe dominante, que por ser hegemônico passa a constituir a realidade, sendo essa, deformada, distorcida e cristalizada, a reciclagem da colonização.

De acordo com Muller (2015), nos anos 80 um dos estudos de grande repercussão acerca do ‘negro’ e o livro didático ganhou grande notoriedade ao ressaltar que a confiança que se tinha institivamente no livro didático, não era devido aos méritos desse último, mas às nossas fraquezas que os livros de literatura criaram e alimentam; assim, seria necessário romper com as “verdades” determinadas pelos livros, só que esse rompimento, implicaria num esforço político para sair desse alheamento. O estudo concluiu que as/os estudantes negras/os a partir dos livros escolares são “educados para uma realidade inexistente”, e mesmo quando problemas reais, referente à população negra, eram explicitados nos livros, eram colocados e resolvidos de forma a “educar

pequenos escravos”, preparando-os para aceitar o abuso, o sofrimento, a injustiça e para ficar satisfeito com isso (MULLER, 2015).

Nos anos 90, Silva (2004) verifica como é construída a representação da/o negra/o nos livros didáticos. Para isso, analisa 82 livros de Comunicação e Expressão da 1ª à 4ª séries de 142 professores que os utilizaram nas práticas pedagógicas, isso nos anos de 1984, 1985 e 1986 em 22 escolas em Salvador. Diante dos resultados apenas voltados às ilustrações, foi constatado que os livros traziam a desumanização da/o negra/o (caracterização pejorativa ou associada a animal), a/o negra/o representada/o com funções e lugares socioeconomicamente inferiores (doméstica, escrava/o, mendiga/o, favelada/o), a/o negra/o como minoria (aparecendo poucas vezes nas histórias), a/o negra/o depreciada/o (vítima de zombaria, “folclorizado”, humilhada/o, castigada/o), a/o negra/o em último lugar, a/o negra/o adjetivada/o pejorativamente (negra/o gulosa/o) (SILVA, 2004).

Com o objetivo de verificar se a imagem da/o negra/o nos livros didáticos sofreu modificações atualmente, Muller (2015), faz uma pesquisa do estado da arte, a fim de desvelar os debates e análises feitas por pesquisadoras/res brasileiras/os acerca da representação do ‘Negro’ vinculado nos livros didáticos, em vista das alterações promulgadas pelas leis 10.639/03 e 11.645/05⁶. Para isso, analisou teses e dissertações que fizessem essa discussão entre os anos de 2013 e 2014, e constatou que:

A grande maioria dos livros didáticos analisados pelos pesquisadores, ainda não atendem aos preceitos legais. [...] a realidade apresentada no livro didático não reflete nem retrata a realidade sociohistórica e cultural da população negra. Constatamos que apesar dos pesquisadores encontrarem uma importante mudança no uso de imagens nos livros didáticos, em muitos, o negro ainda é representado em posições de subserviência ou relacionado apenas ao período escravocrata, além do emudecimento sobre seu protagonismo na construção do Brasil. Os autores das pesquisas observam que são poucas as coleções que representam o negro em condições de destaque ou em situações cotidianas positivas (MULLER, 2015, p. 223-224).

Assim, tal constatação nos faz entender que o livro didático ainda é um mecanismo de omissão de processos históricos e culturais, de experiências dos segmentos subalternos da sociedade, sobretudo a/o negra/o, pois ao não trazer conteúdos que possam amparar a realidade histórica e social de negras/os, compactuam com as estruturas que fazem a

⁶ Lei que torna obrigatório o ensino de história africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Adiante faremos uma discussão acerca da lei.

manutenção do racismo, legitimando práticas racistas por via de sua naturalização, através dos dispositivos educacionais que estigmatizam o povo negro.

Nesse processo de construção da história negra, não é apenas o livro o transmissor de estereótipos racistas; mas tendo ele a concepção de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social de seu uso de forma constante e sistemática, logra por incorporar no modo de pensar das crianças, jovens e adultos, visões reducionistas da realidade social (SILVA, 2004).

Moura (2005), vai dizer que na escola é negado às/aos estudantes o conhecimento de uma história que efetivamente incorpora a contribuição dos diferentes tipos étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores, ou para ser mais precisa na afirmativa, o que se conta é a história celebratória da classe econômica e politicamente mais bem-sucedida. Assim, inverte os sentidos da história fazendo com que a mentira pareça verdade e o crime respeitável (CARVALHO; NOGUEIRA, 2013).

Santa’Ana (2005), apresenta a pesquisa de Figueira, realizada nos anos 80, como marco para os estudos das relações étnico-raciais na educação. Esta investigação objetivou demonstrar a existência do preconceito racial na escola e, para isso, foram pesquisados 442 alunos da rede pública de ensino, sendo 238 brancos, 121 pardos e 83 negros. A metodologia consistiu em mostrar fotografias de pessoas brancas e não brancas, onde a/o entrevistada/o apontaria quais pessoas das imagens escolheria para sua/seu melhor amiga/o, qual delas era a mais simpática, a mais feia e mais inteligente. Dessa forma, foi constatado que:

[...] as qualidades socialmente positivas são atribuídas aos brancos: amigo, simpático, estudioso, inteligente, bonito, rico, sempre acima de 75% das indicações, exceto a qualidade simpático, que teve como índice, 50%. Por complementaridade, as qualidades negativas são francamente atribuídas aos negros, com percentagens muito elevadas: burro, feio, porco, grande ladrão, pequeno ladrão. Esta seleção espontânea é um forte indicador da existência de uma opinião generalizada, afirma a pesquisadora sobre a inferioridade do negro e a superioridade do branco. Para a maioria dos entrevistados, preferencialmente os brancos detêm qualidades bem aceitas socialmente e os negros concentram aquelas socialmente marginalizadas pela sociedade (SANTA’ANA, 2005, p. 52-53).

A problemática dessa estrutura de exclusão é que ela foi e ainda é totalmente direcionada a impulsionar os sujeitos que compõem a hegemonia branca e rica, produzindo uma educação distinta para os que estão na cúpula e os que estão na base, e nega os

processos históricos e sociais da população negra, reforçando o racismo existente (SILVA, 2004).

A ausência do conhecimento que se contrapõe ao silêncio sobre o racismo, a história e cultura afro-brasileira e africana, é na verdade, a negação da fala, do sentido, do direito de negras/os se afirmarem. Lima (2015), afirma que o projeto pedagógico da educação antirracista se propõe a agir em duas direções distintas e complementares: de um lado, construir relações étnico-raciais positivas e, de outro, reconstruir o processo de subjetivação de negras/os e não negros. Fazem-se complementares, pois não se reconstrói relações sociais, sem antes reconstruir subjetividades, e isso exige ter acesso à informação de um conhecimento descolonizado.

De acordo com Silva (2007), a história da África – e incluo a afro-brasileira – é uma disciplina de identidade, autoestima, união e organização da/o negra/o, além de eliminar preconceitos, desenvolver o respeito ao diferente e dar conhecimento a importância histórica, econômica e social da grande civilização africana, por todas/os nós desconhecida. Existe uma história negra, construída por negras/os para suas/seus semelhantes, e que apresenta um sentido diferente do que se tem difundido, uma história que evidencia o povo negro ativo, protagonista, necessário culturalmente na construção da história da humanidade.

Moura (2005) chama atenção para as facetas da lógica que atravessam o currículo escolar, que consiste no currículo oculto e o invisível. O primeiro refere-se aos rituais que organizam a experiência escolar das/os alunas/os por meio do controle; nesse sistema de orientação, as cadernetas de frequência, sinais de entrada, sistema de recompensas e punições, funcionam como dispositivos de enquadramento que limita a ação das/os alunas/os na escola. O currículo invisível trata-se da transmissão de valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, tudo apresentado de maneira não explícita.

Esse sistema de organização informal dos currículos escolares nos põe em alerta ao pensar quais são os valores que estão sendo transmitidos a partir das ações das/os educadoras/es e da comunidade escolar. Gomes (2005) afirma, que é justamente o campo dos valores que se apresenta uma maior complexidade, quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional, e um deles se refere à autonomia do professor.

De acordo com Silva (2002), há uma tendência no campo das relações entre professoras/es e alunas/os a tomar as/os alunas/os negras/os como “difíceis”, preguiçosos. Diante de sua pesquisa com professoras do ensino fundamental, a autora observou que o preconceito e a discriminação constituem um problema que desde a infância afeta em maior grau as/os alunas/os negras/os. As falas das professoras que participaram de sua pesquisa foram reveladoras de uma imagem das/os alunas/os negras/os carregada de estigmas e de estereótipos negativos relacionados ao seu pertencimento racial e social:

Em nossas análises, percebemos que as crianças apontadas pelas educadoras como difíceis são, em maioria, meninos negros, e as crianças apontadas pelas educadoras como fáceis são, em maioria, meninas brancas. A estas meninas são atribuídos adjetivos positivos e aos meninos negros, os adjetivos que lhes são atribuídos são negativos e depreciativos, com justificativas que remetam a “carências” e “ausências” individuais ou de seus familiares (SILVA, 2002, p. 96).

Castro e Abramovay (2006) também vão constatar em sua pesquisa que as/os professoras/es parecem não vislumbrar o processo discriminatório que atinge a maioria das/os alunas/os negras/os no espaço escolar. Muitas/os dessas/es professoras/res ao argumentar acerca do tipo de interação entre alunas/os em que a dimensão racial parece relevante, apontam casos exemplares, focando na postura e na trajetória individual da/o aluna/o discriminada/o ou de sua/eu agressora/or, mais do que na circulação de determinadas práticas racistas dentro do conjunto das/os alunas/os.

Para Cavalleiro (2017), por mais que se tente ocultar, o problema racial aparece no espaço escolar de maneira bastante consistente, e as/os professoras/res não se sentem responsáveis por sua manutenção, indução, ou propagação do preconceito. Ao não se implicarem no problema, as/os professoras/es fortalecem a ideologia da igualdade na escola, invisibilizando o problema, potencializando preconceitos e discriminações. Não que elas/es sejam unicamente responsáveis, pois o problema é estrutural, mas cabe a análise de que as omissões retroalimentam a estrutura racista existente, uma vez que o racismo se materializa por meio das práticas sociais.

Nesse sentido, é crucial formar professoras/es que entendam a importância dos conceitos que envolvem as relações étnico-raciais, e os mobilizem na prática cotidiana na escola. Por estarem na linha de frente no processo de ensino-aprendizagem, são fundamentais na inclusão dos conteúdos antirracistas. Assim, reafirmamos, que a ideia não é culpabilizar unicamente as/os professoras/es, até porque entendemos que essas/es

são reflexo de um sistema educacional que é racista, e que não investe em melhores condições de trabalho, oferecendo sobretudo formação.

Mas apontar a/o professora/or como responsável nesse processo, é convidar o sistema educacional a pensar estratégias que permitam que essa/e profissional exerça uma prática igualitária, reduzindo os danos causados às/aos estudantes negras/os que não têm acesso a um conteúdo capaz de dialogar com sua realidade racial e étnica, mediando por meio de uma prática não eurocêntrica, a construção de uma consciência crítica de seus processos históricos, culturais e subjetivos de sua população.

Assim, junto à instituição escolar, a/o professora/or como uma figura de poder e representação do saber, tem a missão de desenvolver junto às/aos estudantes a consciência política e histórica da diversidade, atuar no fortalecimento de identidades e de direitos, promover ações educativas de combate ao preconceito e a discriminação. Esses princípios e seus desdobramentos promovem mudanças na realidade, produz novas formas de pensar e agir nos sujeitos, como também, apresenta novos modos de relações institucionais amparados pela diversidade racial e étnica (BRASIL, 2004).

Esse trabalho deve acontecer para além do método formal e tradicional, com desenvolvimento de metodologias que possibilitem com que negras e negros vivenciem o aprendizado; assim, recursos visuais e auditivos, experiências contadas, são importantes para que se possam atingir as expressões das subjetividades da sala de aula. A educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para as alunas/os, que não conseguem ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo (MOURA, 2005).

Para obter êxito, a escola e suas/eus professoras/es não podem improvisar, têm que desfazer o pensamento racista e discriminatório, subvertendo o etnocentrismo europeu imposto, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de inferiorização vivida pelas/os negras/os; práticas de modificação da realidade racista devem estar articuladas com as escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004).

Ao entender a dimensão histórica do racismo e o direcionamento do saber, podemos fazer uma relação dos processos que vão ser agenciadores da subjetividade de negras/os na sua relação com a educação, e estando essa articulada com os diversos segmentos sociais é essencial compreender os elementos que permeiam os processos de

ensino-aprendizagem, uma vez que essa aprendizagem vai perpassar todas as questões que envolvem a singularidade da/o sujeito negro.

Para Andrade (2005), a memória, vinda de experiências com a escola, a igreja, os meios de comunicação, com as expressões orais (piadas, músicas, anedotas, vaias, etc.) mantém uma nítida referência ao passado escravo vivido pela ancestralidade negra no Brasil. Isso significa que negras/os ao longo de sua experiência vivida vão absorvendo elementos de um passado – reforçado no aspecto escravocrata – que fragmenta negativamente sua identidade.

Costa (1983) afirma que a violência racista do branco, tende a destruir a identidade do sujeito negro, e esta/e, através da internalização compulsória e brutal de um ideal de branquitude, é obrigada/o a formular para si identificações incompatíveis com as propriedades biológicas do seu corpo, mas não só, incompatíveis também com suas identificações históricas e culturais.

Falamos de identidade social como uma construção simbólica que se dá em relação ao outro e se constitui num processo histórico e cultural que, atuando com o passado, com a ancestralidade e a hereditariedade, processa o presente e transforma-se a cada momento e a cada contexto da história. Sendo assim, não é incomum perceber como os grupos sociais operam na negação de suas identidades raciais e culturais dentro do contexto histórico-social brasileiro, marcado pela ideologia do branqueamento como realização identitária valorativa (SILVA, 2002).

A falta de referência positiva na vida das/os estudantes negras/os evidencia os fragmentos de sua identidade, fazendo-as/os chegar muitas vezes à vida adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo consigo uma série de feridas que prejudica sua relação consigo, e as suas relações interpessoais (ANDRADE, 2005). Numa análise sobre os efeitos da estrutura de colonização branca na constituição subjetiva do sujeito negro Fanon (2008, p. 94) afirma:

Começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco. [...] Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade.

Nesse processo castrador da construção subjetiva da/o negra/o que se vale de sua desumanização e da deslegitimação de toda elaboração de si, Mbembe (2014) afirma

sobre a crítica da ideia de raça como categoria de significantes fixos sobre o Negro que, alicerçada no colonialismo/capitalismo, aciona os mecanismos de produção e controle da/o negra/o.

O Negro não existe, no entanto, enquanto tal. É constantemente produzido. Produzir o Negro é produzir um vínculo social de submissão e um corpo de exploração, isto é, um corpo inteiramente disposto a vontade de um senhor e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento (MBEMBE, 2014, p. 31).

Como já discutido no capítulo I, o processo de coisificação do sujeito negro e suas manutenções, se alimentariam através da noção formulativa da ideia de raça enquanto categoria fixa, construída para desumanização da população negra. E essa concepção, também é a base que alimenta os processos de violência, reais e simbólicos, tão essenciais na análise da construção da subjetividade da/o negra/o.

Assim, diante dos fatores que atuam na constituição identitária das/os negras/os, Costa (1983) evidencia que de muitas maneiras, essas/es, possuídas/os pelo ideal de embranquecimento, são forçadas/os a quererem destruir os sinais de cor do seu corpo e da sua descendência. Mas para que isso seja feito, compromete seu pensamento com o trabalho de lidar quase que exclusivamente, com afetos e representações vinculadas à dor e à morte de referenciais reais e simbólicos que lhes possam promover a sensação de pertencimento e orgulho racial.

Diante disso entendemos, que se as/os estudantes acumulam referências positivas do seu povo, torna-se mais provável que essas/es passem a ter o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial, mas o contrário também é passível de acontecer, se alimentam uma memória pouco construtiva para sua identidade (ANDRADE, 2005).

A escola vista como um instrumento de reprodução das relações sociais tende a manter a superioridade do branco e a inferioridade do negro, pois, ideologicamente a escola que possuímos é branca e direcionada à classe dominante. Assim, a violência racista faz com que negras/os construam sua identidade com base num ideal de brancura que elas/eles nunca conseguirão atingir. E em função do processo de desvalorização das/os negras/os, as/os afrodescendentes tendem a absorver a visão dominante de um mundo branco, visto como superior (FERREIRA, 2002).

Nessa perspectiva da construção de uma identidade marcada por representações negativas, Sarzedas (2007) afirma que a sociedade e a cultura são transmitidas desde a infância por meio do outro, ao mesmo tempo em que, através da atividade, objetiva sua

subjetividade. Ou seja, a autoimagem que negras/os operam é reflexo do que está posto no cenário social, e esse, carrega dimensões negativas que reforça a ideia de que a estética e cultura negra são negativas.

A identidade do sujeito não é inata, e sim construída em determinado contexto histórico, cultural e político, e se relaciona com os referenciais coletivos de inserção no grupo, aos usos sociais das formas de reconhecimento e aos processos culturais de construção de representações simbólicas. Nesse sentido, é preciso construir novas organizações coletivas que possibilitem a convivência com o diferente, reconhecendo primeiramente que o racismo existe e cega de maneira devastadora a identidade da população negra (SILVA, 2002). Assim, compreender as práticas racistas no cotidiano escolar, nos alerta para a elaboração de uma prática pedagógica que aponte para a superação de aprendizagens de valores preconceituosos, de comportamentos e atitudes racistas.

Tornar as/os estudantes conscientes da pluralidade cultural é um dos passos de extrema relevância no combate ao racismo, e as políticas públicas um vetor necessário, porque busca propor outras formas de atuação frente aos padrões institucionais, procura promover inclusão e justiça social. Assim, compreender as justificativas para políticas públicas raciais, exige delinear e conhecer muito bem como a questão racial foi se estabelecendo um problema em nossa sociedade. Somente dessa maneira, teremos explicitados os porquês das políticas públicas em raça, entendendo que não se trata de uma reivindicação por privilégios e sim por equidade e justiça (MAYORGA, 2011).

Como fruto desse movimento por igualdade o Movimento Negro e suas/seus precursoras/res no Brasil, em um processo de resistência à exclusão das/os negras/os na educação, reuniam-se em diversos espaços, para articular iniciativas educacionais como aquelas de assistência social, jurídica, médica, além de campanhas eleitorais e publicação de jornais. Atuavam, no campo educativo, por meio de tentativas de conscientização da população negra sobre a necessidade de educação e de mobilização social. Com isso, além de ações culturais, tentavam por meio de atividades compensarem as faltas educacionais deixadas pelo poder público, criando escolas próprias, focadas no ensino básico, essencialmente na alfabetização para negras/os (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Como produto de todo um processo de segregação, aqui já apresentado, a educação para a população negra sempre foi um campo marcado por luta e resistência, e assim, o Movimento Negro tem reivindicado historicamente a implementação de políticas afirmativas em raça, no sentido de reparar a injustiça contra a população negra e eliminar

as desigualdades existentes. São políticas de reconhecimento e valorização da/o negra/o em função das marcas deixadas pelo sistema escravocrata, que reverbera atualmente e se constitui nas práticas institucionais.

Em 1970, a educação passa ser uma bandeira veementemente erguida, e as reivindicações para uma educação antirracista ganha força. O Movimento Negro atuou fortemente durante os anos de 1980 – 1990 em defesa da democratização do ensino. Essas décadas podem ser divididas em dois momentos: o primeiro, diz respeito à denúncia dos livros didáticos, os currículos e a formação das/os educadoras/es, dentre outras demandas. O segundo, o Movimento Negro substitui a denúncia por proposições e ações concretas (REGIS, 2015).

Como fruto desse movimento a nível internacional e nacional, no ano de 2001 foi aprovada na 31ª Conferência Geral da UNESCO a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, que no seu artigo 4 institui que “a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana”, e nesse sentido, a educação torna-se uma ferramenta fundamental na promoção do respeito e entendimento da diversidade cultural. Dessa forma, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs tomam a Pluralidade Cultural como uma temática que deve estar presente em todo o ensino, propõe para esse, entre outros, o desenvolvimento das seguintes capacidades: reconhecimento das diversas culturas e raças como formadoras da nação brasileira, repudiar qualquer ato de discriminação, analisar as situações sociais e atitudes que propaguem o racismo (SARZEDAS, 2007).

Seguindo o movimento de luta por redução nas desigualdades raciais, o Movimento Negro conquista no campo da educação básica a aprovação da Lei de nº 10.639/03, que configura-se como um potente mecanismo de valorização da diversidade histórica e cultural da população negra, assim como uma importante estratégia de enfrentamento à lógica curricular situada na narrativa eurocêntrica. A lei institui que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Os conteúdos abordados nos currículos devem trazer ao estudo da História da África e dos Africanos, a luta das/os negras/os no Brasil, a cultura negra brasileira e a/o negra/o na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Cerezer e Ribeiro (2015) afirmam que a emergência da lei 10.639/03, complementada posteriormente pela lei 11.645\08⁷ tem a potencialidade de questionar os conteúdos, narrativas e temporalidades do ensino e pesquisa histórica atrelada ao modelo eurocentrado, rompendo as narrativas consagradas acerca da nossa formação como país e nação pautados no protagonismo europeu. A lei reivindica a necessidade urgente de descolonizar a educação brasileira, trazendo a importância do Brasil se reconhecer como um país multicultural. Tendo como princípios a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento das identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações; a lei contribui com a problematização do eurocentrismo no exercício educacional (REGIS, 2015).

A partir da lei, e todos os dispositivos legais junto às reivindicações do Movimento Negro, criou-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004), que propõe a reestruturação do sistema de ensino na divulgação e produção de conhecimentos, formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos/os orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, para que possam interagir na construção de um país democrático, em que todas/os possam igualmente ter seus direitos garantidos e sua identidade valorizada; tornando assim, a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que se refere à educação respaldada pela promulgação da Lei nº 10.639/03.

No entanto, mesmo com os caminhos abertos pela referida lei na construção uma educação antirracista, sua implementação tem sido insuficiente. De acordo com Gomes (2012), verifica-se que sua efetivação nas práticas pedagógicas está muito relacionada a sujeitos específicos, e não está incorporada na proposta pedagógica e curricular da escola. Também é possível verificar que ainda é baixo o grau de institucionalização da lei; a pequena quantidade de iniciativas adotadas pelas Secretarias; também é inexistente a regulamentação da lei; e falta a promoção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Assim como, a formação inicial e a formação continuada das/os educadoras/es em articulação com os sistemas de ensino básico, instituições de ensino

⁷ A nº lei 11.645/08 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” (BRASIL, 2008).

superior, centros de pesquisas e Núcleo de Estudos afro-brasileiros, com a comunidade, e com os movimentos sociais (REGIS, 2015).

A autora supracitada ainda afirma que a inclusão de tal temática na formação de professores ainda é restrita, e que as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão ainda são intensamente marcadas pelo eurocentrismo e por visões preconceituosas e estereotipadas sobre a possibilidade de produção de conhecimento a partir do referencial africano. É constante o silenciamento acerca da inclusão da temática no ensino superior, o que, frequentemente, pode demonstrar desprezo, desqualificação e/ou indiferença a outras possibilidades de construção de conhecimento.

Nesse processo coexistente de luta contra o racismo na sociedade brasileira, outra grande conquista no campo da ação pública foi a aprovação da Lei nº 12.288 de junho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e as demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010).

Depois da primeira e decisiva tarefa no plano Legal da luta antirracista, que foi a criminalização do racismo sob pena inafiançável e imprescritível, sujeita à reclusão, pela Constituição Federal de 1988 (Art. 5, inciso XLII), o Estatuto da Igualdade Racial constitui um verdadeiro salto de qualidade no tratamento dado pelo Estado brasileiro ao tema da promoção da igualdade racial, em todos os setores da sociedade (BRASIL, 2010).

O Estatuto traz como foco o direcionamento da ação pública e civil na garantia de direitos para população negra na saúde, educação, cultura, lazer, esporte, moradia, terra, trabalho, comunicação, dentre outros direitos garantidos. No campo da educação, e na direção da Lei 10.639/03, o Estatuto prevê o ensino obrigatório da História geral da África e da população negra no Brasil, assim como todo processo de luta protagonizado por essa população (BRASIL, 2010).

No âmbito federal, distrital e estadual de fomento a pesquisa e a pós-graduação, o estatuto prevê a criação de incentivos à pesquisa, e a programas de estudos que se voltem a temas relacionados às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra (BRASIL, 2010).

O Estatuto da Igualdade Racial traz para o campo da educação, a necessidade da institucionalização de ações que se voltam para todo o sistema educativo, visualizando também as universidades de âmbito público e privado, configurando-se uma conquista que abarca todos os níveis de ensino no processo de democratização da educação. O

Estatuto aponta a continuidade do debate que traz a importância da população negra para o país, uma vez que ao sair das escolas as/os estudantes poderão usufruir de medidas educacionais representativas de suas necessidades.

Assim, o Estatuto responsabiliza o poder público pelo acompanhamento e avaliação das proposições, evidenciando que o Estado que antes foi condutor de uma série de discriminações e preconceitos, agora é responsável por garantir à população negra melhores condições de vida, no incentivo a uma educação social livre do racismo, ao possibilitar a desconstrução da legitimação da discriminação por meio do conhecimento.

Nessa direção, outra conquista no campo das ações afirmativas também ampliou a possibilidade de redução das desigualdades educacionais, a Lei nº 12.711, de agosto 2012, trouxe a obrigatoriedade da implementação de cotas raciais, e tornou-se um dispositivo importante de inclusão da população negra no ensino superior (BRASIL, 2012).

Ao oferecer 50% das vagas nas universidades públicas, e pautar a dimensão étnico-racial da população brasileira, o sistema de cotas coloca em questão a falácia da igualdade racial, uma vez que não adianta falar em igualdade de direitos, se pessoas negras não possuem igualdades de condições. Assim, o sistema de cotas, promove a equidade pretendendo diminuir o abismo social existente entre negras/os e brancas/os nos mais elevados graus de ensino, privilegiando as/os desfavorecidas/os historicamente e tentando diminuir o não acesso de negras/os aos mais altos graus de ensino.

No entanto, mesmo configurando uma importante conquista, o sistema de cotas trabalha uma dimensão da exclusão, que é a inserção. As/os alunas/os negras/os cotistas estando dentro das universidades, ainda tem que enfrentar problemas que vão desde a ausência de recursos que garantam sua permanência, às discriminações e preconceitos que operam na universidade.

Nesse sentido, é necessário compreender que o processo educativo para estudantes negras/os é sempre marcado pela precariedade promovida pela estrutura racista da sociedade brasileira, e que às/aos negras/os foi negado historicamente o direito a educação de qualidade, de modo que as oportunidades garantidas hoje à essa população, decorre de um longo processo de luta e resistência por igualdade de direitos. Pensar a juventude e a educação é ter consciência dos processos reais e simbólicos promotores do não acesso, da evasão, da expulsão desse público das instituições educacionais.

A escola tem o dever de romper a estrutura de dominação que ela mesma reforça, e que acompanha as/os estudantes negras/os nos diversos campos da educação. O projeto

antirracista para sociedade deve começar nas bases do ensino, para que a população negra e não negra possa se ser iguais socialmente, mas o fato é que, as políticas públicas em raça só ganharão a plena consistência se todas/os se implicarem no processo de desconstrução das hierarquias que promovem a violência racial e étnica.

Assim, para as/os negras/os brasileiras/os não basta apenas a igualdade formal em termos das leis, pois esta só se tornará realidade de fato, se acompanhada de conquistas materiais, focalizando o lugar da educação, da escola e suas/seus educadoras/es na desmobilização de desigualdades raciais, e na promoção de justiça social.

Portanto, pensar os desafios para as políticas públicas em raça, requer primeiro que se desmonte a ideia de igualdade racial, e a escola é um dispositivo essencial no combate a naturalização da realidade desproporcional que atinge as/os negras/os em relação as/os brancas/os. As práticas desiguais que atuam no interior da escola, como discutimos no início desse capítulo, fazem parte de um processo sistemático de dominação, que só será rompido com a devida valorização da população negra brasileira, valorização essa, que virá da incansável luta desse povo por se fazer existir, no reconhecimento de suas singularidades históricas, culturais e políticas, no processo de ser e de tornar-se negra/o.

3. TORNANDO-SE SUJEITO: CAMINHOS ANTIRRACISTAS DE INVESTIGAÇÃO

Escrever [...] foi de fato, uma forma de transformar,
pois aqui eu não sou a “Outra”,
mas sim eu própria.
Não sou objeto, mas sujeito.
Eu sou quem escreve minha própria história,
e não quem é descrita.
(Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano, Grada Kilomba)

No presente capítulo discutiremos os caminhos que trilhamos para a construção do nosso processo investigativo na escola, sob uma perspectiva epistemológica antirracista e feminista, nos desvinculando de formulações epistêmicas ancoradas em uma pretensa neutralidade. Desse modo, assumimos uma epistemologia situada, identitária, localizada numa formulação antirracista do conhecimento. Também debatemos nossa inserção na escola, e os desafios enfrentados enquanto pesquisadora negra no cotidiano escolar. Por fim, evidenciamos a perspectiva interseccional como metodologia de análise das informações produzidas junto às/aos estudantes. O cotidiano das/os estudantes ainda marcado pelas desigualdades étnico-raciais nos oferece materialidade reflexiva e nos instiga a questionar os lugares sociais de negras/os, bem como apontar as disparidades nas relações que se estabelecem na escola.

3.1. Uma epistemologia identitária na construção do processo de pesquisa

A pujança da epígrafe apresentada no início deste capítulo tem ao meu ver duas dimensões reflexivas importantes no processo desta pesquisa, e acho necessário colocar a forma como elas dialogam comigo, enquanto mulher negra na academia. A primeira diz dos modos de subjetivação do fazer científico ancorado na re-produção do Outro, – essa perspectiva discutimos no capítulo I – tendo na categoria raça o argumento para a exclusão, exploração e dominação, bem como, uma justificativa para as políticas de desigualdades entre negras/os e brancas/os. Esse aspecto analítico deve ser inteligível a todas/os que buscam descolonizar o processo de pesquisa, pois trata-se de uma dimensão ética de entendimento e responsabilidade com 54% da população brasileira⁸ que

⁸ Ver indicadores: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>.

reiteradamente tem sido alvo de pesquisas que re/afirmam esse lugar de objeto do conhecimento.

A segunda dimensão, diz de um lugar específico, que não é compreensível à todas/os, mas aquelas/es que vivenciam o silenciamento social e epistêmico. É uma fala ao povo negro, às/aos pesquisadoras/res negras/os sobre a existência de um lugar de enunciação que é afirmado na identificação coletiva, da produção de conhecimentos que passa por nossas dores e alegrias, por nossas experiências negras. Anzaldúa (2000) ao escrever às mulheres escritoras do terceiro mundo afirma esse lugar, o da experiência que incide sob a reflexão e elaboração de processos violentos, na criação da ‘alma’ que nos foi negada quanto povo negro:

O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” — o escuro, o feminino. Não começamos a escrever para reconciliar este outro dentro de nós? Nós sabíamos que éramos diferentes, separadas, exiladas do que é considerado “normal”, o branco-correto (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Encontro convergência com o pensamento de Hooks (2019) quando nos diz que, inicialmente, a escrita foi para ela um modo de “matar o ‘eu’ que eu era”, num exercício de elaboração de um passado marcado por experiências dolorosas que foram suprimidas, e afirma “[...] essa morte na escrita deveria ser libertadora”, fazendo-nos compreender que para mulheres negras, escrever é uma forma de quebrar o legado de silêncio. Segundo a autora, a experiência da escrita para pessoas negras é marcada pelo medo de dizer ou fazer o que será considerado “errado”; assim, como estratégia de sobrevivência, muitas/os desse grupo tendem a se autocensurar. Essa concepção remonta um passado histórico de escravidão permeado por máscaras, de ameaça à nossas vozes.

Essa dimensão ao qual nos referimos, diz da produção de uma subjetividade intelectual que vai criando, sem censura, e a partir da periferia epistêmica, do uso de metodologias de resistência, e de um conhecimento contra-hegemônico, políticas de escritas negras. Esse processo de criação não é autorizado, porque também tem a finalidade de expor as concessões racistas do academicismo que vem promovendo durante séculos o silenciamento de, sobretudo, mulheres negras do terceiro mundo. “[...] não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia” (ANZALDÚA, 2000, p. 229).

A apreensão de um processo de subjetivação marcado pela racialização de corpos e mentes negras, nos encoraja a continuar produzindo. Enquanto mulheres negras na

academia, temos nos desafiado a imprimir nossas histórias, a produzir conhecimento. Anzaldúa (2000) nos relata o porquê escreve, expondo quais políticas conduzem o desejo de escrita:

Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (p. 232).

Falamos de identidade, ou como afirma Mignolo (2008), de ‘identidade em política’. Para o autor, ela faz relevante não somente porque uma política de identidade permeia todo o espectro das identificações sociais, mas porque o controle da política de identidade hegemônica camufla, esconde, o que chamamos aqui de uma política identitária pretensamente universal; e estando calcada principalmente na ideia de “naturalidade”, o que lhe confere a ideia de norma, cria um simulacro, um engodo, apresentando-se como “normal” no mundo. Assim, no simulacro da ‘normalidade’, ser homem, branco, heterossexual são as principais características de uma política de identidade universal, que sendo dominante não se manifesta como tal, mas através de conceitos universais como ciência, filosofia, cristianismo, liberalismo, marxismo e assim por diante, mantendo a concepção de um Outro racializado, tal como discutimos no capítulo I.

Essa concepção permite-nos compreender que todas as teorias e ações sociais são marcadas por políticas identitárias. Mas qual identidade é mobilizada quando se faz a crítica aos movimentos de minorias – mulheres, negras/os, LGBTs, etc. –, acusando-os de identitários, e, portanto, segregacionistas? Mignolo (2008), argumenta que uma das efetivações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao estabelecer construtos inferiores – raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero –, e de expeli-los para fora da norma.

Com frequência, aquelas/es que fazem a crítica aos intitulados “movimentos identitários” – apequenando a importância desses – que lutam por equidade social, se reconhecem na identidade universal, e fazem o movimento identitário de se manterem referência de sujeito. Para Alcoff (2016) a crítica da política identitária tem gerado um

essencialismo político/acusatório infundado, carente de aprofundamento teórico, e que logo se constitui um obstáculo na luta por descolonização do pensamento.

Acredito que a inclinação anti-identidade tão prevalente na teoria social hoje é outro obstáculo para o projeto de descolonização do conhecimento, uma vez que isso debilita nossa habilidade de articular o que está errado com a hegemonia teórica do Norte global. Além disso, muitas pessoas envolvidas em movimentos sociais por justiça têm aceitado a ideia de que a política identitária é algo diverso da luta de classes. Movimentos políticos baseados na identidade são por definição inclusivos em termos de classe, porém, mais do que isso, são vistos como sectários de uma agenda baseada em classes, como identidades propensas ao fetichismo, que apresentam identidades de um modo essencialista e a-histórico, obscurecendo o fato de as identidades serem produtos históricos e capazes de mudanças dinâmicas. Tais críticas à identidade são feitas pela direita, pelos liberais, pela esquerda, todos unidos na argumentação de que a política identitária fratura o corpo político, isto é, enfatiza as diferenças às custas das comunalidades e que seu foco sobre identidades só oferece uma política reducionista, que reduziria ou substituiria uma avaliação de uma visão política da pessoa por uma avaliação de sua identidade (ALCOFF, 2016, p. 70).

É imperativo que seja compreendida a função da identidade social, para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas. Dessa forma, um projeto de descolonização epistemológica necessitaria fundamentalmente pensar a importância epistêmica da identidade, e isso implica em questionar o porquê de certas vozes não serem ouvidas e lidas. Nesse contexto racista, o imaginário sobre mulheres negras foi construído numa relação estreita com o corpo, e não para o intelecto. A concepção ocidental (branca) do pensamento, faz com que esse caminho intelectual se torne mais difícil para mulheres negras, que vivenciam os limites do racismo e sexismo (HOOKS, 1995).

Ribeiro (2018) ao escrever sobre ‘lugar de fala’ explicita que a falta de acesso de mulheres negras nos espaços, acarreta poucas produções e epistemologias desses grupos em lugares de prestígio e credibilidade. “Não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, tem impossibilitado que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet” (p. 36).

Para a autora, o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pois o lugar de fala se constitui como uma forma de refutar a história tradicional e de superioridade de saberes que pautam a hierarquia social. Pois, ao falar do direito a existir dignamente e poder erguer a voz, falamos de *locus* social, de como a imposição desse lugar impede a possibilidade de transcendência nos espaços de formulação.

Corroboramos com Alcoff (2016) quando afirma que o lugar normativo da epistemologia, não é apenas delimitar como o conhecimento é produzido, ou de quem é autorizado a produzir, de como é credibilizado e de como os objetos de investigação são descritos. É mais do que isso, pois também se relaciona com a forma como o conhecimento deve ser produzido, a quem deve ser autorizado, a forma como a credibilidade deve ser distribuída e a forma como podemos receber alguma influência politicamente reflexiva sobre as definições da ontologia; diz de um padrão de reprodução de privilégio epistêmico.

Kilomba (2019) evidencia que a academia não é um espaço neutro, ou simplesmente um espaço de ciência e erudição, é também um lugar de violência:

É comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico. Tal observação ilustra a ordem colonial na qual intelectuais *negras/os* residem: “Você tem uma perspectiva demasiado *subjetiva*”, “muito *pessoal*”; “muito *emocional*”; “muito *específica*”; “Esses são *fatos objetivos*? ”. Tais comentários funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes assim que falamos (p. 51).

Para Grosfoguel (2016), o racismo/sexismo epistêmico configura um problema que precisa ser tomado como crucial no processo do fazer acadêmico.

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. [...] Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSGOUEL, 2016, p. 25).

As limitações que o privilégio epistêmico impõe, exige que novas metodologias de conhecimento sejam evidenciadas. Hooks (1995) ao se definir como uma intelectual negra, demarca a posição de sujeito do conhecimento, aquela que une pensamento à prática, para entender sua realidade concreta, uma vez que não são realidades dicotômicas, ao contrário, são dialéticas, conversam entre si.

Ribeiro (2018) aponta para a perspectiva estratégica de Collins, ao evidenciar que é preciso aprender a tirar proveito desse lugar de *outsider*, pois este espaço proporciona às mulheres negras um ponto de vista especial por conseguirem enxergar a sociedade

através de um espectro mais amplo. Ao formular conceitos como interseccionalidade, e metodologias emancipatórias que visam romper com as desigualdades raciais e de gênero, mulheres negras se colocaram a pensar novas formas de sociabilidade, ao não pensar as opressões estruturais de forma isolada. E do não lugar onde foram inseridas, conseguem observar o quanto ele é doloroso, mas também como pode ser um lugar de potência.

Para Haraway (1995) toda produção de conhecimento parte de uma visão parcial, nunca universal, o que implica na responsabilidade por nossas práticas capacitadoras, de modo que isso significa ter o compromisso de prestar contas pelo o que se constrói. Em outras palavras, é mostrar que o tempo, o social, a localização geográfica e o político perpassam a visão do sujeito, de modo que afeta a leitura da realidade analisada. Esse entendimento leva-nos a compreensão de que nada pode ser tomado como verdade transponível que legitima as relações de poder.

Todo saber é situado, e isso implica que o processo de construção do conhecimento possui uma localização geopolítica, ou seja, está marcado geohistoricamente por um *locus* de enunciação. No entanto, não é somente nossa localização geopolítica que marca esse lugar dentro do padrão universal de produção de conhecimento, mas também as divisões raciais, de classe, gênero, sexuais, dentre outros marcadores que incidem sobre o corpo (GROSFOGUEL, 2016; HARAWAY, 1995). Compreender a identidade social do sujeito do conhecimento é crucial, mas não só isso, é necessário analisar o lugar epistêmico, o que implica dizer que tal posição está direcionada à responsabilidade, e é a afirmativa do comprometimento ético-político de elaborar um conhecimento contra-hegemônico (GROSFOGUEL, 2008).

Numa entrevista Stuart Hall fala como sua trajetória está relacionada à sua produção como intelectual negro, tanto no que silenciou como no que fez ser visto em suas obras. “De certa forma sou capaz de escrever sobre isso agora porque estou no final de uma longa jornada. Aos poucos, vim a reconhecer que era um caribenho negro como qualquer outro. Eu conseguia me identificar com isso, conseguia escrever sobre e a partir dessa posição” (HALL, 2009, p. 391).

Kilomba (2019) afirma que ao nos tornarmos sujeitos do conhecimento, estamos falando por nós mesmas/os, e sobre nossa própria realidade silenciada ao longo do tempo. Desse modo, escrever implicaria em tensionar o passado e o presente, criando um diálogo constante entre ambos na atemporalidade do racismo ainda expresso em nossos cotidianos. Assim, as políticas de conhecimento que a/o pesquisadora/or negra/o se

propõe discutir, deve estar articulada com o passado-presente daquilo que se toma como problema.

Nesse processo, situo minha trajetória escolar e acadêmica, que marcada pelo afastamento do meu lugar enquanto mulher negra moldou por muito tempo, por meio de discursos racistas, o afastamento de qualquer indício de pertencimento à minha ascendência africana, que iam desde a marca na pele que se evidenciava na cor, aos traços que anunciavam a minha localização diaspórica. Como afirmou Souza (1983, p. 77), “ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é um tornar-se negro”. Tornei-me negra aos 20 anos, um processo tardio e lento, que só foi possível dado a minha inserção em espaços de formação política externos à universidade, mas que somado a academia tem promovido a reivindicação pelo direito ao conhecimento para negras/os.

Nesse sentido, mais do que me apresentar como mulher negra, aqui tomo o lugar de pesquisadora negra, mobilizando minha identidade política, tornando-me sujeito do conhecimento, fazendo-me existente. Me coloco a falar de racismo, a contribuir para a ruptura do silêncio colonial, historicamente atribuído àquelas/es que tiveram suas identidades marcadas com anulação e/ou deslegitimação. Como afirma Ribeiro (2018), tomo meu lugar de fala no sentido de romper com as hierarquias instituídas pelas narrativas autorizadas. Localizo-me nesse processo para demarcar um lugar frente às questões que me proponho pesquisar, uma vez que essas dialogam com minha trajetória pessoal e coletiva.

Alio-me às epistemologias feministas, por terem evidenciado a importância das identidades, e por propor uma ruptura com a epistemologia dominante ao produzir reflexões sobre as normativas que institui o poder. Pensar lugares de fala para essa perspectiva seria desestabilizar, criar fissuras e tensionamentos a fim de difundir não somente contra discursos, mas pensar outras possibilidades de experiências para além das impostas pelo discurso dominante, é um convite à reflexão crítica (RIBEIRO, 2018).

Assim, Corroboramos com Parker e Roberts (2015) quando afirmam que pertencer ao grupo que se pretende investigar implica em um posicionamento específico, nesse caso, em reconhecer-me como pesquisadora negra, não só como pesquisadora. Isso significa permitir que negras/os sejam representados por suas próprias vozes, e que essas sejam ouvidas e reconhecidas, uma vez que os processos que constitui a raça e o racismo moldam nossos cotidianos.

No Brasil, os estudos em raça traçam uma trajetória marcada por narrativas justificadoras da desigualdade racial. O pensamento dominante faz esforços para que os

sujeitos sociais – sejam negras/os ou não negra/os – possam pensar as relações sociais desracializadas na sua dimensão histórica e política. Como já discutimos, o racismo à brasileira foi formulado por intelectuais que se pautavam no pensamento colonizador cientificista da época, sendo esse racista.

Assim, por corroborar com os questionamentos às narrativas tidas como oficiais na história da/o negra/o brasileira/o, apresento um trabalho que se afaste de tais elaborações racistas, compactuando com o movimento que Restrepo e Rojas (2010) apresentam sobre o pensamento decolonial, um movimento que é desobediente tanto epistemologicamente como politicamente (MIGNOLO, 2008).

Dessa forma, nossa pesquisa se alinha com a discussão das relações étnico-raciais, no sentido de compreender um processo de invisibilidade imposto a negras e negros, que fundamentam as justificativas de manutenção das desigualdades raciais. Entende-se que a trajetória da população negra no Brasil carrega especificidades políticas e sociais que precisam ser analisadas na produção de um conhecimento crítico que promova a alteração dessa realidade.

Acredito que nossas pesquisas devem assumir uma posição de modificação do real, o que implica dizer que o processo de investigação vai além da produção de dados, análise e publicação – essa última geralmente configurando um produto final – que permeia a tradição acadêmica. Haraway (1995) fala de responsabilidade no processo investigativo, que se alinha com uma pesquisa não universalista, mas localizada e passível de críticas. Aqui, retomo essa compreensão para pensar que essa responsabilidade está alinhada com a efetiva busca por produzir fissuras efetivas no cenário de injustiça social.

Situo essa fissuração por entender que diante da materialidade, o processo de investigação não deve pretender assumir um caráter de descoberta ou oferecer respostas para determinado problema, tal como se busca muitas vezes em perspectivas positivistas. Mas que nosso trabalho tem a potencialidade, sobretudo de denunciar as intempéries estruturais, e de oferecer perspectivas diversas à sua redução, tal como trazer à tona outros questionamentos.

Souza (2010) ao falar sobre a/o pesquisadora/or ativista, afirma uma tensão existente na baliza entre um fazer que esbarra nas dimensões institucionais da produção do conhecimento, com aquele que perpassa a vida da/o pesquisadora/or como cidadã/ão. Assim, aponta a imprescindibilidade da modulação acadêmica que reverbera nas condições que tornam possível a pesquisa, mas traz também a necessidade de que nossas

ações tenham compromisso com as mudanças estruturais, não apenas com mudanças reformistas.

No entanto, como afirmam Neves e Nogueira (2004) é preciso compreender a ciência como um campo profundamente influenciado por estruturas sociais, políticas e culturais, ou seja, é composta por redes ideológicas em disputa. Isso nos faz reconhecer que ao afirmar uma dada perspectiva de fazer ciência que ignora a existência de modos privilegiados de acesso, é em certa medida perpetuar os paradigmas da dominação.

Portanto, considerando os objetivos deste estudo em articulação com os pressupostos epistemológicos, o desenvolvimento da investigação se deu por meio de uma abordagem qualitativa que, buscando superar o modelo positivista, concebe uma perspectiva diferente de sujeito, entendendo que a análise da população pesquisada precisa ser contextualizada, singularizada, diversificada e transformadora da realidade (SARZEDAS, 2007).

Para Queiroz, *et al* (2009), a abordagem qualitativa tem o foco nos processos vivenciados pelos sujeitos, a analisar as experiências e as interpretações que as pessoas fazem dos acontecimentos, considerando sobretudo as perspectivas e pontos de vista do grupo. Nesse sentido, a forma como se constrói em pesquisa qualitativa traz o aspecto de processo de construção de conhecimento, e esse, é eminentemente ético e político. Para a/o pesquisadora/or que toma como base a perspectiva qualitativa, o que importa não é a formulação e a defesa de grandes teorias ou descobertas que possam ser generalizáveis a todo conjunto da população, mas as representações daquele grupo ou pessoa. O papel político dessa abordagem é o de questionar e tensionar a realidade estabelecida.

É importante demarcar que a produção do conhecimento não deve adquirir uma postura universalizante, mas ser conduzida como um processo de construção continuado que propõe a criação de redes, práticas de partilha e de diálogo entre diferentes localizações e visões parciais, prática essa, que obriga à consideração das relações de poder e à necessidade de responsabilização (HARAWAY, 1995).

E nesse sentido, nossa pesquisa se ancora na perspectiva de uma psicologia social crítica, que longe da pretensa postura de neutralidade e distanciamento da pesquisadora frente às questões que envolvem os diferentes tipos de desigualdades, propõe um comprometimento ético, histórico e político que vise provocar fissuras que modifiquem – ainda que micropoliticamente – a realidade daquelas/es marcadas/os pelas diferenças estruturais que produzem vulnerabilidades.

Essa perspectiva para Lima e Lara Junior (2014), pode ser descrita como aquela que não reduz a leitura da “realidade” ao que existe, consistindo, em conceituar e avaliar as condições e alternativas subjetivas e concretas frente ao que está empiricamente dado. Ela é crítica das desigualdades existentes e do que é produzido e reproduzido pelos regimes de invisibilidade, partindo do pressuposto de que dadas experiências não esgotam as possibilidades de existência e que, portanto, existem outras alternativas às questões atuais, que se colocam diante das condições historicamente construídas de discriminação, de exploração, de segregação, de adaptação e de poder.

Assim, mais do que estabelecer um método de investigação, é importante definir que a construção dessa pesquisa parte da necessidade de refletir criticamente sobre os sentidos de ser negra/o que as/os estudantes têm produzido a partir de suas experiências escolares, levando em consideração as singularidades que concernem os lugares sociais direcionados a população negra ao longo da história. Na busca pela compreensão do indizível que é tangente em um espaço legitimado pelo mito da igualdade racial, que torna natural o afastamento da identidade negra. É perceber as aproximações discursivas e performativas, assim como as contradições que marcam as relações de negras/os no espaço escolar.

Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica que perpassou toda construção dessa pesquisa, trazendo a literatura crítica sobre a construção da raça e racismo no Brasil, na compreensão das implicações dos elementos históricos, políticos, sociais e culturais que refletem na vida das/os estudantes na escola. Centralizamos o processo de revisão em autoras/es negras/os, assim como em pesquisas teóricas e de campo nos aspectos que envolvem a análise da educação e relações raciais.

Tal exercício de construção teórica tem sido empregado majoritariamente por autoras/res pós-coloniais e decoloniais, assim como em autoras/res que discutam relações étnico-raciais e educação nessas perspectivas, em esforços para produzir uma escrita e direcionamento analítico que se aproxime dos marcadores identitários das/os estudantes da pesquisa; um *locus* epistêmico que possa construir uma interlocução com os sujeitos que vivenciam processos de desigualdades na escola.

Pensar a partir dessa perspectiva e buscar questionar os critérios epistêmicos de produção de conhecimento acadêmico articulados com o eurocentrismo, na busca por evidenciar um conhecimento não eurocêntrico e marcado pela ferida colonial, é dizer um paradigma outro, que emerge dessa mesma ferida. Um movimento que busca questionar

as vertentes dominantes na historiografia elitista colonial/nacionalista (RESTREPO; ROJAS, 2010).

Assim, busco evidenciar uma perspectiva metodológica que torne possível a interação e a mobilidade discursiva. Desde o início desse estudo, tenho pensado ferramentas que deem conta de refletir as expectativas e dúvidas propostas nos objetivos, que consistia em analisar os sentidos de ser negra/o produzidos por estudantes a partir de suas trajetórias escolares. E nessa direção alguns questionamentos se fizeram necessários: Como pensar em técnicas que nos auxiliasse na compreensão das realidades das/dos estudantes negras/os naquele contexto? Quais impactos seriam apresentados a partir da inserção na escola dada às realidades ali apresentadas?

Entendemos que a afirmação da negritude para além das características fenotípicas – cor de pele, nariz e boca grossos, cabelo crespo–, parte da reflexão dos processos políticos e históricos de ser negra/o em sociedade. Assim, optamos por uma metodologia participativa que considerasse as práticas discursivas das/os estudantes negras/os na escola, levando em conta que o reconhecimento identitário é dinâmico.

3.2. Um retorno à escola: olhares sobre o racismo cotidiano

A pesquisa foi desenvolvida numa escola estadual de ensino médio que compõe o Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas (CEPA) na cidade de Maceió-AL. O CEPA é considerado o maior complexo educacional da América Latina, e agrega estudantes e profissionais da educação de todo o Estado, possui 9 (nove) escolas estaduais e oferta vagas para o ensino fundamental I, II e ensino médio e EJAI, sendo um espaço importante para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que agrega sujeitos de todos os municípios de Alagoas e bairros da cidade de Maceió.

O complexo educacional possui uma estrutura centralizadora, nasceu no período de ditadura militar, sendo inaugurado em 1968 em meio à realidade de extrema desigualdade advinda das oligarquias, sob a intenção de agregar em uma única estrutura educativa um ambiente para a formação técnica, profissional e artística (ALMEIDA, 2013)⁹.

⁹ Sobre o Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas (CEPA), ver: <http://arquiteturaalagoana.al.org.br/index.php/temas/escolas/cepa-centro-educacional-de-pesquisa-aplicada/>.

O CEPA visto como uma comunidade, apresenta-se como um espaço importante na mobilidade das/os estudantes pois permite a interação e diálogo não apenas com aquelas/es que estudam na mesma escola, mas torna possível a criação de laços de amizade com estudantes de outras escolas que compõem o complexo. A diversidade se faz presente e é compartilhada nas experiências e nas múltiplas realidades que se revela nas trajetórias escolares e juvenis.

Como enunciei, trago a perspectiva de retorno, pois o CEPA não é um espaço desconhecido; estudei em uma das escolas de ensino fundamental, o que também possibilitou meu interesse em voltar às outras escolas e realizar projetos de extensão e estágio específico em Psicologia Escolar. A imersão foi um retorno, pois a motivação para a pesquisa estava na reflexão de uma problemática que foi vista e sentida a partir da minha experiência no complexo educacional, não só como estudante, mas como profissional negra no processo de formação.

Quando estava no estágio específico fui junto às/aos estudantes da escola à Serra da Barriga visitar o Memorial Quilombo dos Palmares; a maioria das/os que ali estavam eram jovens negras/os que pouco conheciam sobre o que estavam vendo. Uma das falas que ecoou naquela visita foi a do professor de história que explicava o movimento de resistência negra em Palmares. Ele afirmou que estava cansado de explicar sobre a história do Quilombo para franceses, falou que sonhava com uma Alagoas enegrecida onde as/os estudantes que ali estavam pudessem estudar sobre sua história. A fala desse professor me fez questionar o porquê de não sabermos nossa história negra de resistência.

Sendo assim, como afirmado anteriormente, no meu TCC realizei entrevistas com três professores e uma professora do ensino fundamental, a fim de compreender como estava sendo implementada a lei 10.639/03. A partir das discussões ali levantadas pela/pelos professora/res entrevistada/os, pensei na urgente necessidade de ouvir as/os estudantes negras/os, e compreender suas perspectivas escolares marcadas pelas estruturas de dominação racista. A minha inserção na escola pública como estudante, estagiária e pesquisadora negra, afirmou a importância da educação, como também ampliou meu olhar sobre as desigualdades raciais contidas naquele espaço. De tal modo, que ao pensar o campo da educação e sua importância na constituição das identidades, era possível afirmar que a escola marcava a história de vida de quem passava por ela; mas como a escola marcava as vidas de estudantes negras/os?

Junto a esses elementos que diz da necessidade de se pensar uma educação equânime para estudantes negras/os, instala-se também a urgência de se promover

políticas de permanência frente às intersecções que perpassam o processo educativo. Antes é necessário demarcar que acreditamos no Estado como promotor de direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, na busca por equidade e justiça. Essa demarcação é importante na compreensão do nosso lugar, na dinâmica em disputa que nega o Estado como promotor de direitos, e deixa as demandas sociais a cargo de uma porcentagem pequena racial e economicamente instituídos, que suprime a enunciação das demandas da população negra, evidenciando políticas racistas.

A desigualdade racial entre estudantes negras/os e brancas/os pode ser vista na pesquisa do IBGE, que em 2019¹⁰ apontou que 44,2% dos jovens negros, de 19 a 24 anos, não conseguiram concluir o ensino médio; quase metade dos jovens em idade de escolarização. O olhar sobre gênero e raça apontou ainda que sobre as mulheres negras, da mesma faixa etária, o abandono escolar é uma realidade para 33% das estudantes. Os dados evidenciam uma discussão antiga elencada pelo movimento negro: não basta incluir a população negra nos espaços de valorização social, é necessário garantir as condições de disputa e permanência.

Outro dado para se pensar as desigualdades existentes que evidencia um cenário educacional racista é a pesquisa da Unicef de 2018¹¹, onde apontou que dos 2,6 milhões de estudantes de ensino fundamental ou médio que reprovaram de ano em 2018, 48,41% são negros (pretos ou pardos). O número de reprovados neste grupo é duas vezes maior que o de brancos, somando, em 2018, mais de 1,2 milhão de estudantes reprovados. Evidenciamos o aspecto educacional daquilo que já deveria ser superado numa sociedade que rompeu com o sistema de escravização, no entanto, os modos de vida de negras/os ainda se sustentam sob o não acesso, reproduzindo a lógica do Pós que faz da população negra uma classe discriminada, sem direitos e ou condições de participar ativamente da vida em sociedade (ANDRADE, 2015).

Essa realidade atesta as desigualdades que ainda marcam as histórias escolares de estudantes negras/os, e podem ser analisadas na perspectiva material e subjetiva do acesso a escolarização. A/O estudante negra/o tem as questões ligadas à raça negra negadas de

¹⁰ Sobre as desigualdades raciais e de gênero na educação: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>

¹¹ Sobre a reprovação de alunas/os negras/os: https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf

forma ininterrupta, nos caminhos para a escola, quando se está nela e/ou ao sair. São violências reais e simbólicas que incidem sobre uma identidade que foi e é remontada para ser fragilizada e negada pelo pensamento social embranquecido. Isso também nos diz do epistemicídio que já tratamos no primeiro capítulo.

Nesse cenário, a escola onde realizei a pesquisa foi a mesma onde fiz o estágio específico na graduação em Psicologia: tem um espaço amplo, bem distribuído entre salas de aula, biblioteca, laboratórios, refeitório, banheiros, quadra de esporte, sala das/os professoras/es, direção, sala de apoio psicológico que é compartilhada com o grêmio estudantil, auditório, salas multimídia, lanchonete, estacionamento e uma vasta área verde. Além disso, a instituição conta com um amplo quadro de professoras/res e monitoras/res, diretoras, coordenadoras, estagiárias/os das universidades públicas e privadas, psicólogo voluntário, funcionários da limpeza e portaria, e estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino.

A gestão escolar, assim como grande parte das/os professores eram conhecidos, o que possibilitou a minha inserção na escola sem grandes problemas. Me apresentei como mestranda e falei dos objetivos da pesquisa com as/os sujeitos que ali estavam; uma das coordenadoras perguntou se era possível existir racismo ali, uma vez que, segundo ela, o racismo só existia nas escolas do Sul e Sudeste de maioria branca (sic).

Tal fala de negação já sinalizava os desafios em tensionar as relações étnico-raciais na escola; a possibilidade de anunciar relações encobertas pelo racismo existente no processo educacional pareceu incomodar alguns sujeitos. Quando falava da pesquisa com a gestão escolar e às/aos professoras/es, sentia que algumas/uns esperavam uma Psicologia que atuasse na resolução dos transtornos de aprendizagem presentes, assim como intervenções contra o *bullying*, autolesão e suicídio, demandas muito frequentes no contexto escolar. No entanto, falar de racismo parecia abstrato, coisa do Sul e Sudeste, coisa de escola particular com minoria negra. Os sujeitos da escola pareciam acreditar na existência de relações raciais harmônicas, sem racismo, ali os problemas não eram racializados.

No início do processo de observação, pude presenciar a liberação das/os estudantes por falta de merenda. Ao encontrar uma das diretoras nos corredores da escola, ela apresenta a situação como preocupante e diz: você deveria estudar era isso (sic). A familiaridade com as/os as professoras e diretoras permitiam com que essas/es se sentissem à vontade para enunciar o que era importante pesquisar na escola, no entanto em suas falas, as desigualdades raciais não pareciam urgentes. Ao tornar menos

importantes as pesquisas raciais, notamos o distanciamento da compreensão sobre como as questões socioeconômicas estão relacionadas à raça e os processos de aprendizagem. A falta de merenda na escola na minha perspectiva se coloca como um problema de classe e raça, mas o que se sobressaiu na fala da diretora foi a relativização da questão racial, sendo a escola pública de maioria negra, é preciso reconhecer que os problemas estão relacionados.

O retorno àquela instituição e as relações que se reconfiguravam, contribuíam substancialmente para o processo de pesquisa, uma vez que o acesso à escola me era facilitado por causa do tempo em que lá passei como estagiária. Ainda assim, foi difícil me localizar naquele ambiente que me parecia familiar e ao mesmo tempo desconhecido, afinal, eram outras relações que se estabeleciam. O olhar racial que ali demarcava parecia pouco útil frente à hierarquia dada aos problemas que me eram apresentados, nos quais as questões raciais pareciam ser o menor deles.

O contato com as/os estudantes se deu de maneira lenta e gradual, o método de observação participante permitia que me inserisse em espaços como sala de aula e intervalo para o lanche, onde as/os estudantes circulavam na escola em diversos grupos. Pude sentir vários olhares de estranhamento, não passava despercebida, algumas estudantes vinham perguntar quem eu era, pelas/os estudantes não era conhecida, observava e era observada.

O processo de observação do cotidiano escolar me permitiu compreender as limitações impostas pelas constituições das relações de poder que também perpassava minha presença no espaço escolar, eu era a outra. Lembro de conversar com uma estudante que perguntou se eu era uma nova professora. O receio de falar das perspectivas sobre a escola com uma figura de autoridade estranha era muito presente na aproximação com as/os estudantes. Com o passar do tempo, e com as frequentes idas à escola, essa limitação foi sendo reduzida, mas se fez presente em todo o processo de estudo.

As aproximações com as/os estudantes negras/os aconteciam nos intervalos recreativos. Eu sempre procurava as/os estudantes individualmente, me apresentava como ex-aluna do CEPA e expunha os motivos pelos quais estava ali na escola realizando a pesquisa. Em alguns momentos falávamos sobre as questões raciais, em outros, as conversas informais voltavam-se para aspectos gerais observados na escola. Algumas/uns estudantes falavam mais, outras/os menos, mas ali, mais do que conhecer suas experiências escolares, era importante criar aproximação.

Lembro que em um dos momentos ao conversar com um estudante negro do segundo ano, ele me perguntou o porquê de estar na escola fazendo aquela pesquisa. O questionamento me envolveu de afeto, senti que em meio às hierarquias que perpassam o processo investigativo, ali, ele não se sentiu como objeto, mas como sujeito que pôde questionar minhas intenções. Naquele momento pude falar para ele das minhas motivações, da minha história enquanto estudante de escola pública, que, estando hoje na universidade podia tensionar o lugar racial marcado pela falta de conteúdos da história negra que a educação omitia. Aquele momento de troca de experiências, possibilitou apontar para o estudante uma ação necessária, que emergia de nós enquanto negras/os, o lugar de questionar a educação que recebemos. O estudante continuou dizendo que nunca tinha visto ninguém se interessar pela “questão dos negros” (sic), e conhecer como era seu dia-a-dia na escola.

Eu compreendia aquele lugar, eu não consigo trazer à memória nenhum momento no qual a discussão racial marcou minha história escolar. Como já afirmei, quando tive o conhecimento que existia uma lei que tornava obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira nas escolas, foi em um espaço de formação política, e essa informação me foi apresentada longe dos espaços escolares e acadêmicos. Às vezes, reflito que se não fosse aquele espaço de discussão, talvez nunca tivesse a motivação de pesquisar questões raciais e educação. Não falar sobre esses elementos faz com que eles sejam ocultos, não existentes, embora sejam sentidos cotidianamente. E como elaborar reflexões sobre algo que não se conhece?

O diálogo com as/os estudantes exprimia esse desconhecimento acerca do lugar racializado que ocupavam, nas conversas informais falar sobre negritude parecia ser algo abstrato na educação. As experiências que as/os estudantes negras/os conseguiam conectar com a raça, exprimiam violências naturalizadas, muito perpassadas pela ausência da discussão racial.

Após alguns momentos de diálogo com as/os estudantes construí uma relação de parceria, ao explicar sobre a contribuição que cada um daria à pesquisa; pedi o contato delas/es para formação de um grupo no Whatsapp onde melhoraria a comunicação. As/Os estudantes pediram que não criasse o grupo, disseram que se sentiriam constrangidas/os ao falar em meio à outras/os estudantes que não eram de seus ciclos de amizade. Entre as/os jovens colaboradoras/res tinham oito estudantes do terceiro ano, três do segundo ano e dois do primeiro ano do ensino médio. Diante da limitação relacional apresentada,

criei uma lista de transmissão no Whatsapp, onde fazia a comunicação individual com todas/os, sobre o grupo focal e posteriormente as entrevistas.

Essa aproximação com as/os estudantes negras/os possibilitou que eu me inserisse em alguns grupos e realizasse conversas informais não só com as/os estudantes negras/os, mas com seus grupos de amigas/os que eram constituídos de negras/os e brancas/os. Em um dos momentos onde conversávamos, um estudante branco me perguntou se “alguém iria fazer uma pesquisa com alunos brancos” (sic). Respondi que grande parte das pesquisas desenvolvidas na escola, eram focadas nas experiências de estudantes brancos, e por isso, era importante visibilizar as perspectivas das/os estudantes negras/os. Uma menina negra responde: você quer tudo pra você né fulano (sic)? E todos começaram a rir. Esse momento da observação participante me fez pensar sobre a necessidade da branquitude em se manter no centro das pautas, mas também a falta que aquelas/es jovens sentiam de discussões voltadas aos problemas sociais e econômicos. O estudante branco, que também – como as/os estudantes negras/os – morava na periferia, relatou sobre suas dificuldades em ir à escola, determinada por sua situação socioeconômica.

Constituí um grupo, e a fim de criar uma identidade coletiva o denominei de “Quilombo Escolar”. Ele foi composto pelas/os estudantes que aceitaram fazer parte da pesquisa, tanto na etapa do grupo focal, quanto das entrevistas; era o grupo no qual eu mantinha contato para pensar a pesquisa. Todos os dias nos encontrávamos nos corredores da escola, conversávamos sobre aspectos do cotidiano e das relações escolares que envolviam a semana de provas, dificuldades com algumas disciplinas, professoras/res, etc. Senti que com o passar do tempo as relações de poder foram se diluindo, embora ainda existentes. As/os estudantes do Quilombo Escolar me procuravam na escola, falavam de mim para outras/os estudantes negras/os e brancas/os como a psicóloga que “pesquisava sobre racismo”, e elas/es seriam colaboradores. Eu dizia que para além do racismo, me interessava saber como elas/es eram no cotidiano, seus pensamentos sobre o ensino-aprendizagem e as questões raciais; dizia que elas/es estavam construindo, por meio de suas experiências, uma educação antirracista.

Desde o início do processo de observação participante, pude me deparar com uma situação interessante e que ressalta o processo que envolve a constituição das relações de poder estabelecidas na escola. Isso remete à construção do meu TCC que teve foco nas experiências das/os professores sobre o ensino de História; lembro da enorme dificuldade que senti, enquanto estudante de graduação em alcançar esses sujeitos, várias idas e vindas para que elas/es aceitassem conceder as entrevistas para a pesquisa.

No entanto, na presente pesquisa de mestrado onde o foco está centrado nas/os estudantes negras/os, as/os professoras/res me procuravam para falar dos assuntos mais diversos possíveis, inclusive as questões raciais. Pareciam me cercar para que efetivamente tivessem a certeza de que eu não abriria a cortina e desvelasse o racismo ali presente; o mesmo medo que fazia os brancos colocarem um instrumento de tortura na boca de Anastácia. Dessa forma, sentia a aproximação delas/es como um movimento de defesa, se antecipavam às questões que poderiam surgir na tentativa de prevenir qualquer imagem negativa que as/os estudantes poderiam lançar sobre elas/es, e nisso resolviam descredibilizá-las/los.

Isso é paradoxal, na medida em que, ao saberem que eu estava na escola para compreender as experiências escolares de estudantes negras/os, as/os professoras/res me abordavam e manifestavam seus incômodos em pensar as questões raciais. Proferiram pensamentos racistas dos mais diversos, que envolvia desde à estética negra à condição socioeconômica das/os estudantes como determinantes das desigualdades raciais. Eu me questionava como aquelas pessoas se sentiam autorizadas a falar para uma pesquisadora negra que estuda relações raciais várias palavras extremamente racistas, falas que me doíam e me deixavam enfurecida. Depois de muito incômodo com o comportamento daquelas/es professoras/es, entendi que a autorização simbólica dada a essas/es derivava do meu lugar como mulher negra, e que mesmo estando ali como pesquisadora com aquelas/es sujeitos, a minha estética negra mais parecia com a daquelas/es estudantes alvo das ofensas racistas, do que com qualquer outra figura de poder que lhe provocasse coação. Eu era como as/os estudantes negras/os, a humilhação era inerente a minha posição como pesquisadora, era mais uma negra na escola.

As/Os professoras/es não escondiam seus pensamentos de mim, falavam o que pensavam sem nenhum filtro. Na sala dos professores, qualquer elemento era motivo para manifestação de uma fala racista, seja por meio de alguma reportagem na televisão, uma conversa com outra/o professora/or, ou a chegada de uma/um estudante para “atrapalhar o momento de descanso” (sic). As/os professoras/res me davam elementos de análise sem que eu pedisse, e se sentiam à vontade para manifestar suas ideias racistas.

A experiência com as/os professoras/res se colocou para mim como um elemento de grande importância nesse processo investigativo. Pretendo explorá-la na análise, pois mesmo não fazendo parte dos objetivos, perpassa o modo pelo qual as/os estudantes se constituem como negras/os na escola. A observação participante foi um instrumento facilitador de compreensão sobre as experiências daquelas/es jovens estudantes negras/os,

e trouxe, sobretudo, as dificuldades que elas/es enfrentam com as violências cotidianas que se disfarçam de “opinião” como explicavam alguns professores quando manifestavam suas “opiniões” racistas.

3.3. Travessia metodológica na construção de caminhos antirracistas

Desde o início dessa pesquisa a observação participante foi pensada como uma importante ferramenta de inserção na escola, por ser um método que abrangeria todo o processo de pesquisa, e por assim, permitir maior flexibilidade na interação e circulação nos espaços da escola, e partilha do cotidiano para a compreensão das relações estabelecidas. Assim, pensando a estruturação da problemática, Queiroz *et al* (2007) afirma que a observação constitui elemento fundamental no processo investigativo, principalmente com enfoque qualitativo, porque está presente desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, produção, análise e interpretação das informações produzidas, ou seja, ela desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa.

Minayo (1994) *apud* Ghedin e Franco (2011) afirma que no contexto de investigação, cabe considerar a observação participante como um processo construído duplamente pela pesquisadora e pelas/os autoras/res sociais envolvidas/os. Tal concepção possui momentos cruciais que devem ser encarados operativamente e teoricamente. Assim, mais do que definir os caminhos que por mim seriam percorridos, foi importante vivenciar o movimento dos grupos e produzir junto à escola, estratégias de aproximação. Desse modo, a inserção no interior da escola em momentos como intervalos para o lanche, participação em aulas, sala das/os professoras/es, conversas informais com estudantes, gestão escolar, etc, foram de extrema importância na compreensão da dinâmica escolar e das relações raciais que ali eram estabelecidas. Aliada aos objetivos, a observação participante pôde trazer grandes contribuições acerca das experiências das/os estudantes negras/os na escola, uma vez que no cotidiano foi possível captar elementos que não poderiam ser expressos por meio da oralidade.

Como recurso de registro fiz uso de diário de campo, que me permitiu registrar o cotidiano escolar, assim como também permitiu criar uma trajetória compreensiva para as memórias da escola, por meio das impressões que fui apreendendo. Eu tinha um caderninho vermelho no qual ia anotando os pontos nos quais desenvolveria posteriormente, no entanto percebi que muitas coisas iam se perdendo, pois fazia as

anotações ao chegar em casa. Dessa forma, continuei usando o caderno para anotar os pontos centrais dos acontecimentos, e passei a usar o gravador de voz do celular para registrar meus diários logo após a finalização do dia de observação. Eu ia à sala do grêmio e gravava o áudio, e ao chegar em casa, escutava e escrevia. Isso fez com que eu executasse a reflexividade que o recurso dos diários de campo oferece, e desse modo, fazer com que eu direcione uma parte da análise aos acontecimentos descritos nos diários. O processo de escuta e descrição da minha voz foi importante na diferenciação do espaço-tempo, dos saberes locais e culturais da escola, assim como para a compreensão da necessidade de utilizar o diário de campo como ferramenta descritiva. Lembro de ouvir a entonação da minha voz ao relatar alguns acontecimentos, isso fazia com que eu revivesse alguns afetos, e assim, materializasse na reflexão e escrita dos acontecimentos observados.

Corroboramos com Macedo (2010) quando afirma que além de ser utilizado como uma ferramenta reflexiva, o diário é utilizado como dispositivo de conhecimento do processo vivido da pesquisadora e das/os colaboradoras/res da pesquisa, quando a problemática aponta para a apreensão dos significados que os sujeitos sociais dão à situação vivida. A compreensão da dinâmica das/os estudantes teve um entendimento significativo por meio da reflexão das minhas anotações, eu ia fazendo conexões que emergiram da minha experiência pessoal na escola, assim como com a teorização feita nas pesquisas sobre relações raciais e educação; tal exercício foi de grande importância na organização do material para análise.

Essa experiência reflexiva, encontra convergência nas formulações sobre diários de pesquisa trazidos por Pezzato e L'abbate (2011), que afirmam que tal técnica está relacionada a um processo implicado de pesquisa. Para elas, nos diários deve-se colocar as impressões que partem da imersão no grupo, levando em consideração as dimensões sociais, culturais, políticas e subjetivas não só dos sujeitos do espaço de investigação, mas daquela que escreve. Nos diários de pesquisa, não se colocam apenas as reflexões que se deram no processo, mas aquelas que também são anteriores à própria investigação, balizando fragilidades e potências teóricas e metodológicas, em um fazer implicado e politicamente comprometido em transformar a si e o social.

Inicialmente, em conjugação com o processo de observação participante optamos por usar a ferramenta de grupos focais, no intuito de aprofundar o entendimento das questões que me propus compreender e analisar. De acordo com Schostak e Barbour (2015), os grupos focais apresentam-se como potente ferramenta para adentrar nas

estruturas discursivas. Neles, as/os participantes podem discutir e fornecer questões na medida em que podem defender suas opiniões num determinado assunto. Seja de maneira individual ou em colaboração, as/os participantes podem também formular e reavaliar seus pontos de vista.

Para Barbour (2009) com os grupos focais é possível compreender o que as/os participantes têm a dizer sobre a problemática em questão, convidando-as/os a desenvolver suas percepções e experiências. Permite à pesquisadora/or analisar o processo de desenvolvimento de pensamentos, atitudes e os mecanismos envolvidos na interrogação e modificação de visões. É uma forma sutil de investigação de como as/os participantes compreendem suas experiências e entender os porquês dessa compreensão.

Por pensar a escola como espaço dinâmico de construção coletiva, refletimos que discutir coletivamente as relações étnico-raciais com as/os estudantes seria importante para entender as perspectivas comuns e individuais sobre as negritudes e educação, sob avaliação do grupo. No entanto, o processo de observação participante me fez questionar se os grupos focais dariam conta de fazer emergir a discussão, pois ao falar do momento grupal, as/os estudantes demonstravam timidez e acanhamento para tratar do assunto coletivamente.

Nosso planejamento inicial de inserção na escola, pensou um grupo focal dividido em dois momentos, tomando como eixo de discussão os objetivos específicos da pesquisa. O primeiro momento visava compreender como as/os estudantes percebiam a construção histórica e política das relações étnico-raciais no Brasil, assim como, suas compreensões acerca da luta por igualdade racial na educação. Pretendeu-se iniciar por essas questões pela capacidade que elas tinham de ampliar a discussão para uma compreensão das questões raciais para além dos processos escolares, possibilitando abarcar os diversos elementos que perpassavam as/os estudantes negras/os na escola e comunidade.

O segundo momento do grupo, visou discutir sobre como eram abordados os temas relacionados às questões étnico-raciais, como também as facetas na qual a cultura escolar interage com as culturas juvenis no que se refere à dimensão das relações étnico-raciais. Nesse momento, o foco estaria em como a escola tem lidado com as questões raciais, e pensar os conteúdos estudados e as relações estabelecidas para compreensão de como essas dimensões têm afetado as/os estudantes negras/os.

Assim, mesmo observando os limites que o uso do método apontava na abordagem das questões raciais naquele momento, resolvi realizar o grupo focal. As primeiras dificuldades se fizeram presentes na formação do grupo, onde poucos

estudantes compareceram para a discussão. Apesar dessa dificuldade conseguimos realizar a primeira etapa, que foi composta por três meninos e cinco meninas de turmas diferentes, conforme a disponibilidade para participar. Comecei o grupo falando os motivos pelos quais escolhi pesquisar sobre questões raciais, dentre eles, o pouco acesso a conteúdos educacionais que dialogassem com a minha identidade racial. Utilizei como recurso de auxílio para fomentar a discussão um roteiro com perguntas semiestruturadas e imagens de representação do negro nos livros didáticos.

O processo de discussão grupal foi marcado por vários momentos de silêncio, as/os estudantes se sentiam envergonhadas/os em dialogar sobre as questões ali levantadas, e mesmo provocando a participação, a discussão foi tímida. Lembro da angústia que eu senti ao final do grupo, muito permeada pela ansiedade da pesquisadora que esbarra na busca por resultados imediatos. Após algumas reflexões sobre o grupo, pude compreender que para as/os estudantes parecia difícil falar coletivamente de experiências que muitas vezes foram ancoradas na negação, experiências de dor e sofrimento que escapam à elaboração. Nessa perspectiva, cabe à reflexão de que nem sempre a/o negra/o está disposta/o a falar sobre questões raciais e/ou racismo, de modo que condicionar as experiências de pessoas negras à dimensão racial, também afirma um lugar racista; e compreender essas dimensões, constituem alertas antirracistas que auxiliam e potencializa o processo de pesquisa. Assim, o grupo focal apresentou uma limitação metodológica a médio prazo, pois a partilha coletiva de experiências de racismo ainda trazia desconfiança, e estranhamento.

A experiência com o grupo me levou a optar pelo método de entrevista individual em combinação com os outros instrumentos aqui discutidos. A dificuldade apresentada pelas/os estudantes em colocar suas compreensões coletivamente, me fez refletir que seria necessário a utilização de um método mais intimista, de reflexão individual sobre as questões raciais que ali eram tensionadas. No entanto, apesar do grupo não ter sido uma estratégia de pesquisa eficaz na produção das informações que esperávamos, as discussões ali realizadas foram importantes para compreender o modo como se dá a dinâmica das relações raciais na escola a partir do lugar das/os estudantes e, portanto, seu conteúdo será também elemento de análise.

A reflexividade proporcionada pela angústia das idas e voltas metodológicas, me fizeram entender o que Fonseca (1999) aponta ao discutir a perspectiva subjetiva e social da inserção das pesquisadoras nos espaços de investigação. A autora afirma que seria um engano ingênuo reduzir a realidade das/os sujeitos àquela dimensão que diz respeito a

nossa presença, pois isso implicaria desconsiderar a própria dinâmica do grupo, que é anterior ao processo de inserção da pesquisadora ao espaço investigado. Nesse sentido, como partilhar junto as/aos colegas da escola histórias de racismo que as/os constroem? Esse questionamento avaliativo, amparado pela observação participante, trouxe a compreensão de que algumas/uns daquelas/es estudantes nunca tinham sido perguntadas/os sobre como era ser negra/o na escola, então como refletir e articular isso coletivamente?

Sendo assim, convidei cinco estudantes para a realização das entrevistas individuais; partindo de uma perspectiva dialógica, mas considerando o sigilo das/os participantes por algumas/uns serem menores de idade, utilizo pronomes fictícios no processo de análise. Dessa forma, perguntei se elas/es queriam escolher os nomes que as/os representariam no registro da pesquisa; uma estudante pediu para que fosse chamada de Valentina. A/Os três estudante/s permitiu/ram que eu a/os nomeasse/m. Dessa forma, resolvi apresentá-la/os como Sueli, Milton, Abdias e Silvio, intelectual/is negra/os que marca/m o pensamento negro brasileiro¹².

Valentina é uma jovem negra da periferia do Jacintinho, cursava o terceiro ano do ensino médio, e é filha de mãe e pai negros. Mantinha com eles uma relação conturbada que a fez sair de casa e morar com o namorado branco e sua família. Valentina diz que começou a trabalhar ainda na adolescência como estagiária de um banco, lugar que a permitiu refletir sobre a racialidade que a marcava. Sonha em ser advogada.

Sueli também é uma jovem negra da periferia do Benedito Bentes, cursava o segundo ano do ensino médio, e perdeu um ano letivo por não ter condições financeiras de ir à escola. Mora com a mãe, também negra, e um irmão pequeno. Sueli diz que adora mudar o cabelo, “coloco tranças, tiro” (sic), quer ser bem-sucedida no que escolher como profissão.

Milton é um jovem negro da periferia do Jacintinho, cursava o primeiro ano do ensino médio, e morou por um tempo na Paraíba. Reside com a mãe e o padrasto, ambos

¹² Sueli Carneiro (1950 – presente) é uma intelectual negra, filósofa e um dos principais nomes na formulação teórica e prática do feminismo negro brasileiro. Milton Santos (1926 – 2001) foi um intelectual negro, geógrafo, advogado e professor universitário, trouxe uma grande contribuição teórica aos estudos de urbanização e território de países subalternos. Abdias do Nascimento (1914 - 2011) foi um intelectual negro, dramaturgo, poeta, deputado federal, senador e ativista da luta antirracista brasileira. Silvio Almeida (1976 - presente) é um intelectual negro, advogado, filósofo e professor universitário; tem trazido grandes contribuições ao pensamento negro, como também denunciado o racismo estrutural na sociedade brasileira.

negros, e tem um irmão pequeno, fruto de outro relacionamento da mãe. Milton diz que quer ser músico, e ajuda a mãe e o padrasto nos “serviços que pode” (sic).

Abdias é um jovem negro da periferia do Bom Parto, cursava o primeiro ano do ensino médio. Reside com a mãe negra. Gosta de futebol e de ficar com os amigos nas ruas de seu bairro. Sonha em ter uma vida onde possa “ter condições de ajudar seus familiares” (sic).

Silvio é um jovem negro da periferia do Bom Parto, cursava o terceiro ano do ensino médio, e alterna entre ficar na casa da avó e de outros familiares. Gosta de sair com o pai, também negro, para eventos esportivos e adora esportes. Silvio diz que não gosta de pensar muito sobre “esse negócio de negro”, mas acha importante falar.

Repito o formato das apresentações das/os estudantes desta pesquisa, pois suas realidades se cruzam em muitos aspectos: o lugar da racialidade, o lugar socioeconômico, o lugar simbólico. E mesmo nas diferenças de gênero, as perspectivas se encontram nos relatos, ao abordarem não só seus processos vividos, mas de seus irmãos, mães, pais, ou amigas/os negras/os. Ou seja, as intersecções que demarcam as experiências das/os estudantes ganham dimensões coletivas, descritas por uma/um sujeito social. Também desse modo, há movimentos pessoais na busca pela realização de um futuro promissor, ou apenas um futuro onde se pode “ter condições”.

Com o auxílio de um roteiro com perguntas semiestruturadas voltadas à compreensão das relações étnico raciais na escola, e atendendo aos objetivos propostos, as entrevistas foram feitas abordando as seguintes dimensões: os sentidos de ser negra/o na escola; cultura escolar em interação com as culturas juvenis; a abordagem dos temas relacionados às questões raciais na escola; a percepção sobre a construção histórica e política das relações raciais no Brasil; e estratégias de resistência das/os estudantes na luta por igualdade racial.

As entrevistas ocorreram na própria escola, na sala do grêmio estudantil. Assim, para auxiliar na reflexão das informações, foi utilizado o recurso de gravação de áudio. As/ estudantes foram informados da pesquisa com seus benefícios, bem como seus possíveis riscos através do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos, atendendo à Resolução de nº 510, de 07 de Abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

As entrevistas individuais configuraram-se como um importante método em combinação com a observação participante, atendendo nossas perspectivas

epistemológicas, ao passo que valorizava tanto a/o pesquisadora/or quanto a/o participante, possibilitando a espontaneidade, o esclarecimento de respostas, a tonalidade da voz e a ênfase nas respostas, assim como a exploração de conteúdos que não seriam tratados em público (RODRIGUES; MENEZES, 2012).

É importante afirmar que a utilização das entrevistas individuais como ferramenta de produção reflexiva de informações sobre a problemática, ancorou-se nas perspectivas feministas de entrevista, que de acordo com Neves e Nogueira (2004) se configura num conjunto de procedimentos que visam garantir o equilíbrio de poder entre entrevistadas/os e entrevistadoras/es. No campo da investigação feminista as abordagens narrativas, potenciadas pelas entrevistas, são especialmente valorizadas, uma vez que permitem o enfoque nos processos que condicionam a construção social dos fenômenos.

Dessa forma, adotando como base esses pressupostos, o processo reflexivo que orientou nosso estudo reafirma nossa responsabilidade com determinados valores na construção da pesquisa, e manifesta posições que demarcam as identidades e as disparidades das estruturas de desigualdades. Temos buscado fazer esse tensionamento desde o início desse processo investigativo, entendendo a importância de que nossas opções técnicas, nem sempre serão simples. No entanto, como afirma Neves e Nogueira (2004), é preciso evidenciar metodologias que questione a ciência dominante, propondo a desconstrução, mas também a reconstrução de práticas em pesquisa que possam diluir a perspectiva impositiva e unilateral do conhecimento na análise dos fenômenos sociais. Sobretudo, na Psicologia enquanto ciência, para que possamos apostar na reflexividade como exercício auxiliador na desconstrução do paradigma moderno nas ciências sociais, que efetiva a colonialidade do saber.

Assim, pude pensar em todas as questões da minha pesquisa, como também direcionar meus estudos sobre as categorias em questão. Ao passo que eu me sentia próximo das/dos jovens daquela instituição também estava distante pela singularidade que aquelas/es estudantes se organizavam e se constituíam. No entanto, vivenciar um pouco do cotidiano delas/es ajudou a me sentir parte daquele coletivo, trabalhando em colaboração com aquele campo.

3.4. A interseccionalidade como presente ancestral de análise

Elaborar sobre o processo ético que elegemos sobre a nossa pesquisa, consiste em pensarmos o modo pelo qual os sujeitos percebem o método que empregamos tanto na

produção de informações, quanto na análise. Mediante a transcrição das entrevistas, o grupo focal e o diário de campo, propomos aqui uma análise interseccional, tendo uma compreensão dinâmica das identidades que se estabelecem num contexto de diversidade racial, étnica, de gênero, sexualidade, geração, como dimensões coexistentes. Pensar os sentidos de ser negra/o, requer tomar como substanciais as múltiplas experiências que marcam o sujeito individual e coletivo, que se estrutura a partir das relações de poder estabelecidas nas práticas sociais (LIMA, 2015). Desse modo, a interseccionalidade se fez presente em todo processo desse trabalho, não só como uma escolha da pesquisadora, mas no discurso e nos modos de vida das/os estudantes. Akotirene (2018) nos diz que a interseccionalidade veio para nós, como um presente ancestral de análise, pois afirma uma perspectiva analítica que ampara não só as constituições subjetivas que engendram as relações raciais na escola, mas nosso olhar sobre elas.

Como instrumento de reflexão sobre esses marcadores sociais da diferença, a interseccionalidade, neste caso, se coloca como uma lente pela qual vemos de forma mais ampla as desigualdades que incidem sob os corpos negros e as/os marcam cotidianamente. A utilização da interseccionalidade como instrumento de análise, pensada pelas teóricas do feminismo negro, nos oferece instrumentalidade teórico-metodológica que evita cairmos na separação das estruturas de dominação racial, capitalista e cisheteropatriarcal articuladas simultaneamente (CARNEIRO, 2005; AKOTIRENE, 2018).

Essa articulação está presente na vida das/os estudantes desse processo investigativo, uma vez que não são só marcadas/os pela categoria racial, mas de classe, gênero e geração, e pensar os sentidos de ser negra/o implica em demarcar como esses elementos vão ser acionados e manifestados no cotidiano escolar, se inter-relacionando. Dessa forma, compreendemos a interseccionalidade como instrumento de análise que evidencia as marcas das desigualdades e, nesse caso, como essas incidem sobre os corpos de estudantes negros.

Assim, compreender uma dada realidade em perspectiva interseccional é se colocar a evidenciar como os marcadores sociais da diferença se apoiam uns nos outros para suas manutenções. E isso não significa fazer um amontoado de categorias e, a partir delas, pontuar as especificidades, mas, entrelaçá-las; contemplando a diversidade do sujeito. Desse modo, a interseccionalidade além de permitir analisar o enredamento destas realidades sociais, também está comprometida em entender os sistemas de dominação, que se formam a partir das diferenças sociais que se articulam, assim como produzem

identidades específicas que são constituintes de violências e estratégias de resistências singulares (HENNING, 2015).

Podemos tomar a interseccionalidade como instrumento metodológico, que segundo Platero (2014) pode ser pensada a partir de quatro dimensões organizadas para o processo de análise. A primeira visa examinar as categorias analíticas criticamente, demarcando os problemas sociais ali existentes; a segunda dimensão pretende evidenciar as articulações existentes entre as categorias sociais; a terceira evidencia a invisibilidade de dadas realidades e/ou problemas sociais; a quarta dimensão demanda uma posição implicada da/o pesquisadora na construção analítica.

Desse modo podemos apontar a interseccionalidade como instrumento de apreensão da complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de uma abordagem integrada, implicada, parcial e formulativa. Ainda sob essa perspectiva, Platero (2014, p. 84) afirma:

Son trabajos que a menudo se dirigen a estudiar cómo se produce la discriminación y la exclusión social, tratando de probarla en un entorno hostil y que normaliza la desigualdad, haciendo más difícil que el análisis pueda también dirigirse a cómo se conforman los privilegios. Es decir, realizando también tareas que contribuyan a evidenciar las ausencias y los problemas sociales que habitualmente no se estudian, siendo incluso inconcebibles.

Dessa forma, com base nesses pressupostos organizamos nossa análise em dois momentos. No primeiro, foi realizada uma leitura flutuante do texto transcrito para uma compreensão geral dos discursos das/os jovens estudantes, com anotações das primeiras impressões e perspectivas de análise. No segundo momento, foi realizada uma re-leitura direcionada pelas questões da pesquisa, em atenção aos objetivos propostos, articulando aspectos teóricos de interpretação das informações sob o olhar interseccional das experiências trazidas. Não pretendendo esgotar as compreensões, mas trazendo o meu olhar como pesquisadora negra na escola, firmamos nosso compromisso com a luta antirracista na abrangência das falas e experiências trazidas.

Assim, foi possível elencar dois eixos de análise: a) histórias de racismos: voz, olhar e “cheiro de nego” e b) Escola e as relações raciais: “tem que tocar muito no assunto”. No primeiro eixo iremos analisar os sentidos de ser negros que são manifestos nas experiências trazidas por meio das histórias de racismos. Nelas, podemos ver que os sentidos para além de simbólicos, são aparentes no tato, olfato, audição, linguagem,

corporalidade, dentre outras dimensões que podem ser sentidas na pele. Esse eixo explora as experiências de racismo vivenciadas por essas/es jovens, que ultrapassam os espaços da escola, mas que nela são constantemente reforçadas ou pouco abordadas. No segundo eixo iremos compreender como a escola tem ao longo do tempo marcado a visão racial das/os estudantes, seja nas relações ali estabelecidas ou nos conteúdos (não) abordados no processo formativo. Esse eixo explora os desafios da escola na implementação de um currículo e abordagem antir(racista).

4. COTIDIANO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE SER NEGRA/O

Na escola não aprendi
Aprendi na escola da vida
Estudei me informando atrás de sabedoria
Nossa cultura esquecida
Apagada e queimada
Na escola nunca ouvir
Falar de Dandara
Somos obrigados aprender o que é de fora
Europa Oriente, essa cultura não é nossa
Discriminam as religiões afro brasileiras
Falando que é do diabo
Que é coisa feia
Mais temos que se mexer para acreditar
Pra obter conquista é preciso reivindicar
(Falsa abolição, Tarja Preta)

As histórias de racismo marcam a forma pela qual a/o estudante pensa e/ou sente a experiência de ser negro na sociedade, pois narram sobre como vivem com os códigos de condutas anti-negro que operam em seus cotidianos. Esses códigos ganham consistência através dos pactos sociais promulgados pela branquitude que delimita critérios de existência e humanidade. Como já discutimos, a construção da raça cria a/o negra/o como *Outro*, numa dinâmica de oposição ao que se fez como padrão do humano: o sujeito branco. Kilomba (2019) nos diz que o racismo cotidiano está relacionado ao conjunto de discursos, imagens, gestos, ações e olhares que não só afirmam o lugar do Outro, mas também cria a outridade, isto é, a personificação dos aspectos reprimidos pela sociedade branca. O lugar do Outro para a/o negra/o, vem atrelado à experiência do racismo: “outro’ indesejado, a/o ‘outra/o’ intrusa/o, a/o ‘outra/o’ perigosa/o, a/o ‘outra/o’ violenta/o”, de modo que isso personifica na/o negra/o aquilo que a/o branca/o não quer reconhecido em si. “Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu – e, portanto, a mim é negado o direito de existir” (KILOMBA, 2019, p. 78).

A anulação da/o negra/o faz parte do projeto de poder colonial, de maneira que pensar a construção de identidades negras consiste em identificar os mecanismos pelos quais essa negação se efetiva. Os códigos de condutas da família, da escola, das ruas e espaços de lazer, remontam esse Outro; neles, os estereótipos racistas constituem o principal mecanismo de avaliação do sujeito negro. As falas e os olhares criam sentidos de sofrimento, e exprimem cicatrizes físicas e simbólicas do cotidiano marcado pela carga

racial. As histórias de racismo, portanto, constituem a realidade da escola, e essas são vividas de formas diferentes, dado que também são manifestas de modos distintos. Nesse processo de investigação, as/os estudantes negras/os evidenciaram experiências que refletem as formas como são interpeladas/os pela constante avaliação social e institucional, que tenta produzir silenciamento de suas *vozes*, afirma *olhares* discriminatórios atentos, como também denunciam um *cheiro* revelador do racismo sob a/o negra/o.

4.1. Histórias de racismo e os sentidos de ser negra/o: voz, olhar e “cheiro de nego”

Entendendo a importância do espaço escolar na construção das identidades negras, comecei as entrevistas com a seguinte pergunta: como você se reconheceu negra/o? Tal questionamento teve a intenção de convidar a/o estudante a racializar o olhar sobre si, a fim de compreender os elementos que compõem o tonar-se negra/o (SOUZA, 1983), e apontar os desafios estruturais na construção das identidades negras brasileiras, e na efetivação de políticas públicas antirracistas. O processo de branqueamento no qual negras/os são submetidos, tem criado interferências substanciais na ideia de pertencimento. Nobles (2009), afirma que a política de embranquecimento foi e continua sendo uma estratégia de redefinição da população negra diaspórica no Brasil, daquilo que significa ser humano. A ação consiste em afirmar que tudo o que se remete à África e ao africano – seja num passado histórico ou na contemporaneidade – é menos humano, colocando o embranquecimento como única possibilidade de condição de humanidade em que poderiam tornar-se.

Como já discutimos anteriormente, a colonização fez com que a humanidade de populações africanas fosse politicamente apagada como instrumento de validação da exploração. E em continuidade a essa violência racial, aquela/e que for mais embranquecida/o ganha adjetivos de bondade, sucesso, criatividade, genialidade, beleza e civilização, associados à brancura, ao fato de ser branco. O embranquecimento como ideologia racista, e instrumento de desconstrução da identidade negra, acompanha as mudanças da sociedade e continua operando subjetividades, como é possível compreender na fala do estudante Abdias:

Eu não vou mentir, sempre eu quis ser um pouco mais claro, mas com o tempo fui me acostumando.... Assim, eu digo: se eu fosse mais claro, os outros iam chegar mais em mim, eu ia ter mais amigos, ia ter popularidade, essas coisas. No meu pensamento, eu sendo mais escuro

não ia ter isso tudo. Não ia ter muitos amigos, não ia ter popularidade, não ia ter chance de nada na vida.

O estudante negro avalia que a cor de pele mais clara o daria condições de galgar lugares importantes na sociabilidade, tais como amigos e popularidade. Para ele, a cor é determinante na conquista do grupo e na forma como as relações vão se estabelecer. Silva (2005) nos auxilia a compreender o processo histórico e político que articula a fala do estudante, ao afirmar que a ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a negar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. A política do embranquecimento ao produzir distanciamento dos elementos que compõem a identidade racial negra, cria deslocamentos identitários ancorados na negação de si e no desejo do *status* criado pelo mundo branco.

Diante disso, questionar sobre o reconhecimento racial torna-se difícil, a leitura que fazemos da/o outra/o e aquilo que ela/e reconhece em si, vão ser modificadas com o nível de ação racista operados ao longo da vida, que evoca diversos sentidos sobre ser negra/o. Em uma conversa na sala das/os professoras/res, um professor branco de meia idade começou a falar sobre Bob Marley (1945-1981); ele questionava negativamente o uso que o artista Jamaicano fazia da *cannabis*, ao mesmo tempo em que louvava as letras de sua canção, cantarolando brevemente o trecho da música “Is This Love”. Em seguida, enaltecia a inteligência poética do cantor. Para aquele homem branco, parecia impossível que “um maconheiro” compusesse músicas tão boas para sua apreciação. Em um curto espaço de tempo o professor branco evidenciou que em um mesmo sujeito negro pode haver características aceitáveis, ou não à normativa branca, num binarismo separatório de bom ou ruim, expondo a linha divisória que separa o legítimo do ilegítimo na negritude.

Essa experiência me fez compreender o quão vasto poderiam ser os sentidos de ser negra/o acionados pelas/os estudantes, que têm se reconhecido com os instrumentos de análise da raça dispostos pelo mundo branco. Assim, considerando as múltiplas experiências que a política de branqueamento tem tornado forma de vida impositivamente, a pele clara e cabelo liso tornam-se, de muitas formas, atributos de bondade e beleza. A pele clara e a proximidade da brancura tornam-se para o sujeito negro, o padrão ideal na busca pelo *status* humano, e concede passagem para o privilégio baseado na condição racial (NOBLES, 2009).

Um dia ao chegar na escola observei as/os estudantes numa atividade de jogos internos. Estavam ocorrendo simultaneamente jogos esportivos e de matemática, e me aproximei de um grupo de estudantes negras/os e brancas/os que jogavam dominó e fui convidada a participar. Durante a partida, um estudante negro falou que gostaria de estar jogando futebol na quadra, mas as turmas alternavam entre os jogos de matemática e esportivos. Disse que gostava de jogar futebol com os amigos no bairro, afirmando que se pudesse só faria aquilo da vida. Aproveitei o momento para falar de futebol e questões raciais, evidenciando a forte presença negra no esporte. Sem hesitar o estudante falou que todo mundo queria ser um “Pelé ou um Neymar da vida”, mas que com o tempo os jogadores “se vendem”.

A fala do estudante reafirma os múltiplos sentidos que poderiam ser evocados na constituição da identidade, e essa dinâmica racial me fez fazer algumas indagações: qual perspectiva de sujeito negro eu estaria falando quando questionei as/os estudantes sobre seu reconhecimento racial? Do jogador rico e famoso ou dos amigos negros anônimos que jogam futebol no bairro? Do músico negro famoso ou do maconheiro negro?

Ao entrevistar uma estudante perguntei se conhecia alguma mulher negra que a inspirou, ela responde: “Tem uma atriz que eu gosto bastante que é a... que é a mulher do Lázaro Ramos...”, respondi: Taís Araújo. A estudante continua: “Sim! Eu acho ela uma mulher muito empoderada... Ai eu gosto muito dela justamente por ser negra, por ser mulher e por ser bem-sucedida na vida. Também tem muitas mulheres negras atrizes que eu admiro bastante. Também tem uma cantora, a Iza. Nossa!” (Sueli). Numa experiência que passa pelos marcadores de raça, gênero, classe, quais os sentidos eram evocados na racialização do olhar sobre si? É o da atriz negra bem-sucedida ou da empregada doméstica? Seria o da cantora negra famosa ou das suas amigas negras anônimas?

A afirmação da identidade negra estará atrelada às associações que são formuladas quando se racializa o olhar sobre si, é por isso que a escola deve criar representações positivas da população negra, como discutimos no capítulo II, e romper com os estereótipos racistas na educação. Ao compreender a experiência das mulheres negras, Gonzáles (1983) aponta três estereótipos racistas associados: a mulata, a doméstica e a mãe preta. A mulata é crioula, miscigenada, negra nascida no Brasil, não importando as construções baseadas nos diferentes tons de pele. A mulata é fenotipicamente mais aceitável ao mundo branco, mas ainda uma sub-representação. Socialmente é a mulher

que sabe sambar, representação simbólica do carnaval, é a que balança o corpo, que é fetichizada, objetificada.

O estereótipo da empregada doméstica diz da mulher negra que tem a representação da “mucama aceita”, é aquela que realiza os serviços domésticos, e sustenta não só a sua família, mas as dos outros. E por isso se põe como lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano, e é nele que é possível constatar que mulheres negras são vistas como domésticas (GONZÁLES, 1983).

A autora afirma que as concepções de doméstica são atribuições de um mesmo sujeito, da mulher negra. A nomeação do estereótipo vai depender da situação em que somos vistas, é situacional porque está atrelado às concessões do espaço. Por fim, a mãe preta vai ser compreendida como a cuidadora, afetuosa:

A única colher de chá que dá pra gente é quando fala da "figura boa da ama negra" de Gilberto Freyre, da "mãe preta", da "bá", que "cerca o berço da criança brasileira de uma atmosfera de bondade e ternura" [...]. Nessa hora a gente é vista como figura boa e vira gente. Mas aí ele começa a discutir sobre a diferença entre escravo (coisa) e negro (gente) pra chegar, de novo, a uma conclusão pessimista sobre ambos (GONZÁLES, 1983, p. 235).

Além das mulheres negras, homens negros também vão carregar estereótipos que irão perpassar a construção de suas identidades, tais como o do “negão” com vigor sexual insaciável e do negro violento, perigoso à ordem social branca. Para Davis (2016) as representações do homem negro como instintivo e violento estiveram relacionadas à imagem das mulheres negras como promíscua, num jogo de representações e estereótipos racialmente sexualizadores e ameaçadores. O mundo branco elege representações negras que sejam agradáveis a seu interesse, e delimita o alcance, produzindo sub-representações nos espaços de evidência e prestígio, fazendo com que a identidade negra seja constituída em resposta aos estereótipos racistas socialmente erguidos.

A fim de compreender os sentidos de ser negro/a produzido pelas/os estudantes negras/os, acompanhei algumas aulas, sob um olhar racializado das relações sociais ali formadas, e percebi como o racismo cotidiano se ampara nos ganhos simbólicos que a branquitude adquire ao exercê-lo como prática de poder. Assim, no processo de observação participante, acompanhei uma aula de matemática, nela, ao explicar o conteúdo da disciplina a/o professora/or passou um exercício e solicitou que as/os estudantes fossem contribuindo com a resolução da equação. Durante a explicação, um estudante negro diz que não entendeu, e saiu do final da sala para ficar próximo à/o

professora/or onde ouviu e fez perguntas. Logo, um estudante branco gritou com zombaria: “ligue não professora/or, ele é muito burro”. E dirigindo-se para o estudante negro diz: “tu é muito burro”. Ela/e explicou o conteúdo mais uma vez, e logo o estudante branco a/o interrompeu dizendo: “ele tá vendo professora/or, mas não tá entendendo”. E continuou dizendo que o estudante negro era burro. Todas/os riram na sala, inclusive a/o professora/or, assim como o estudante negro.

Fiquei observando o estudante branco, e em nenhum momento da aula ele abriu o caderno para fazer as anotações do quadro, não interagia com os conteúdos ministrados pela/o professora/or; sua única atividade na aula foi falar que o estudante negro era burro. Quem legitima tal prática? Como pode o estudante querer compreender o conteúdo e ser motivo de zombaria por quem objetivamente não se colocava a aprender as questões estudadas? Porque a/o professora/or não suprimiu a tentativa do estudante branco de diminuir a inteligência do estudante negro? Essas foram questões que escrevi no diário de campo e que me fizeram pensar a situação. Assim, a dinâmica do racismo institucional na escola ao naturalizar para a/o professora/or e as/aos estudantes a violência incutida nas palavras do aluno branco, legitimou a prática racista de desacreditar o estudante negro ao fazê-lo parecer “burro”, motivo de zombaria, enquanto o estudante branco seguia irrepreensível e engraçado.

Isso afirma os privilégios que pessoas brancas possuem na sociedade racista, promulgados pela lógica de poder firmada na branquitude. Ao estudar o assunto, Schucman (2012) argumenta que a branquitude pode ser entendida como uma posição em que brancas/os são sistematicamente privilegiadas/os no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos produzidos desde o colonialismo, e que atualmente ainda são mantidos e redefinidos. A autora discute três dimensões do privilégio branco: a primeira diz respeito a invisibilidade da raça, onde pessoas brancas não são cotidianamente racializadas, mas se posicionam como norma; a segunda diz dos privilégios materiais, onde a/o branca/o tem mais facilidade de acesso a bens, tais como habitação, educação emprego, herança, etc. E por fim, os privilégios simbólicos que se ancoram na hipervalorização do que é branco, criando condições habituais onde pessoas brancas exercem posições de poder, ainda que, muitas vezes sem tomar consciência do racismo que constrói significações e associa o bom ao branco e o mau ao negro.

Na experiência em sala, a questão racial estava em disputa substancialmente, pois a situação não apresentava aparentemente disparidades de gênero ou classe que pudesse ser articulada numa perspectiva interseccional. Apenas a ação branca deslegitimava a

tentativa de aprender do estudante negro, reforçada pelos risos não interrompidos de parte da turma e da/o professora/or. Por isso é necessário que a escola possa atuar para desnaturalizar as posturas racistas autorizadas por esse sistema de privilégios, estando atenta à existência do racismo no espaço escolar e suas consequências nocivas no ensino e aprendizagem de estudantes negras/os.

Discutimos o racismo epistêmico que opera na formulação de conhecimento nos moldes do eurocentrismo, numa constante tentativa de silenciamento do pensamento formulado pelas/os subalternas/os. O racismo como grito desesperado da/o branca/o na afirmação de poder, opera na suavidade da ação diária dizendo como a/o negra/o deve ser, remontando discursos de oposição a tudo que com elas/eles se pareçam. Assim, as falas e atitudes que se manifestam contra a identidade negra, formam subjetividades que perpassam não só brancas/os, mas negras/os, e as famílias ganham papéis fundamentais na constituição dessas identidades. Isso diz da responsabilidade coletiva de construir pedagogias antirracistas que possam intervir na desconstrução de relações raciais desiguais, promovendo as identidades coletivas e reconhecendo suas demandas. As/os estudantes evidenciaram uma compreensão sobre as relações raciais permeada pela experiência da desigualdade que produz medo, preterimento e vigília.

A experiência compartilhada do racismo, cria nas famílias negras, alertas protetivos. No relato das/os estudantes, observa-se que a educação familiar passa pelo medo das práticas racistas existentes. Por vivenciarem o racismo, a estratégia protetiva passa pela negação dos elementos raciais que esbarram nos códigos de conduta anti-negro, geridos pelo mundo branco. Para proteger as/os filhas/os dos olhares marginalizantes, essas famílias acabam produzindo distanciamento da identidade social.

[..] minha mãe é negra e ambos [mãe e o padrasto] falava muita coisa, tipo.... Sabe aquele negócio: “você não pode usar um cabelo *black* porque a polícia pode te parar. Você pode apanhar e tals, minha mãe falava muito isso pra mim. Não é preconceito, mas é aquela forma de prender você pra você não ter que criar sua identidade própria dentro de casa, justamente com medo do que a sociedade vai pensar sobre a identidade que você queria criar, entendeu? Eu não podia ter um cabelo Black. Eu pra ter o cabelo *black power*, eu deixei crescer com 15 anos, deixei crescer com a minha mãe ficando puta da vida comigo, muito, muito estressada comigo. E tipo, eu deixava crescer e quando eu deixava muito grande, minha mãe fazia eu cortar. Então, era muito complicado, foi muito complicado (Milton).

Eu sempre tive vontade de deixar o meu cabelo crescer quando criança, porém a minha mãe nunca permitia, ela sempre cortava o meu cabelo baixo. Só que agora que eu estou morando com a minha avó e ela está em Minas Gerais eu deixei ele crescer por vontade própria (Silvio).

A compreensão da violência racista que perpassa a maneira como as famílias negras criam e educam seus filhos, institui uma vigilância sobre a estética negra, assim como o que ela pode produzir diante dos olhares racistas da sociedade. Dessa maneira, a ação racista tenta adequar a/o negra/ ao padrão branco, responsabilizando-as/os. Evidenciar a estética negra e toda força identitária que ela carrega, coloca o sujeito negro num lugar de ameaça, sob a carga de estereótipos racistas a ela associada.

Toda vez que meu cabelo crescia ou eu botava trança, ou fazia Dread, a minha mãe falava as mesmas coisas que era tipo: o policial quando ver menino negro, assim, adolescente com trança, com cabelo Black Power, eles não perdoam. E a minha mãe sempre falava isso, eles não perdoam. O que eles mais pegam é menino negro, tá ligada? Minha mãe falava isso muito, muito mesmo. Isso dava medo, porque tipo, não dava vontade de você se vestir como se queria vestir, não dava vontade de você ter o cabelo que queria ter, nada do tipo. Eu ficava muito reprimido a ter o cabelo curtinho, a andar sempre certinho com a roupinha mais normal, e isso era muito constante. Então, por causa desses fatos, esses assuntos que eram tocados na minha casa muito mesmo, desde que eu era pequeno, por causa disso, eu comecei a estudar mais sobre os negros e tals e entender o porquê isso acontecia tanto (Milton).

A necessidade de entender o que em si provocava aversão social, foi o motivo pelo qual Milton se interessou em estudar sobre as questões raciais; na tentativa de dar sentido e nomear a experiência racista. Isso nos faz compreender que para negras/os a racialização ocorre de forma muito prematura, inicialmente pela família, que através da experiência do racismo também estabelece códigos para regular a vida da/o filha/o, a fim de protegê-la/o; depois pelos espaços institucionais que afirmam e ampliam essas regulações por eles próprios impelidos. Na fala de Milton, três elementos conduziam a atitude da mãe em não deixar o cabelo crespo do filho crescer: a cor da pele associada à raça, a estética também como atributo racial, e a idade com elemento marginalizador da representação do jovem negro.

A cor de pele se põe como condição efetiva na dinâmica racial, pois é ela quem marca o alvo da violência racista, como desdobramento da concepção eugênica de raça e da política do embranquecimento. De acordo com Sant'Ana, 2005:

O racismo que o negro sofre passa pela cor de sua pele. Este racismo tem um conteúdo cultural muito forte. Os mitos da sociedade ocidental em relação às diferenças entre os homens e mulheres surgem dentro de uma realidade inegável: a supremacia da raça branca. Por isso mesmo

pode-se entender o fortíssimo mito em torno da cor do negro. Há uma violenta carga emocional em torno de sua cor. O negro vive em um mundo branco, criado à imagem do branco e basicamente dominado pelo branco (p. 59).

Os sentidos que a cor de pele pode acionar no mundo branco são múltiplos, tanto para a/o negra/o, quanto para a/o branca/o; a métrica é circunstancial e varia de intensidade. Assim, o conceito de colorismo ou pigmentocracia vem agregando nos debates acerca da identidade negra, por evidenciar como a cor, ou melhor, as variações de cores negras são dinamizadas na estrutura racista.

Pigmentocracia, ou ‘colorismo’ é uma das faces do racismo na qual sujeitos com diferentes tons de pele são tratados de acordo com os sentidos sociais que revestem seus grupos étnicos. Na qualidade de pigmento, o negro é ausência (de cor) e, enquanto raça, é presença política deixada no corpo sob a forma de uma disposição biológica. Mas a paleta de cores que separa o negro de pele escura do branco dito puro é enorme, e cada tom diz sobre regalias e omissões (WALKER, 1982 *apud* FERREIRA; CAMINHA, 2017).

Dessa maneira, as dimensões de aceitabilidade social da/o negra/o são condicionadas à tonalidade da cor da pele, e se torna um dos fatores que, supostamente, dão *status* ao sujeito, determinando se sua posição social é desejável ou não. Assim, o racismo constrói socialmente distinções além do visível, na esfera ideológica. Numa sociedade cuja a miscigenação se estabeleceu, a segregação da/o negra/o se manifesta por graduações sistemáticas, pelas diferenças internas existentes entre os tons de pele (FERREIRA; CAMINHA, 2017). A miscigenação como um processo de apagamento da identidade negra, fracassou em exterminar a ascendência africana. No entanto, se refaz como política de dominação branca ao tomar a diversidade racial e étnica como condição de inclusão, suavizando o que é negro, com termos como “parda/o”, “morena/o”. O sujeito segue sendo associado ao negro: “à cor, ao homem e à mulher negros” (SOUZA, 1983, p. 29).

A cor de pele constitui-se um marcador racial substancial na compreensão dos sentidos de ser negro que irão construir identidades. E embora as/os estudantes negras/os percebam esse marcador que incide sobre a pele, a naturalização do racismo e a ideia de uma falsa igualdade racial, também reforçados na escola, agem como reforçadores da superioridade branca. Valentina relata que a primeira vez que se pensou como mulher negra foi quando ela olhou para sua cor. Numa atividade de desenho quando cursava o

quarto ano do Ensino Fundamental, ela pediu um “lápiz cor de pele”, sem especificar qual a cor que queria:

[...] o meu professor, chegou pra mim e disse que não existe só a cor branca, aquela cor rosinha. E a cor de pele são vários tons, porque pode variar de pessoa, branquinha, alvinha, negro, marronzinho, até como o povo diz “bombonzinho”. Ele sempre veio me falando que eu não sou morena, eu sou negra. “Não tem esse negócio de morena, morena é cor de cabelo, não é cor de pele”. [...] o meu professor até se identificava como negro, porque os pais dele eram negros. E tipo assim, ele era bem alvinho. Aí ele dizia que mesmo ele sendo alvo, ele se sentia como negro, e que ele tomava as dores de um negro por conta da passagem da vida da família dele (Valentina).

O relato de Valentina, reflete a dinâmica racista no processo de aprendizagem escolar de estudantes negras/os, pois desde a infância crianças negras são levadas a acreditar que se existe uma “cor de pele”, ela é branca. O professor que de maneira lúdica canaliza o olhar da estudante para a objetividade da negritude, até então não nomeada, também a confunde ao se afirmar como negro, sendo um homem branco¹³, e usando como justificativa o parentesco. Essa experiência relatada por Valentina reflete a complexidade que envolve a afirmação racial no Brasil miscigenado, que reverbera na apropriação fetichizante, como também na negação do que é negro.

Dessa forma, é preciso compreender que a estética negra se configura como uma ameaça ao mundo branco por afirmar a negrura, a ancestralidade, a resistência da cultura; afirma a/o negra/o que se quis aniquilar. Os cabelos crespos e cacheados, a diversidade de possibilidades imagéticas, as roupas coloridas e/ou folgadas ao corpo em valorização aos tecidos, os adereços e todos os elementos estéticos e culturais que constituem o povo negro são firmados em valores ancestrais. De acordo com Silva (2005) só com a luta pela legitimação dos valores culturais do povo negro que a escola poderá perceber toda a riqueza e complexa simbologia que a/o estudante traz na construção de si e de seu olhar coletivo. Evidenciar toda a profundidade estética da nossa cultura é fugir das armadilhas ideológicas do preconceito e do recalçamento impelido pelo racismo.

Outro elemento importante que marca a dinâmica racial são as questões geracionais, os sentidos que perpassam a/o negra/o, a geração e o gênero. O menino negro carrega estereótipos de bandido/maloqueiro, descomprometido e irresponsável, um sujeito a quem a imposição dos códigos de conduta anti-negro estarão direcionados com

¹³ Os critérios de racialização do professor se baseia na fala da estudante, ao caracterizá-lo como “alvinho”, sendo esse um dos marcadores raciais socialmente direcionados a pessoa branca.

o objetivo de domar a ameaça. Como discutido nos procedimentos metodológicos, entrevistamos três estudantes do gênero masculino, e em todas as suas falas ficavam evidentes o quanto a condição de adolescente negro marcava a forma como as pessoas os percebiam. Assim, um estudante relata que a condição de jovem negro, as roupas que usam, produz sinais de alertas, e diz: “(...). Muitas pessoas quando veem um jovem negro... e até mesmo eu, ou meu pai... Ele conta várias experiências que [...] quando via a noite uma pessoa [negra] ele atravessou a rua com medo” (Silvio).

No entanto, esses elementos não se mostram apreendidos apenas pelos meninos, mas pelas estudantes negras que percebem os olhares racistas que avaliam o jovem negro: “(...) em relação a jovens, se for jovem e negro as pessoas apontam como usuário de droga, bandido, mas nem é. Às vezes, o cara só tá indo da escola pra casa e as pessoas apontam o dedo só porque é negro” (Sueli). A estudante chama atenção para uma questão óbvia: o negro não deveria ser visto como ameaça, nem sua mobilidade suscitar suspeita e intimidação. No entanto, a vigilância faz parte da produção de sentidos racistas e amplia sua ação criando *apartheids* sociais, reforçando estereótipos sob o homem negro para legitimar o olhar regulador.

Enquanto estava no processo de observação participante na escola, a Netflix lançou a minissérie “Olhos que Condenam” dirigida por Ava DuVarnay. A série narra as consequências nocivas de olhares racistas sobre o negro, ao visibilizar a história de cinco jovens negros norte-americanos que foram condenados à prisão sob falsa acusação de estupro de uma mulher branca no Central Park em 1989. Os jovens passaram treze anos na prisão lutando por justiça e reparação em um sistema judicial racista, que nunca devolveria anos perdidos de maneira justa. A narrativa sobre os fatos evidencia que os olhares sobre o homem negro, sempre estão atrelados à ótica de dominação racista que julga ao mesmo tempo que condena. E ao pensar os sentidos de ser negra/o, é fundamental compreender que essas/es carregam muito da violência simbólica de *olhares* que veem vítimas como culpadas/os.

A dimensão do olhar é discutida por Fanon (2008), quando fala sobre a experiência vivida do negro. Ao pensar a relação racista vivenciada por negros e judeus, o autor afirma que para o negro a determinação é exterior:

Não sou escravo da “ideia” que os outros fazem de mim, mas da minha aparição. Chego lentamente ao mundo, habituado a não aparecer de repente. Caminho rastejando. Desde já os olhares brancos, os únicos verdadeiros, me dissecam. Estou fixado. Tendo ajustado o microscópio, eles realizam, objetivamente, cortes na minha realidade. Sou traído.

Sinto, vejo nesses olhares brancos que não é um homem novo que está entrando, mas um novo tipo de homem, um novo gênero. Um preto! (FANON, 2008, p. 108).

O olhar racista também reflete na maneira pela qual as/os negras/os se veem e como veem o mundo, mas também como rompem com uma visão que as/os minoriza. Hooks (2019, p. 164) nos diz:

Existem espaços de agência para pessoas negras, onde podemos ao mesmo tempo interrogar o olhar do Outro e também olhar de volta, um para o outro, dando nome ao que vemos. O “olhar” tem sido e permanece, globalmente, um lugar de resistência para o povo negro colonizado. Subordinados nas relações de poder aprendem pela experiência que existe um olhar crítico, aquele que “olha” para registrar, aquele que é opositor. Na luta pela resistência, o poder do dominado de afirmar uma agência ao reivindicar e cultivar “consciência” politiza as relações de “olhar” — a pessoa aprende a olhar de certo modo como forma de resistência.

Cavalleiro (2017) afirma que a dinâmica racista na escola transforma as vítimas do racismo em culpadas, a fim de não responsabilizar aquelas/es que fazem a manutenção, indução ou propagação do preconceito. Essa transferência de culpa impede que posturas sejam revistas, que preconceitos e discriminações sejam trabalhados em vistas de serem superados, e que olhares racistas sejam desnaturalizados. Hooks (2019) ao analisar a construção literária sobre a masculinidade negra, afirmou que homens negros são sempre perpetuados como fracassados, debilitados, perigosos, violentos, maníacos sexuais, afetados pela frustração de não atingir o ideal falocêntrico de masculinidade em um contexto racista. Isso diz de um processo que orienta o olhar e abordagem sob o homem negro, cabendo a esse provar que não é a atribuição racista a que lhe foi imposta.

Assim, as histórias de racismo que as/os estudantes relatam, não necessariamente aconteceram na escola, mas marcam a forma como as/os estudantes constituem as relações sociais e comunitárias. Atuar frente a reduzir os impactos dessa desigualdade vivencial deve estar no horizonte do processo educativo, pois a sociabilidade da/o estudante negra/o é constituída sob uma lida constante com situações de violência racista.

Eu falei sobre o negócio do meu padrasto né? A gente estava vindo do trabalho dele, [...] tinha uma mulher na nossa frente e ela começou a acelerar os passos um pouco. Aí, a mulher começou a andar rápido e ficar olhando pra trás. O meu padrasto começou a ficar irritado, e começou a dizer pra gente diminuir os passos, e pra gente ir pra o outro lado da pista, que tipo... Isso acontecia muito até hoje em dia, de vez em quando acontece, quando tem uma pessoa vindo na mesma direção

que eu, às vezes eu tenho que ir pra o outro lado, porque a pessoa fica assustada ou coisa do tipo. E às vezes eu tô andando na mesma direção que uma pessoa e ela fica olhando pra trás, encarando várias vezes. Nem sempre é uma pessoa branca, tá ligada? Nem sempre é branco, às vezes é negro também. Mas acontece muito. Aí nesse dia mesmo, quando eu e o meu padrasto tava indo, a mulher começou a acelerar, ela acelerou e virou. Quando tava na curva ela começou a correr mesmo, correr de verdade. Ela correu até um armazém que ficava próximo da casa da gente. [...] e lá ela ficou dizendo que tinha dois caras seguindo ela, duas pessoas seguindo ela. E esses dois caras era eu e o meu padrasto (Milton).

No momento, pergunto ao estudante se a mulher era branca ou negra. Ele me diz que ela era uma mulher branca, com o cabelo curto, e que estava com uma bolsa:

Eu lembro muito da bolsa por causa do jeito que ela segurava a bolsa. Foi muito estressante. Aí ela pegou e falou com a galera de lá do armazém. Só que o dono do armazém era amigo do meu padrasto há uns, acho que quatro ou cinco anos, e o filho dele estudava lá no colégio perto do meu. Quando ela parou lá, tinham dois caras que estavam bebendo, o filho dele e ele [dono do armazém] saíram e começaram a olhar na nossa direção, só que eles só viam a gente. Aí meu padrasto chegou e teve que explicar pra eles que a mulher tava meio equivocada e tals, e que ele tentou até se afastar um pouco pra ela não ter esse medo, mas a mulher ficou tipo... Completamente assustada (Milton).

Os sentidos de ser negro para homens negros têm sido construídos sob a constante resistência aos estereótipos racistas socialmente atribuídos. O olhar marginalizante que faz a mulher branca pensar que o adolescente e o padrasto negros são uma ameaça e não pessoas transitando no espaço, evidencia a construção de uma identidade que passa por memórias e experiências com os olhares de pavor e dominação. O adolescente narra um processo vivido que evidencia que não importa o que o sujeito negro faça, correspondendo a esses estereótipos ou não, sua conduta vai ser marcada por eles. Isso faz com que sejam adotadas algumas estratégias para reduzir o impacto dos olhares racistas, tanto para o sujeito negro que precisa se proteger da violência simbólica, quanto para o mundo branco abrandar os comportamentos racistas.

Valentina também relata um acontecimento com ela e seu irmão numa loja no shopping, ao serem perseguidos por um segurança:

[...] a gente percebeu que tinha um segurança olhando na loja. E tinha um monte de gente lá olhando várias coisas, e a partir do momento que a gente botou o pé na loja... Aí ele [o irmão] disse: olhe Valentina, tem um cara olhando para nós. Aí eu disse: não rapaz, é o segurança ele vai

olhar assim mesmo”. Aí ele disse: “não Valentina esse aqui está olhando diferente”.

Na contenção dos olhares racistas, a/o negra/o adota como estratégia o distanciamento, ou seja, sempre que alguém assustado vier em sua direção, desacelerar os passos e/ou atravessar a rua, constitui uma estratégia adotada para ficar o mais longe possível dos olhares de medo aflorados pelo imaginário social racista sobre as masculinidades negras. Raspar, alisar, prender os cabelos, retirar o *black*, usar roupa social ou alinhada ao corpo, numa dinâmica de parecer ser o estereótipo e de lutar para não parecer. Hooks (2019) afirma que o ódio e o medo estão nos primeiros sinais que a negritude evoca na imaginação pública das/os brancas/os, em um olhar que fala: falta algo no negro. E isso compõe o sistema de opressão racista, que faz com que brancas/os aprendam a supervalorizar a branquitude, assim como aprendam a desvalorizar a negritude, criando abismos raciais reforçadores da ameaça negra.

Para Souza (1983), a marca da diferença racial se torna constitutiva de um mito próprio, o mito negro, que como instrumento formal ideológico tem um efeito social que pode estender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Para a autora, o mito negro configura-se como um dos elementos que produz a singularidade do problema negro sob três dimensões: a) pelos elementos de composição desse mito, que consiste em escamotear o real, produzir o ilusório e negar a história transformando-a em “natureza”; b) pelo poder que tem de estruturar um espaço feito de expectativas e exigências, ocupado e vivido pelo negro enquanto objeto da história; c) pelo desafio que impõe aos negros de lidar com o que o mito produz. “(...) o mito negro, na plenitude de sua contingência, se impõe como desafio a todo negro que recusa o destino da submissão” (p.26).

O mito negro afirma uma posição abjeta que é sentida por negras/os na dinâmica racista, onde as estratégias adotadas para lidar com o racismo vão parecer insuficientes, tornando-os alvo de desconfiança, como é possível apreender a partir da fala do estudante Milton, ao fazer o desfecho da história: “No final ela até pediu desculpa, mesmo. Mas ela pediu desculpa.... Sei lá véi, não sei dizer.... Como se ela achasse que ainda tinha alguma coisa errada com a gente, tá ligado? Mas, foi aí que o meu padrasto começou a falar que isso acontecia muito”. Fanon (2008) ao discorrer sobre a experiência vivida do negro, afirma que o branco quer o mundo só para si, considerando-se o senhor predestinado desse. Então, estabelece entre ele e o mundo uma relação de apropriação. Ao querer o

mundo para si emplaca uma série de fórmulas segregadoras ao negro: “o cheiro *sui generis* do preto... o relaxamento *sui generis* do preto... a ingenuidade *sui generis* do negro” (p. 118). O autor afirma: “não fui eu quem criou um sentido para mim, este sentido já estava lá, pré-existente, esperando-me.” (p. 121).

Na escola os olhares sobre a/o negra/o reafirmam o imaginário de ameaça sob o aval da instituição, reprimindo e controlando não só a/o estudante negra/o mais tudo aquilo que representa sua cultura. Silvio relata a violência policial sofrida no ambiente escolar que põe em questão sua identidade estudantil.

Eu posso tá fardado, mas isso não me impede de ser abordado pela polícia. Muitas vezes eu fui abordado e me perguntaram se eu estudava aqui realmente. Mesmo eu estando com a farda da escola. Porque eu fazia natação, minha natação era de segunda a sexta-feira. Aí eu passava o dia todinho praticamente aqui, das seis e meia, até seis horas da noite. E eu por conta disso, não ia para casa, trazia almoço e ficava o dia todo aqui no CEPA, porque aqui é um lugar fechado e não tem perigo nenhum. Aí eu passava o dia todinho aqui, os policiais me viam e desconfiavam se eu realmente estudava, porque eles me viam de manhã, e me viam a tarde. Por conta disso começaram a me abordar e sempre desconfiavam, e abordavam. Sempre me paravam e perguntavam se eu estudava aqui mesmo na escola. Sempre por um longo tempo (Silvio).

O estudante Milton, também relata uma experiência parecida com a de Silvio na escola, na tentativa de provar que era estudante:

Eu tava ali na frente do CEPA, eu tava sozinho, e o policial mandou eu ir embora. Ele mandou eu ir embora! Eu tava de bermuda, eu tava esperando meu irmão que estava dentro do colégio, e ele [o policial] me mandou ir embora, literalmente. Aí eu disse: “não, eu tô esperando o meu irmão”. Aí ele disse que eu saísse do CEPA. Ele mandou eu sair do CEPA. Eu fiquei caralho! [fala com espanto]. Mas meu irmão estuda aqui, e fiquei na frente do colégio. Graças a Deus consegui convencer o policial que era sério, que meu irmão estudava ali mesmo. Eu, tipo, comecei a explicar: “meu irmão se chama fulano de tal, ele é daqui, de tal ano, tals e tals. Comecei a tentar convencer ele, porque eu tinha que ficar esperando, meu irmão era mais novo e a gente ia pra casa andando (Milton).

A constante necessidade de tentar provar não ser aquilo que os estereótipos sobre masculinidades negras atribuem ao homem negro, fazem esses estudantes negociarem suas permanências nos espaços escolares, o fardamento não é suficiente para comprovar o vínculo com a instituição. Milton ainda relata a experiência de um amigo:

Meu amigo estava com a namorada dele, [ela] branca pra caralho. Ele foi parado com a namorada dele, o policial pediu para namorada dele ir, e ficou lá com ele. Aqui no CEPA. Ele não vem de farda, normalmente não. Mas tipo, se você é aluno do CEPA e você tá dizendo que é de tal colégio, o policial pode pegar você. “Bora ali verificar na diretoria”. Aqui tem documento de todos os alunos. Secretaria, diretoria, não tem pra quê isso (Milton).

O estudante evidencia como a violência racista marca a história escolar de meninos negros, apresentando uma saída que lhe parece lógica para evitar que os policiais os expulsem da escola. O batalhão escolar, como política pública de segurança para a educação, visa reduzir os problemas de “desordem” nas escolas, agindo como mecanismo repressor da livre circulação de estudantes negros no contexto educacional. Corroboramos com Abramovay *et al* (2009) ao afirmar que a presença da polícia no espaço escolar é marcada por equívocos e tensões, tanto nas relações estabelecidas, quanto nas percepções sobre o seu papel por parte da comunidade escolar, e até mesmo dos próprios policiais. Justificada pelos sentimentos de medo e insegurança, a intervenção policial é trazida, muitas vezes como solução para os problemas de violências na escola.

No entanto, a problemática consiste em entender o tipo de violência que a equipe policial se põe a combater e as metodologias utilizadas. Vista com preocupação frente à dinâmica racial, a ação da polícia nas escolas não deve servir para reforçar estereótipos racistas no espaço formativo. Será que cabe a força policial adentrar nos espaços da escola como política disciplinar de segurança? Assim sendo, como as políticas educacionais têm feito para atuar no enfrentamento das atitudes racistas praticadas por policiais no ambiente escolar?

Os sentidos de ser negra/o apreendidos nas falas das/os estudantes mobilizavam não só o marcador racial, mas os processos envolvidos nas relações de gênero e classe; dissociá-los das experiências de negras/os na escola pública consiste em negar as engrenagens que retroalimentam as estruturas de opressões que criam e perpetuam a diferença. Assim, a interseccionalidade como ferramenta analítica evidencia as relações de poder que perpassam o ambiente escolar e institui a superioridade branca, não apenas nas relações internamente estabelecidas, mas pelas omissões e negligências em pautar as relações raciais. As/Os estudantes entrevistadas/os relatam acontecimentos na sociabilidade que vão acompanhá-las/os por toda a vida, experiências cotidianas que efetivam políticas anti-negro. Assim, reconhecer que o racismo marca a história de vida

dessas/es estudantes negras/os, é fundamental na construção de uma educação representativa de suas demandas.

A dinâmica pós-escravista sob a ideia de uma falsa democracia racial tem alimentado o racismo institucional na escola e negado as experiências de raça, gênero e classe das/os estudantes, ao estabelecer um ensino-aprendizagem que em nada articula os processos históricos, culturais e políticos da população negra. Sem confrontar as desigualdades sociais e tomar o racismo como um problema a ser trabalhado coletivamente, a escola contribui para a negação da identidade negra.

A mulher negra, as pessoas só conseguem pensar que é uma mulher que serve aos outros, que só serve para ser empregada, limpadora de chão e essas coisas. E também homens grandes, adultos e negros que assim: “ah, vocês só servem pra bandido mesmo”. Eu fico indignada que todo adolescente jovem negro é bandido. Às vezes eu tô andando assim na rua e vem aluno negro normal, fardado com roupa, aí tem gente que atravessa a rua. [...] Até mesmo em ônibus, tem alguma pessoa negra sentada, principalmente se for jovem negro, as pessoas preferem até ficar em pé para não sentar do lado. Até mesmo aconteceu uma vez comigo, a pessoa preferiu ficar em pé do que sentar do meu lado. Não tinha mais nenhum lugar, só ali, mas ela preferiu ficar em pé (Sueli).

A fala da estudante demonstra como os estereótipos racistas permeiam os sentidos de ser negra/o, que aqui configura o da empregada doméstica, tal como discutido acima por Gonzalés (1983), produzindo uma dinâmica nas relações raciais que institui o “lugar da/o negra/o”, numa dupla concepção discursiva: o lugar da mulher negra é o da servidão e o do homem negro é o da ameaça. Ampliando o horizonte da experiência, a estudante ainda aponta como as diferenças de classe também atuam na afirmação desses lugares:

Principalmente se forem pessoas de classe média-alta ou pessoas bem de vida, principalmente pra elas. Pra nós que somos pobres e negros, tem essa ideia: é negro, tem que ser tratado como escravo, como criado, como um empregado. O povo tem preconceito, racismo, só porque uma pessoa é negra. E também além de ser negra, pobre. Se você for negra e pobre, aí é que triplica ainda mais o preconceito e o racismo (Sueli).

As políticas anti-negro fazem com que negras e negros cresçam em um constante trabalho de criar novas narrativas de si, e com a missão de modificar os rumos desses lugares instituídos. A responsabilidade dada à população negra de romper com os lugares sociais fixados por estereótipos racistas, cria as condições que fornece ao mundo branco dupla vantagem: a de fazer de uma/um negra/o exemplo para o grupo, ou de culpabilizá-la/o pelo fracasso na fuga do lugar subalterno atestando sua insuficiência.

Os processos sociais que articulam as experiências de gênero, raça e classe não são necessariamente dados à uma análise antirracista, a naturalização da subalternidade negra faz com que histórias violentas constituam os modos de vida cotidiano, sem que sejam questionadas socialmente. Milton fala das dificuldades que a mãe vivenciou por ser mulher, negra e mãe solteira, ratificando violências simbólicas associadas ao gênero e raça:

Eu sou negro, minha mãe é doméstica, a minha mãe é mãe solteira. Tipo, eu não sou filho do meu padrasto, nem meu irmão é filho do meu padrasto, o meu pai morreu quando eu era pequeno. Era muita fofoca na rua, porque falavam que mãe solteira não consegue sustentar os filhos sozinha. Pra você ter uma ideia, minha mãe saía de casa basicamente cinco horas da manhã. Cinco e pouca da manhã ela saía e ia andando do Jacintinho até o final do “Zé Tenório”, e muitas vezes eu ia com ela, andando. Andando véi! O meu pé já chegou a queimar, e mesmo assim minha mãe ia todo dia pra gente ter o que comer e tals. Só que do “Zé Tenório”, minha mãe me levava em casa, e quando chegava no Jacintinho, ela pegava um busão de novo e ia pra outro trabalho. Então tipo, por minha mãe ser solteira, por ter dois filhos, e pôr a gente não ter pai – o meu pai era minha mãe –, isso mexia muito com as fofocas que o povo fazia sobre a gente. O povo falava da minha mãe. Por ela ser mulher, ela não conseguia cuidar da gente, por ter dois filhos e não ter um marido pra ajudar ela em casa (Milton).

Kilomba (2019) afirma que construções racistas se baseiam em papéis de gênero mutuamente; ele tem um impacto na construção da raça e na experiência do racismo. Assim, o estudante esbarra com uma dinâmica que delega a “mãe preta” não só o lugar da incapacidade de sustentar a família, mas também o da inferioridade intelectual:

Tipo, a galera achava até que minha mãe não sabia ler, véi. Só porque minha mãe era mulher e negra. Tinha umas pessoas que iam lá em casa e tals, e eles ficavam admirados quando minha mãe falava sobre livros. Tinha uns vizinhos lá de casa, que tinham duas filhas brancas. E numa conversa minha mãe falou que tinha uns livrinhos lá que ela tinha lido, aí parecia que pra ele foi uma surpresa total, tá ligado? E isso aconteceu de outras formas, mais quando minha mãe disse que gostava de ler... (Milton).

Como discutimos no capítulo I, a inferiorização intelectual da/o negra/o foi um dos mecanismos pelo qual o racismo se estruturou, por isso é difícil para a elaboração branca racista que negras/os tenham inteligência e habilidades que as/os levem a lugares de prestígio, fora daqueles de desvalorização instituídos. Souza (1983) afirma que em uma sociedade de classes multirraciais e racistas como no Brasil, a raça exerce funções simbólicas de valoração e estratificação. A categoria racial possibilita a distribuição dos

indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais da classe/raça dominante.

Para Hooks (2019) realizamos poucas revoluções em termos de representação racial. Na ordem social pós-escravista, tudo que remete à ascendência africana é representado como socialmente inferior, até que, se mostre agradável ao mundo branco e dele obtenha chancela. Os sentidos de ser negra/o estão em disputa nas tensões identitárias, num trabalho de fuga dos lugares subalternos instituídos pelas políticas anti-negro.

O “*cheiro de negro*” constitui mais um lugar simbólico da violência racial, que pensa a supressão por meio da *voz*, dos *olhares* condenatórios e do *cheiro*, ou do “fedor” de ‘nega/o’. Ao falar sobre as relações afetivas, a estudante Valentina relata a experiência com seu primeiro namorado, que teve grande impacto na forma como ela pensa as relações românticas e afetivas.

Acho que sempre foi difícil pra mim, acho que por causa do meu corpo. A maioria dos meninos diziam que a preferência era pela menina da bundona, que usa calcinha fio dental. A menina branquinha bonitinha porque chama atenção na rua. Eu nunca parei pra questionar esse tipo de coisa, se eles gostam delas assim é porque tem alguma coisa nela. Se um dia alguém vai gostar de mim, é pelo meu jeito de ser. Porque o primeiro namoradinho que eu tive, ele dizia que como eu sou uma menina negra – e ele era negro, acho que era tipo assim da sua cor ou da minha – eu tinha que me comportar como tal, porque se a mulher for muito vulgar, o homem não vai querer. Mas ele preferia as vulgares e eu nunca entendi isso, sabe? Tinha certas coisas que eu queria fazer, mas ele não deixava, porque alguém ia achar feio. Ele dizia “você não pode jogar bola! Você não pode jogar queimado, que se você suar...”. Eu não podia suar, mas as outras meninas podiam. Ele dizia “ah, porque se você suar, você vai ficar fedendo”. Aí eu poxa, se eu feder elas também vão feder. Aí eu pensei que se alguém não me aceita do jeito que eu sou, porque eu vou ficar com essa pessoa, sabe? Eu acho que amadureci até um pouco cedo demais (Valentina).

As engrenagens da inferiorização da negritude articulam processos sexistas e patriarcais. O então namorado da estudante, mesmo sendo um homem negro e vivenciando a estrutura racista, utilizava-se da estratégia patriarcal de controle para dizer a estudante o que ela não poderia fazer. E isso evidencia que os códigos de conduta anti-negro, se articulam com os papéis de gênero para compor as ações supressivas do racismo e machismo. Ao pensar as políticas de cabelo, Kilomba (2019) traz experiências de racismo de mulheres negras, e evidencia o alinhamento dessas histórias a um pensamento colonial, onde a ordem seria: lavar o sujo, pentear o indomável. Com isso, afirma que

sujeira e selvageria estão ligadas de forma muito íntima a aspectos que a sociedade branca reprimiu e conseqüentemente projetou no Outro. “A ideia de sujeira está relacionada à ordem. Suja está qualquer coisa que não esteja no lugar certo. Implicitamente as coisas não são sujas por si mesmas, mas tornam-se sujas quando posicionadas em um sistema de ordenação que não tem lugar para elas”, (p. 171). Fazer da/o negra/o algo sujo é uma prática colonial que acompanha o processo de desumanização da população negra, para justificar a determinação dos lugares de desprestígio e o isolamento racial.

Tinha dois moleques no colégio que me chamava de macaco e eu tinha um problema na axila. Tipo, eu não sei o que era, só que transpirava muito, eu acho que era hormônio. Tipo, eu transpirava muito pela axila e eu ficava muito incomodado, chorava muito na sala, muito mesmo no cantinho da sala, porque eu começava a suar e a galera ao invés de dizer coisas do tipo: vá pra casa, ou então vá no banheiro, eles ficavam me zoando no final da sala. E eles ficavam me chamando de macaco fedido e eram coisas que mexiam muito comigo, porque tinha haver com racismo e tinha haver com meu odor. E eu ficava muito puto (Milton).

Souza (1983) afirma que a própria constituição do significante “Negro” tem atributos de sujo, sujeira, entre outros pejorativos, além de uma representação da/o negra/o como elo entre o homem e o macaco. O “negro macaco” representa uma das falas míticas mais significativas de uma visão que reduz e cristaliza a instância biológica, excluindo a entrada da/o negra/o na cadeia dos significantes, o único lugar de onde é possível compartilhar o mundo simbólico e passar da biologia à história em sua dimensão política. Trabalhar as questões raciais na escola significa então, oferecer às/aos estudantes instrumentalidade para analisar e operar o cotidiano por meio de práticas antirracistas, e confrontar as experiências de racismo dentro e fora dela para romper com sua naturalização. “O negro não deve ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve tomar consciência de uma nova possibilidade de existir” (FANON, 2008, p. 95).

Corroboramos com Munanga (2005) quando afirma que o grande desafio da educação na luta contra o racismo, é reconhecê-lo como um problema violento. Pois não são mais admitidos argumentos embasados numa lógica de razão científica, que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores. Como também não é aceito como argumento contra o racismo, a lógica da moral cristã que diz que “perante Deus somos todos iguais”. Assim, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não transforma por si o imaginário e as representações negativas construídas coletivamente sobre a/o negra/o. Pois esse

imaginário e essas representações, possuem dimensões afetivas, de onde nascem e são cultivados os estereótipos e os valores que embasam as atitudes. Assim, é preciso que o espaço educacional possa criar e utilizar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e trabalhar o imaginário e as representações racistas.

4.2. Escola e as relações raciais: “*tem que tocar muito no assunto*”

O racismo institucional está diretamente relacionado com as prioridades na gestão educacional que privilegiam ou negligenciam determinados aspectos das condições raciais, impondo condições desfavoráveis de vida à população negra, sustentando o imaginário social acerca da inferioridade dessa população (CFP, 2017). A forma como a escola conduz seu olhar frente às questões raciais carregam sentidos específicos ligados à produção e perpetuação do racismo, mas que são negados em nome da falsa igualdade racial na escola. Sendo assim, tem feito a opção de promover uma sub abordagem das questões raciais, transferindo a responsabilidade para as/os estudantes e professoras/es em tematizá-las em momentos específicos do calendário escolar.

Sendo refletido por meio de políticas educacionais que afetam negativamente a/o negra/o, o racismo institucional tem produzido a naturalização de olhares racistas, tornado o racismo uma prática diária. Oriundo da necessidade histórico-política de limpar o negro do espaço educacional, ele também tem se encarregado de expurgar a cultura negra da escola, seja não abordando sua importância na constituição da nação brasileira, seja reforçando – ou atuando com – mecanismos de repressão e controle à sua manifestação. Nesse sentido, sendo um dos objetivos do nosso trabalho compreender como e se a cultura escolar tem interagido com as culturas juvenis, observou-se que a cultura negra tem sido invisibilizada em oposição ao que demanda as políticas afirmativas na educação. A cultura negra como expressão da identidade e sociabilidade da/o negra/o tem esbarrado nas práticas instituídas do racismo que sufoca a expansão do reconhecimento. As/Os estudantes afirmam que a escola pouco fala sobre a cultura negra, deixando o assunto a cargo da autogestão das/os próprias/os alunas/os negras/os, ou de professoras/es sensíveis à discussão. A dinâmica que controla a inserção da cultura negra na escola é trazida pela estudante:

Tinha muita batalha de rap, mas aí a polícia pegava... não deixava. Tinha gente que realmente ia pra batalhar, mas tinha gente que ia só pra tá fumando maconha. Aí os policiais.... Poxa, se você vem pra tá se divertindo, não adianta um ou três vim pra estragar a brincadeira. Então

se esses três vêm e estragam, então vamos ter que estragar por completo. Porque tinha gente que não tinha nada a ver com isso e se vinhesse a se melar, ía todos, não ia só um. Aí eles preferiram acabar do que levar um aluno que não tem nada a ver com isso (Valentina).

A estudante aborda uma problemática para a comunidade escolar, que é o consumo de drogas ilícitas pelas/os estudantes, onde somado à política de guerra às drogas e ao racismo institucional, acabam oferecendo justificativas para aplicação dos códigos de conduta anti-negro no espaço educacional. E assim, a manifestação da cultura negra torna-se invisibilizada, sem que para isso tenham-se pensado medidas de efetivação da mesma, ou seja, além de não ser promovida, a cultura negra é reprimida no espaço escolar.

O rap como instrumento de expressão da identidade negra e periférica se apresenta para as/os estudantes entrevistadas/os como um gênero musical que deveria ser abraçado pela escola. De acordo com Mendonça Júnior (2014), a força do rap está em evidenciar uma cultura de resistência à desigualdade e injustiça social, pois mostra a abundância cultural da população negra e pobre, produz arte, bem como evidencia as demandas por direitos de cidadania, e se faz fruto da construção da identidade negra através da música. Acabar com o rap como manifestação da cultura negra na escola, implica em afastar da/o estudante negra/o elementos de identificação cultural importantes na construção dos sentidos da negritude. É substancial promover um intercâmbio entre a cultura juvenil e a escolar, trazendo referências para o processo pedagógico que façam parte do universo histórico, racial e comunitário das/os alunas/os negras/os.

Cara, pensa no seguinte, [...] tem grupo de dança, tem grupo de violão, tem sala de música, mas não tem uma sala pra discutir sobre cultura negra, tá ligada? Tem muita, muita coisa. Fazem projetos que ninguém vai, véi, na moral. Tem um projeto de aula de canto aqui, que foi umas 20 pessoas, só que esse é o ponto, a galera começa a perder o interesse aos poucos. É um bagulho que tem a ver com a sua cultura. Como você não vai se interessar em saber mais sobre você mesmo? (Milton).

Além de trazer a cultura negra para escola, o estudante afirma a importância de demarcá-la como pertencente a essa população, para que não haja apropriação cultural, nem esvaziamento e a conseqüente invisibilidade da produção cultural de negras/os.

Muitas coisas feitas por negros, tipo, eles nem dizem que foram negros que fizeram tá ligada? Tipo o rap mesmo, o rap é negro mas tem tanto branco fazendo rap, querendo ser negro tá ligado? Não, o rap foi feito por negros e modificado por brancos, e isso é completamente errado.

Uma das pessoas que modificou o rap foi o Sabotagem, e o Sabotagem é negro tá ligado? Então eles tiram muito créditos dos negros em várias coisas (Milton).

A necessidade de demarcar a cultura negra como potência produtiva está atrelada aos sentidos de ser negra/o que discutimos anteriormente. A apropriação e esvaziamento por pessoas brancas carregam violências no processo de afirmação das identidades negras, de modo que elegem o que consideram bom na/o negra/o, ao passo que violentam sua história. O olhar pertencente sob a cultura negra tem sentido material e simbólico, de modo que a inserção em um espaço cultural significa, para muitas/os jovens negras/os uma forma de sobrevivência e de construção identitária, o que nem sempre é estimado pela família, pelo mundo adulto e pela escola (GOMES, 2001).

Para Martins e Silva (2013), a produção de um olhar científico sobre a cultura negra foi caracterizada pela preocupação em entender esse Outro social. Esse olhar de curiosidade e desconfiança que perdura os séculos, criou hierarquias culturais, tornando superior a cultura branca sobre a negra, a sociedade europeia sobre a africana. Dessa forma, trabalhar a riqueza da cultura negra na escola é afirmar a importância de negras/os na sociedade, reduzindo olhares racistas ao trazer a diversidade nas formas de organização dos diferentes grupos sociais. Corroboramos com Gomes (2001) ao afirmar que escola precisa construir pontes com outros espaços educativos em que a juventude negra produz cultura e se constrói enquanto sujeitos.

[...] a escola precisa considerar fatores como a raça/etnia e o gênero no processo de construção da identidade juvenil, valorizando-os e possibilitando aos jovens um conhecimento mais elaborado sobre essas relações e o seu desenvolvimento no decorrer da história, da política e da cultura. Mas, enquanto a educação escolar resistir diante da importância de tais fatores ou continuar considerando-os como temáticas transversais ou conteúdos inovadores dos currículos, o diálogo entre escola e juventude continuará acontecendo de maneira precária (GOMES, 2001, p. 15-16).

O esvaziamento e a marginalização da cultura negra constituem um problema na busca por equidade e igualdade racial, pois vai de encontro às estratégias adotadas na educação que prezam pela valorização da história e da cultura das/os negras/os, como promulgado pela Lei 10.639/03. Mesmo com obrigatoriedade da Lei e o auxílio técnico das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, ainda é escassa a abordagem dos assuntos que reflitam a valorização da história e a cultura afro-brasileira. Essa dinâmica tem impedido avanços no entendimento social da diversidade

étnico-racial, e privado a comunidade escolar de fazer a ruptura de visões estereotipadas sobre a população negra e sua cultura. A inserção da história e cultura africana nas escolas é potente na construção de uma imagem positiva sobre a população negra africana e diaspórica, é uma abordagem que tem a capacidade de produzir pertencimento por não evidenciar apenas a construção universalista e eurocêntrica de mundo.

Na experiência de observação participante, ao entrar no CEPA em direção à escola estudada, observei que na maioria das fardas escolares tinha uma imagem de Zumbi dos Palmares, uma imagem popular da liderança negra com sua lança. Decidi andar lentamente e perguntar para algumas/uns estudantes se elas/eles sabiam quem era o homem estampado em suas camisas, e nenhuma/um delas/es sabiam de quem era aquela imagem. Fiz a pergunta a doze estudantes uniformizadas/os, e apenas um deles disse achar que era um africano, mas não sabia quem era. O menino pareceu arriscar a resposta sobre quem era o guerreiro negro estampado no uniforme, e dizer que ele era 'africano' foi a resposta possível para aquela imagem despercebida. Embora as/os estudantes carregassem todos os dias a imagem de Zumbi em suas camisas, ainda assim, o líder de Palmares se mostrava desconhecido, expondo a eficácia das políticas racistas de apagamento da representação negra. Um africano sem identidade, sem memória e muito longe de despertar pertencimento e reconhecimento político-identitário. E assim, o processo educacional promove o epistemicídio, ou silenciamento epistêmico, conceito desenvolvido no capítulo I deste trabalho.

Mbembe (2014) nos diz que o ocidente por se considerar o centro do mundo, o lugar do nascimento da razão, da vida universal e da verdade da humanidade, constituiu as políticas do humano, dos governos, de cidadãos/ãos, de costumes e valores impelidos a diferentes povos. O resto, manifesto na diferença, dessemelhança e no poder negativo, foi tornado objeto. "A África, de um modo geral, e o Negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada. Figura em excesso de qualquer figura e, portanto, fundamentalmente não figurável" (p. 28). Assim, o autor faz-nos questionar a perpetuação desse não lugar, dessa não memória, dessa não importância na qual a história negra é colocada. A colonialidade do saber como matriz de poder ocidental sobre a produção do conhecimento, continua a reproduzir o Negro como ser-outro, fortemente trabalhado pelo vazio (MBEMBE, 2014).

O conceito de colonialidade do saber é de extrema importância na análise dos mecanismos pelos quais as políticas de apagamento da negritude ganham força. A imagem de Zumbi no uniforme escolar tem a intencionalidade de demarcar importância

simbólica da liderança quilombola para o Estado de Alagoas, e mesmo que passe despercebida por muitas/os, constitui uma micropolítica importante para a memória racial. No entanto, o real problema está no fato de que a imagem não altera o desconhecimento das/os estudantes acerca da história e do sujeito refletido.

Para Mbembe (2014) o modo mais brutal, distinto e manifesto da colonialidade foi exatamente o signo ao qual se chama Negro, e por consequência, o suposto não-lugar a que se chama África e cujas características é ser um lugar incomum, sem nome próprio, o sinônimo de ausência, ou lugar inacabado. E nesse sentido, importa entender que a colonialidade do saber tem atualizado tais modos de criação da/o negra/o, estampando nossos rostos negros em espaços visíveis; ao passo que ignoram nossa história, assim como produzindo outros significados, em sua maioria negativos para esses mesmos rostos. Um epistemicídio palmarino promovido pelo simulacro das instituições, que ao contrário de trabalhar as relações raciais, constroem atos simbólicos com insuficiente efetividade em uma estampa racial pouco visível e informativa, desconhecida as/os estudantes.

Como discutido na metodologia deste trabalho, quando estava no estágio específico na escola na qual a presente pesquisa foi desenvolvida, tive a oportunidade de subir a Serra da Barriga em União dos Palmares - AL, e revisitar junto as/os estudantes da escola o *Memorial do Quilombo dos Palmares*, território de organização da resistência negra na luta contra a escravidão no Brasil. Além de território de resistência ao sistema escravocrata, Palmares era espaço de conservação da diversidade de identidades africanas. De acordo com Siqueira (1995) no Quilombo, mesclavam-se africanos de diferentes grupos étnicos, como forma de resistência à determinação política de separá-los de tudo que significasse a expressão identitária de seu povo. Na resistência quilombola era retomada a ancestralidade, eram reinventadas políticas estratégicas de luta por liberdade, em postura crítica, face ao colonizador, escravocrata e imperialista.

Embora isso não seja anunciado pelas políticas educacionais, o Estado de Alagoas carrega em seu território um espaço onde ocorreu uma das maiores histórias de resistência negra na América Latina. Santos (1999) ao pensar o conceito de território afirmou que ele pode ser entendido não apenas como o chão, mas a identidade, assim o território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O autor afirma a necessidade de pensar o território como produtor dos modos de subjetivação. Os sujeitos têm perspectivas territoriais, que refletem as dimensões econômicas, sociais, simbólicas e subjetivas de onde vivem, do que guardam

na memória e das significações atribuídas a partir dos espaços e em relação ao que se produz nele. Ao omitir Palmares, as políticas educacionais em Alagoas acabam por não disputar a consciência negra alagoana, promovendo desconhecimento e alienação ao processo de luta e resistência travado em solo alagoano.

Retomo aqui, a experiência da visita ao memorial do Quilombo dos Palmares onde participamos de uma palestra ministrada por um professor de história, que nos guiaria no espaço. Ele fez a historicização do Quilombo, apontando a importância da luta ocorrida naquele território. Ao final da palestra, o professor denunciou junto às/aos estudantes o pouco interesse das escolas em levá-las/os até o espaço, afirmando estar cansado de contar nossas histórias a franceses. Finalizou sua fala dizendo que sonhava em ver as/os estudantes alagoanas/os interessados em estudar Palmares. Lembro de ter saído daquela palestra sensibilizada, e também por meio dessa experiência que me coloquei a compreender as relações étnico-raciais e a educação.

A escuta das/os entrevistadas/os demonstrou que elas/es pouco acessam sobre a história africana e afro-brasileira, não só em perspectiva nacional-global, mas local. E na tentativa de compreender como as/os estudantes a percebiam, encontrei entendimentos genéricos sobre a resistência palmarina: “foi um lugar de fuga para os negros que foram escravizados e foi o local que mais se popularizou aqui por conta que quem liderou o Quilombo foi Zumbi, se não me engano” (Silvio). Abdias fala que não conhece a história de resistência negra que o Quilombo carrega, e afirma: “Nunca passou pela minha cabeça, mas tenho curiosidade”. Milton diz que já conheceu o Quilombo dos Palmares, e algumas histórias importantes sobre a população negra e aponta “pessoas negras importantes como Princesa Isabel, Zumbi dos Palmares”. Falo para o estudante que a Princesa Isabel não era negra, deixando-o em espanto. Valentina e Sueli não conheciam sobre a resistência quilombola e não visitaram Palmares. O conhecimento da dinâmica racial para as/os estudantes adveio das experiências cotidianas, mais precisamente de situações onde tinham que lidar com o preconceito e a discriminação que aconteciam em suas vidas, e de pessoas próximas como familiares e amigas/os.

A imersão no cotidiano da escola atestou os reflexos de um modelo educacional engessado na concepção eurocêntrica de mundo, distante daquilo que se pretendia alcançar com as políticas educacionais antirracistas. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais (2014) tinham como premissa implementar uma cultura escolar que resgatasse a consciência política e histórica da diversidade, que fortalecesse as identidades e direitos da população negra, como também promovesse

ações educativas de combate ao racismo e discriminações. No entanto, a escola pouco protagonizou esses conhecimentos, e os conteúdos abordados de maneira pontual nas disciplinas têm evidenciado o período escravocrata como único formativo da população negra brasileira:

É como eu falai mesmo, só na questão da história, e fala só dos negros escravos. Eu nunca presenciei uma palestra aqui na escola sobre: “ah, vamos falar sobre os negros”. Mesmo vindo de uma origem escravizada não é que eles são assim. Eu nunca vi uma palestra sobre isso, só na questão da história que fala sobre os escravos, mas só (Sueli).

Assim né, a gente sempre ouve falar da população negra como “os escravos”. Eu acho assim, nunca chegaram pra falar alguma coisa tipo “O fulano foi um cara guerreiro”, nunca teve essa parte de abordar essa questão racial... acho que eles não falam muito disso não, é uma coisa que falta (Valentina).

As falas das estudantes dizem de um problema antigo que a luta antirracista na educação tem enfrentado, pois além das escolas pouco abordarem as relações raciais, quando o fazem, evocam estereótipos racistas construídos ao longo do escravismo e pós-escravismo. Como afirma Silva (2005), as abordagens da história negra na escola não fazem referência ao passado de mulher/homem livres antes do processo de escravização, nem tão pouco às lutas de libertação que desenvolveram no período da escravidão e desenvolvem ainda hoje na luta por direitos de cidadania.

Discutimos no capítulo II os estereótipos racistas nos livros didáticos com estudos que evidenciaram como a população negra era negativamente representada pelo legado da escravidão. Com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, os livros passaram a abordar as temáticas raciais, e depois de mais de uma década de sua existência, ainda é possível observar como as práticas antirracistas precisam ser efetivadas. Na fala das estudantes compreendemos como as narrativas subalternas sobre a população negra é reforçada no imaginário escolar:

Dos livros aqui da escola eu acho que o de sociologia fala sobre isso, de que o negro são pessoas iguais a todo mundo e da luta deles pra que as pessoas reconheçam isso. E o de história também que fala sobre a escravidão e é sempre num tempo antigo né, não fala de agora. Sociologia ainda fala, filosofia e tal, mas é bem pouca coisa sobre o negro lutar por direitos iguais (Sueli).

Vejo negros como escravos [nos livros]. Assim, pelo jeito que eu já vi ou vejo, eles são escravos. Não tem uma coisa que venha dizer assim: oh, a guerra do Zumbi dos Palmares. Acho que não tem, só tem falando da colonização dos índios, da escravidão dos negros. Falam mais dos portugueses, que eles dizem que aborda muito no Enem. Mas, e o negro? Assim, eu me sinto um pouco revoltada, sabe. Porque eu queria

que falassem alguma coisa mais alegre sobre o negro, não só sobre o sofrimento. Porque desde o fundamental que eu vejo falar sobre o sofrimento dos negros. Só quando eu entrei no sexto ano, foi quando eu ouvi alguma coisa sobre Zumbi dos Palmares, que foi numa feira do conhecimento (Valentina).

O exercício da lei 10.639/03, exige que conteúdos importantes para a população negra sejam acessados, e cabe à comunidade escolar identificar e corrigir ideologias racistas contidas no material didático oferecido às/aos estudantes, apontando como a diferença enriquece a escola. É preciso que os instrumentos educativos demarquem que a diversidade não é sinônimo de desigualdade, e que atuem visando a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores da cultura negra e das diversas culturas presentes na sociedade (SILVA, 2005).

Os desafios e as dificuldades devem ser levados em consideração nesse processo de construção de saberes contra-hegemônicos, mas não devem impedir a escola de ser a principal impulsionadora das mudanças propostas pela Lei. No entanto, estando dentro de um sistema de educacional que privilegia a perspectiva eurocêntrica, a temática racial acaba sendo pouco explorada pelas/os professoras/es, como podemos ver na fala do estudante:

O professor estuda todos os assuntos do livro? Normalmente, o professor escolhe tópicos ou alguns assuntos pra estudar. Então tipo, muitas vezes os livros têm. Na verdade, eu já vi vários livros que tinham, mas eles não eram tocados na sala. Tipo, a galera não falava porque os professores faziam os próprios tópicos, ou os professores traziam os conteúdos deles mesmos, sem usar o livro. Mas tem muita coisa que eu lembro que não foi nem pelos livros do colégio, era mais pelos livros de casa mesmo que eu lia, ou que ainda tenho. Porque realmente, você tem o livro aqui, mas ninguém tem o interesse, quase ninguém, poucas pessoas têm interesse de ler o livro do colégio todinho, sabe? Então pega o tópico que o professor passou e estuda em casa, entendeu? Se ele não é passado, aquele assunto, normalmente o aluno não se interessa (Milton).

O ensino por tópicos configura uma metodologia adotada por grande parte das/os professoras/es, a escola não regula a forma como o conteúdo deve ser passado, mas exige que o currículo escolar seja cumprido, dando ênfase e prioridade aos assuntos mais abordados na prova do Enem. Essa realidade esbarra em dois desafios éticos para a escola: o que tange à autonomia da/o professora/or no ensino e a exigência do cumprimento do currículo. Ao conversar com uma das coordenadoras da escola, expus minha preocupação com a pouca abordagem da temática racial. Uma das justificativas utilizadas por ela foi

de que “não se obriga o professor a nada”, afirmando ser difícil o diálogo com algumas/uns.

Não é objetivo das políticas antirracistas forçar a abordagem das questões raciais em sala, mas integrá-las ao processo pedagógico, assim como os demais conteúdos. No entanto, por que a abordagem das questões raciais gera tanta resistência à comunidade escolar? Certa vez em uma conversa sobre transversalidade no ensino, uma/um professora/or me perguntou como poderia incluir a discussão racial nas suas aulas de matemática; a pergunta era retórica, e logo ela/ele argumentou que seria “forçar demais a barra” abordar tais questões já que a matemática segue critérios de objetividade. Argumentei dizendo que se a transversalidade fosse entendida como um fazer pedagógico, a articulação desses conteúdos não iriam conflitar, e perguntei se ela/ele poderia me dizer três nomes de matemáticos negros, como um básico exercício de transversalidade. A/O professora/or não conseguiu pensar a existência de matemáticos negros, tampouco me apresentar nomes, questionando “no que importaria saber a cor dos matemáticos na hora de resolver uma equação”.

Nesse sentido, Gomes (2005) afirma que a educação precisa de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola, e isso não significa desrespeitar a autonomia da/o professora/or, mas entendê-la e, muitas vezes, questioná-la. É necessário que a escola debata esse assunto, e descubra valores racistas que constitui professoras/res, ao contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas antirracistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências das/os professoras/res, negando o racismo como uma escolha discursiva.

Ter acesso ao conhecimento sobre as relações raciais não faz com que as/os professoras/es tenham posturas antirracistas, e enxerguem a importância da população negra para na construção do Brasil a ponto de ter uma prática pedagógica que reflita esses entendimentos. Ainda segundo a autora acima citada, é justamente o campo dos valores que apresenta uma maior complexidade, quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Abordar o campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas de difícil compreensão presentes no campo educacional (GOMES, 2005).

Em um momento de observação participante assisti uma aula, em que as/os estudantes estavam fazendo um exercício. Um/uma professora/or se aproxima de mim e

diz que aquele dia estava ótimo, mas que não aguentava mais ministrar aulas. Prossegue dizendo que as/os alunas/os não queriam nada com a vida e que 90% da turma tirava nota vermelha: “eu odeio isso aqui, quem diz que faz isso por amor é mentiroso da pior espécie. No final o conselho [escolar] passa tudinho dizendo que é vítima da sociedade”. Prossegue: “Isso aqui é tudo doente. Imagine uma casa cheia de menino endemoniado? É aqui. Às vezes eles me chamam para perguntar se o ‘A’ está correto, uma besteira!”. Entre uma frase e outra, a/o professora/or sai para auxiliar as/os estudantes que o solicita. Com um sorriso no rosto ele diz que quer ir para a formatura de todas/os, mas parece odiar o que faz.

Ao voltar-se para mim relata que as/os estudantes são “um bando de animais” e continua: “muitos aqui passam fome, aí quando chega aqui diz: ‘professor venha cá’, como se eu fosse parecido”. Pergunto se para ela/e a fome e a pobreza não são determinantes nas dificuldades de aprendizagem e ela/e diz: “a escola tem merenda, é só comer e vim para sala ser gente”. Pergunto como ela/e pensa que esse problema poderia resolvido na educação, e ela/e responde que com disciplina, e prossegue: “a escola não deveria aliviar e ver aluno como vítima, os que não obedecem deveriam ser expulsos, deveriam bater continência para o professor”. No final da aula, já organizando o material para ir à outra sala, ela/e me chama para mostrar as notas da turma e diz: “veja as notas, são todos burros. As famílias pegam suas ovelhas negras desobedientes e joga tudo aqui, e aí você vê esse bando de ovelha preta, marrom”.

O pensamento racista e elitista da/o professora/or me deixou enjoada, lembro de sair daquela sala aflita. Como pesquisadora negra militante pensei em travar um debate naquele momento, mas lembro de ficar travada, perplexa. Peguei meu caderno de registros de observação, e comecei a anotar algumas de suas falas ali, no momento em que ela/e dizia. Não costumava fazer isso, como bem expliquei na metodologia, acredito que aquele foi um ato defensivo, uma tentativa de fazê-la/o parar de falar coisas tão dolorosas, uma forma de afirmar que ela/ele estava sendo observada/o, mas isso não a/o inibiu nem por um segundo. Eu era mais uma negra, há uns anos atrás também seria a “ovelha preta, marrom”, senti que sobre mim foi jogada toda raiva colonial racista, que não poderia ser explicitamente feita a uma/um estudante, e ali aquela/ele professora/or fazia parecer um “desabafo”, o que era violência, que também era direcionada a mim como pesquisadora negra.

Assim, as falas da/o professora/or racista demarca a necessidade de uma pedagogia antirracista; a pobreza e o racismo não podem ser tomados como parâmetro de

avaliação do desempenho da/o estudante, uma vez que fazem parte dos processos limitantes do ensino-aprendizagem e configuram as desigualdades de acesso e permanência na escola. Para Gomes (2005), o entendimento conceitual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar as/os professoras/res e estudantes a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro, como também auxiliá-las/os a identificarem o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de pensamento das/os professoras/es é uma tarefa preliminar importantíssima, na construção da educação e sociedade democráticas (MUNANGA, 2005).

De acordo com Gomes (2005), para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares e a realidade social e étnico-cultural é preciso que as/os professoras/res compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. Trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para percebê-los como processos constituintes da formação do sujeito e que se manifestam no cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professoras/es, estudantes e comunidade. “É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores” (GOMES, 2005, p. 147).

Com a negligência da escola em oferecer uma educação que atenda às demandas das/os estudantes negras/os, a TV e a internet configuram vias de acesso às informações sobre as relações raciais. No entanto, esses meios (in)formativos acabam evidenciado representações negativas pautadas pelos códigos de conduta anti-negro.

Eu vejo mais na televisão e na internet. E na televisão é sempre na questão ruim, é negro que tá morrendo por ser negro, pela polícia, se não morto pela polícia, por engano. As pessoas sendo desmerecidas por serem negras, sem nenhuma oportunidade de vida por ser negro, o que mais passa na TV é isso. E raramente você vê alguma coisa boa relacionada aos negros, é muito, muito raro. Na internet também, é alguém que xinga alguém por ser negro, é alguém que não sei o que.... Nunca tem uma coisa boa, e se tiver é bem raro da pessoa achar (Sueli).

Ao deixar a educação sobre as relações raciais a cargo dos meios alternativos de informação, a escola se exime da responsabilidade política e pedagógica de produzir uma

narrativa positivada sobre as/os negras/os, fazendo com que as desigualdades que produzem dor e sofrimento sejam naturalizadas socialmente. As negritudes brasileiras carregam sentidos de sofrimento promulgados pela história, e cabe à educação destituí-los como único discurso possível sobre o negro. Ao perguntar sobre o que a estudante conhece sobre a história da população negra no Brasil ela relata: “sei que sofreram bastante, foram escravizados por muitos, muitos anos, tiveram que lutar bastante para poder ter a liberdade, para poder ter a igualdade. Mas querendo ou não é bem pouca igualdade” (Sueli).

Lima (2005) faz uma importante discussão sobre as imagens de dor e sofrimento da população negra que permeia o discurso das escolas e livros didáticos, afirmando que essas abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. Assim, as histórias tristes passam a funcionar como mantenedoras da marca da condição de inferiorização pela qual a humanidade negra passou. Dessa forma, cristalizar a imagem da/o escravizada/o torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica; reproduzi-la intensamente marca numa única referência, toda a população negra, naturalizando assim, uma inferiorização datada.

Essa dinâmica que institui lugares de inferiorização e marca a negligência da escola em tematizar as questões raciais, seja desconsiderando-as, tomando-as como um problema menor, ou inexistente, é percebida pelas/os estudantes.

Eu acho que a escola é formada por pessoas racistas, tá ligada? Com o pensamento racista pelo menos. Muito pelo fato dos professores, de dar mais oportunidades para professores brancos que negros. Não sei se é muito por questão de cor, porque o meu professor também falou que eles passavam por provas pra poder dá aula. Eu não sei se tem alguma apresentação, mas eu considero que tipo, a escola não aborda assunto sobre os negros. Fazem vários clubes, atividades que envolve várias coisas, mas nenhum assunto relacionado a negros ou relacionado a cultura em si. Então, se não há um assunto que não é abordado, a galera não pega respeito por esse assunto, porque se a galera não entende, não tem como você respeitar o que você não entende. É a mesma coisa de você não gostar de uma comida porque nunca experimentou. A galera não vai comer a comida. “Essa comida é nojenta”, porque nunca viu, não sabe como é feita, como vai querer provar? (Milton).

A falta de professoras/res negras/os é percebida como uma ação do racismo na escola, e evidencia a hierarquia racial na formação do corpo docente, promulgada pelo racismo estrutural que dificulta o acesso de negras/os ao ensino superior e a empregabilidade. Como também reforça a representação branca nos espaços de produção de conhecimento, produzindo em contrapartida a sub-representação da população negra.

O estudante também expõe a escolha que a escola faz em não tematizar as questões raciais, o que faz dela condescendente com as práticas racistas que se manifestam por meio de preconceitos e discriminações na escola e fora dela.

Corroboramos com Gomes (2005) ao afirmar que pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas, vai além de ler livros e manuais informativos, representa transformar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. E isso significa dar subsídios às/aos professoras/res, às/aos estudantes e toda gestão escolar, colocando-as/os em contato com as discussões atuais sobre os processos educativos, culturais e políticos que perpassam a população negra brasileira. A escola não pode ser vista como um espaço de difusão de conhecimentos deslocados da realidade de suas/seus estudantes, o combate ao racismo na escola deve tomar as mais diferentes formas de valorização da população negra e de sua cultura, como também produzir denúncia da existência do racismo como violência e crime.

Lopes (2005) afirma que as pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e a prática da discriminação, no entanto as desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Por isso a educação é tão importante no processo de valoração e formação de sentidos sobre a negritude, e esses se valem não só para negras/os, mas para brancas/os que pelas lentes da branquitude se veem como única possível forma de ser e existir em sociedade. A escola precisa ser impulsionadora de movimentos antirracistas, e para isso, tem que se desfazer do pensamento racista que embasa as ações anti-negro no ambiente educacional; e a abordagem às questões raciais configura o primeiro passo, como afirma o estudante:

Tem que tocar muito no assunto! Falar sobre o racismo tira duas coisas. Falar sobre o racismo dá entendimento às pessoas. E falar sobre o racismo tira o medo das pessoas. Muita gente sofre racismo ou coisas do tipo, e tem medo de falar justamente porque “ah não pow! Isso é só comigo e é coisa da minha cabeça!”. Porque não entende realmente o que é racismo, tá ligada? Ah não, “o cara tá me xingando de macaco, mas não é racismo, não pow, é só porque ele quer me xingar de um apelidozinho”, tá ligada? Mas é racismo! Mas se você fala sobre aquilo, você entra em tópicos sobre aquela galera, a pessoa que tá estudando sobre aquilo, ela vai entender que o que está acontecendo com ela é racismo. Então, ela não vai ter medo. “Eu posso processar!”. Então falar tira um pouco do medo, e também faz com que as outras pessoas entendam, e as outras pessoas entendendo vão respeitar mais e pelo menos pegar mais leve na forma que julgam (Milton).

Milton apresenta caminhos possíveis no enfrentamento ao racismo e suas manifestações. Ao “tocar muito no assunto” a escola aciona formas diferentes de ressignificação dos sentidos sobre a negritude. As ações antirracistas na escola devem tornar a/o estudante negra/o consciente do seu valor e de seus direitos, e produzir o entendimento de que práticas racistas são inaceitáveis, quebrando o silêncio, a passividade e medo reforçado em sociedade por meio da normativa que nega o racismo e emprega a ideia de uma falsa igualdade racial. As ações de abordagem antirracista devem educar as/os estudantes acerca do racismo introjetado que opera subjetividades negras e brancas produzindo ódio à/ao outra/o racialmente diferente, como também o auto-ódio.

A cultura escravista e pós-escravista que tem servido como mantenedora das diferenças raciais instituindo lugares distintos para negras/os e brancas/os, tem desde o colonialismo tentado destruir a negritude. O auto-ódio como parte do complexo subjetivo do colonizado (FANON, 2008), opera a dominação subjetiva que é impelida pelos estereótipos racistas que permeiam os sentidos de ser negra/o. É a falha da escola em abordar as questões raciais demandadas pelas políticas antirracistas para a educação, mostra a ofensiva contra a potência construtiva da identidade negra, conseqüentemente o fortalecimento da negritude.

De acordo com Domingues (2005), podemos entender a negritude como um movimento de valorização da/o negra/o que alcança três dimensões: política, ideológica e cultural. Na dimensão política, a negritude serve de subsídio para a ação do movimento negro organizado, na busca por reconhecimento das demandas de negras/os. No campo ideológico, a negritude pode ser compreendida como processo de conquista de uma consciência racial, que nega as imposições feitas pelo mundo branco. Já na esfera cultural, negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana e afro-brasileira. Assim, podemos pensá-la como um conceito multifacetado, que precisa ser abarcado nos diversos contextos históricos, políticos e formativos para a população negra.

Os motivos pelos quais as/os negras/os negam sua identidade passa pela experiência com a escola, que não lhes permitem conhecer a concepção histórica e política que constitui suas identidades. Passa também pelos esforços empregados em oferecer uma educação às/aos estudantes negros/os que separam sua experiência cotidiana do passado, privilegiando vivências individuais em detrimento do coletivo. Ao perguntar ao estudante como os conteúdos sobre relações raciais faziam ele pensar sua negritude, o ele afirma: “Eu nunca parei pra pensar sobre isso, porque eu nunca sofri tanto quanto eles

sofreram, não consigo sentir na própria pele, mesmo sabendo de toda história” (Silvio). Sem a dimensão coletiva de pertencimento, os processos de constituição da identidade negra se estabelecem sob o olhar individual da experiência. Assim, a/o estudante não consegue elaborar uma conexão entre o passado e o presente vivido, fazendo com que a negritude como processo de construção política de valorização da/o negra/o seja interpelada pelo conformismo histórico de uma experiência temporal.

Essa dinâmica tem afetado a construção de sentidos valorativos sobre a população negra, e afirma o desafio para a escola de produzir uma pedagogia afrocentrada, que advogue sobre a importância de amar a negritude como subversão à lógica de dominação racial imposta ao longo da história. No entanto, Hooks (2019) afirma que em um contexto supremacista branco, “amar a negritude” raramente é uma postura política refletida no cotidiano, e quando mencionada, é tratada como suspeita, perigosa e ameaçadora. Isso porque amar a negritude implica desconstruir a cultura de dominação que exige da/o negra/o a negação de si. Assim, somos coletivamente empoderadas/os quando praticamos o auto-amor como intervenção revolucionária que mina as práticas de dominação. A autora afirma que “Não podemos nos dar valor do jeito certo sem antes quebrar as paredes de autonegação que ocultam a profundidade do auto-ódio dos negros, a angústia interior, a dor sem reconciliação” (HOOKS, 2019, p. 48).

A fim de compreender o enfrentamento das/os estudantes ao racismo, sendo esse um de nossos objetivos, a experiência na escola mostrou que embora elas/es reconheçam e sintam o racismo no cotidiano, seu enfrentamento constitui-se de ações individualizadas, reflexo da falta de conhecimento das estratégias coletivas já construídas. A falta de abordagem dos conteúdos voltados à educação para as relações étnico-raciais, cria um sujeito negro solitário na luta contra o racismo, e ignora as conquistas instrumentais de ação antirracista. Embora a escola não tenha protagonizado a abordagem de conteúdos antirracistas, tal como deveria, efetivando a Lei 10.639/03, as/os estudantes têm buscado externamente à escola se apropriar da cultura e do conhecimento sobre a dinâmica racial. Ao perguntar a estudante onde ela procura conteúdo sobre as questões raciais, Valentina responde:

No Instagram eu olho muito sobre cabelo. Vai não vai, aparece uma matéria quando eu estou assistindo, aparece no YouTube. Tipo assim, quando fala do negro, de alguma luta eu tô vendo. [...] vai não vai, tem alguma coisa que eu venho pegar os meninos aqui na sala conversando, às vezes eu presto atenção na aula, quando não há isso, é algum livro. Até na convivência lá com as pessoas da minha comunidade.

Para a estudante o silenciamento imposto às mulheres negras a motivou na busca por conhecimento sobre a/o negra/o, e afirma:

Acho que a minha convivência, meu cotidiano que me fez abrir um pouco mais a voz. Porque eu parei pra pensar que se eu não falasse nada, eu ficasse muito quieta, ninguém ia me ouvir. Se tiver sentindo alguma coisa, se eu tiver esperando alguma coisa, ou se eu quisesse alcançar alguma coisa na minha vida eu teria que abrir a boca pra dizer (Valentina).

A fala da estudante nos faz compreender que o silenciamento vem sendo rompido, e isso não é algo dado, mas conquistado em oposição à experiência racista e sexista, e esse movimento evidencia a busca pela negritude negada, e tem oferecido instrumentalidade na luta contra o racismo. Hooks (2019) afirma que a consciência da necessidade de falar, de dar voz às diversas dimensões de nossas vidas, é uma forma pela qual mulheres negras começam o processo de educação para a consciência crítica. Ainda segundo a autora, o medo de dizer ou fazer o que será considerado errado, frequentemente inibe membros dos grupos explorados. Sendo assim, “abrir a boca” ou erguer a voz, cria resistência ao medo de dizer o que está errado, cria políticas de afirmação da raça.

O relato de Milton aponta a forma como o estudante tem lidado com o racismo, evidenciando a necessidade da promoção de estratégias coletivas de enfrentamento às desigualdades raciais:

Vou falar duas coisas. Primeiro, como eu refletia antigamente e como eu reflito agora. Antigamente, alguém falava isso pra mim, eu sentava e ficava tipo: “eu sou um merda, meu irmão”. Eu ficava muito pra baixo, eu não queria... Eu ficava estressado com a pessoa, mas eu não culpava a pessoa, eu começava a ver como um ponto negativo sobre mim, entendeu? Tanto que, quando eu era criança, quando eu era tipo criança mesmo, mesmo tendo aprendido um pouco sobre isso [racismo], eu cheguei pra minha mãe e disse que eu queria trocar de cor, por causa de uns bagulhos que tava acontecendo na minha sala e tava me irritando muito. Aí eu fui pra um programa de TV, todo mundo da minha sala foi, e no meio do caminho, os caras ficavam me chamando de macaco. Quando eu voltei pra casa eu falei pra minha mãe que não tava mais aguentando aquilo, e naquele tempo meu único jeito de refletir era pegar esse assunto, e simplesmente, guardando pra mim. E chegava em casa ou chorava ou eu ficava puto em silêncio, normalmente com um fone de ouvido e foda-se! Mas depois de um tempo eu comecei justamente a fazer isso, ou ler, ou pesquisar mais, e isso começou a me deixar mais puto. Por isso que eu disse, é o entendimento, porque você perde muito o medo, quando você começa a conhecer mais o assunto, você perde muito o medo. Então, quando a galera começava a falar merda comigo ou eu mandava tomar no cu, ou eu explicava um pouco. Teve muitas

vezes que eu explicava vei, tipo, mesmo estressado com a pessoa eu começava a explicar sobre (Milton).

A fala do estudante nos faz refletir sobre três elementos que permeiam sua consciência sobre o racismo no qual é vítima, e apresenta respostas, que embora individualizadas, parte da reflexão da experiência racista e a necessidade de resistir. O primeiro elemento, diz do auto-ódio e da auto-punição que conforma uma estratégia da estrutura racial que culpabiliza a vítima. O estudante sofre ao pensar que o problema está nele, ou seja, o racismo e a/o racista são ocultados e a vítima responsabilizada. O segundo processo, diz da alteração dessa posição para a busca pessoal por informação sobre as relações raciais e o racismo; essa busca faz com que o estudante aprenda a nomear o sofrimento, reconhecendo que o problema não está nele, mas nas configurações raciais que operam a sociedade. O terceiro elemento, aponta para duas ações na consciência do racismo, que é a indiferença à/a racista, como também a conscientização e reeducação da/o racista. Esse trabalho emocional mediado pela auto-gestão dos conflitos raciais poderia ser abrandado se a escola educasse sobre as relações raciais, oferecendo formação sobre a estrutura racial que produz desigualdades, promovendo a prevenção da ação racista e as consequências desta sobre a vida das/os estudantes negras/os.

O trabalho emocional que delegam à/a negra/o para lidar com o racismo constitui um processo de violência psicológica e social; responsabilizam-na/no pela cura de si própria/o das feridas do racismo, como também por desconstruí-lo na/o outra/o. Essa configuração social expõe a violência racista e retira a responsabilidade da Educação em combatê-la. Enquanto isso, as/os estudantes seguem encontrando formas de lidar com o racismo cotidiano.

Eu acho que ainda hoje existe muito preconceito, só que diferente de antigamente as pessoas não se revelam mais com medo. Tem um funcionário aqui na escola que fala, mas eu não levo a sério porque eu sei que é brincando. Mas só era isso. Uma brincadeira. Muitas pessoas tiram brincadeira comigo, porque eu não ligo, eu sou aquela pessoa da brincadeira. Eu mesmo tiro brincadeira com negro, comigo mesmo. Porque eu não vejo nada demais nisso, pense que tudo é uma brincadeira, eu mesmo fico tirando brincadeira racial comigo mesmo (Silvio).

Na ausência de uma educação antirracista, pensar a violência como brincadeira, se apresenta como uma estratégia para lidar com o cotidiano racista na escola, como também se integrar a ele afim de suavizá-lo. Dessa forma, fazer da ação racista “brincadeira”, é um jeito de lidar com o racismo, invisibilizando-o, e tirando a

responsabilidade sobre a violência praticada. Assim, a ação individualizada contra o racismo vivido, é reflexo das dificuldades de se construir identidades coletivas. A escola que poderia ser um espaço propício para isso, atomiza, “aluniza” e “aliena” as/os jovens, sob uma falsa compreensão de igualdade racial.

Apesar das estratégias de manutenção do racismo, a experiência na escola trouxe a compreensão que as/os estudantes têm feito movimentos de entendimento e elaboração do racismo cotidiano, transferindo o problema para quem deve ser responsabilizada/o: a/o racista.

Eu consigo enxergar isso como um ato de superação, porque querendo ou não eu não fiquei mal por aquilo [sofrer preconceito], eu não me senti diferente, eu não tive nenhum sentimento ruim em relação a mim, mas em relação à pessoa. O problema é nela, eu não tenho problema nenhum. É difícil de explicar... eu levo isso como superação. Isso é uma coisa chata, uma situação chata, mas eu consegui relevar e não me alimentar com aquilo. Em relação ao racismo e ao preconceito em si, eu sinto que sou maior que isso, tipo, a única coisa ruim é a pessoa que tá praticando isso. Eu sou maior do que isso, eu sou até maior que essa pessoa. Porque pra poder você chegar em alguém e discriminar a pessoa por qualquer coisa, você tem que ser muito baixo, sem coração, sem alma mesmo, pra fazer uma coisa dessas. Então, eu me acho superior a essa pessoa, mentalmente, espiritualmente, de verdade. Então eu acho que eu sou maior que essa pessoa (Sueli).

O racismo não é um problema da/o negra/o, mas da/o branca/o racista. Esse entendimento é capaz de diluir o auto-ódio e a auto-punição, responsabilizando os sujeitos da ação racista. Recusar o lugar da dor, tem sido o movimento feito pelas/os estudantes na luta contra o racismo, um trabalho que se mostra solitário, sem o auxílio efetivos das políticas públicas em educação para as relações raciais. Esse movimento que nega o lugar subalterno, é matriz ancestral que conduz a população negra diaspórica a um constante processo de reinvenção dos sentidos da negritude. Como afirma Fanon (2008), apesar de toda dilaceração da/o negra/o “tomo essa negritude e, com lágrimas nos olhos, reconstituo seu mecanismo. Aquilo que foi despedaçado é, pelas minhas mãos, lianas intuitivas, reconstruído, edificado” (p.124).

A educação escolar como conquista da população negra, não pode deixar o racismo a cargo da/o negra/o, mas deve oferecer condições materiais e simbólicas para o exercício bem-sucedido da vida dessas/es estudantes. Como instituição social designada para produção e difusão de conhecimentos, precisa incorporar discussões que travam a sociedade para engendrar relações raciais mais justas, pautadas no respeito às diferenças de raça, gênero, classe, geração e outros (LIMA, 2015). As práticas sociais e culturais

negras precisam se tornar temas de estudo cotidiano na escola; o currículo, entendido na sua dimensão política também deve contribuir em favor da educação das relações étnico-raciais. Sem tomar uma postura antirracista, a escola alimenta a estrutura social que produz desigualdades raciais, ao passo que transforma as/os estudantes negras/os nas/os únicas/os responsáveis pela desconstrução do racismo que configura um problema social para toda sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos que compreendem a construção das relações étnico-raciais são permeados por dimensões discursivas que atestam o lugar da subalternidade negra, de modo que os movimentos que fazemos para rompê-la, aparece para nós, pesquisadoras/res negras/os e aliadas/os como um desafio constante de desvelamento do racismo estrutural e institucional nos espaços formativos. Como nos diz Hooks (2019) à/ao intelectual negra/o, é colocada/o a escolha de evidenciar e defender a humanidade de sua população. E como tenho afirmado ao longo desse trabalho, a necessidade de compreender os elementos de negação da história e cultura negra na escola, também passa por minha experiência escolar, e se encontra em uma realidade educacional permeada de injustiças para estudantes negras/os.

Como já discutido nos capítulos I e III dessa dissertação, pessoas negras tem suas potencialidades intelectuais questionadas o tempo inteiro, por um modelo de saber/poder colonial e eurocêntrico que promove o racismo epistêmico e consequente epistemicídio, fazendo com que não sejamos evidenciados e perpetuados como povo promotor de conhecimento. E o epistemicídio tem contribuído para que as/os estudantes e professoras/res pouco acessem sobre a contribuição cultural e histórica da população africana e diaspórica no Brasil e no mundo. E assim, o racismo epistêmico continua a expurgar a/o negro do processo de produção do conhecimento desde do início de seu processo formativo, pois como discutido no capítulo II, a educação nos foi negada durante muito tempo, por aqueles/as que se declaram racistas e que pautavam leis que destituía nosso direito de transmitir e aprender conhecimento. Mais do que isso, negavam nossa capacidade coletiva de contribuir livremente com o bem viver social de suas/seus iguais, por meio de uma imposição violenta do trabalho escravizado, aniquilação histórica, cultural, moral, patrimonial, social, dentre outras formas de opressão.

Ao adentrar os espaços da escola e me implicar no cotidiano das/os estudantes, foi possível compreender que essas/esses têm um cotidiano escolar pautado na negação do racismo, fator que contribui com seu fortalecimento. As justificativas que pautavam essa negação na maioria das vezes carregavam argumentos racistas, articulado a uma indução elitista e de marginalização da raça, da pobreza, da geração e do gênero. Esse cotidiano, evidenciava compreensões violentas acerca de uma realidade racial, que ignorava as condições objetivas que marcam as histórias de vida das/os estudantes

negras/os. E essa compreensão implica a escola a pensar os desafios que se põe na desconstrução coletiva desse cotidiano racista, ainda carregado de injustiças históricas.

Assim, diante da compreensão e das discussões que fizemos a partir das informações produzidas junto à comunidade escolar e às/aos estudantes, pudemos apreender que ainda, o cotidiano escolar das/os estudantes negras/os é marcado por uma constante violação real e simbólica que se ampara nos estereótipos racistas construídos ao longo da história, e delimitam os alvos do racismo. Atividades comuns desenvolvidas dentro da escola, no entorno da mesma ou em espaços de comum circulação na cidade, provocam olhares de desconfiança, e remonta o imaginário racista de uma “ameaça negra”. Até quando os estudantes estão fardados provocam desconfiança, e são tratados com violência institucional em um espaço que deveriam ampará-los e acolhê-los, e essa realidade demarca a necessidade da institucionalização de uma agenda antirracista, que possa envolver todas/os que compõem o espaço educacional.

As/Os estudantes negras/os pouco conhecem as histórias de resistência do povo negro pela libertação do sistema escravagista, assim como também não sabem quem foram os reis e rainhas de quem somos descendentes. Elas/Eles não conhecem nossas/os guerreiras/os, não acessam a forma como se organizavam, como fazíamos política, como formulavam conhecimento, nem como vivíamos em comunidade, pouco sabem sobre a resistência palmarina que aconteceu em Alagoas, que teve lideranças de reconhecimento mundial como Zumbi e Dandara. O que ecoa nos imaginários das/os estudantes negras/os são histórias de sofrimento de uma época escravocrata, e uma visão de pessoas negras subalternizadas, passivas ao sofrimento, reforçadas na escola por meio de uma educação que tem corroborado com a prática epistemicida. Essa lógica também ganha legitimidade na ação de parte das/os professoras/res que carregam em seus fazeres pedagógicos atitudes e valores racistas. Assim se faz necessário trabalhar esses sujeitos suscitando reflexividade a respeito de suas posturas, intensificando os processos formativos para as relações raciais, como também responsabilizando-as/os pelas atitudes racistas manifestas na escola.

Outra dimensão importante trazida pelas/os estudantes foi a falta da inclusão da cultura negra na escola, que é pouco visibilizada, e quando se faz presente é suprimida por uma ação institucional de reestabelecimento de uma ordem branca que se respalda em perspectivas coloniais e eurocêntricas de ação. As culturas negras juvenis manifestas na escola, a partir de suas diferentes dimensões (rap, passinho, etc.), não podem ser vistas como marginais, mas precisam fazer parte do cotidiano escolar, uma vez que dizem de

realidades e histórias negras que precisam ser visibilizadas positivamente. Pois como poderemos estabelecer relações raciais saudáveis sem antes aniquilar posturas e ações que provocam a marginalização da população negra? Para ser antirracista, é preciso reconhecer o racismo existente, para que assim possam ser usadas e/ou criadas as estratégias necessárias para sua aniquilação. A escola como responsável pela formação das/os estudantes para as relações raciais, carece de reavaliar o seu papel como exercício antirracista, e pensar como tem atuado frente a essas questões que demandam a população negra.

Muitas/os estudantes negras/os e brancas/os, assim como professoras/res, pouco conhecem a história de luta por igualdade racial na educação, muitos ainda pensam que as oportunidades sempre foram paritárias para todas/os. Com isso temos um problema, pois acreditar numa falsa igualdade racial faz com que as relações estabelecidas no espaço educacional sejam forjadas na desigualdade, sob uma falsa ideia de harmonia. As consequências disso são imensas, pois cria alienação racial e desresponsabiliza aquelas/es que deveriam ser responsabilizadas/os por ações racistas, que provocam dor e sofrimento às/aos negras/os. Assim, diante dessa realidade que ainda se coloca para negras/os, compreender as conquistas institucionais pautadas por anos pelos movimentos negros, e erguer a voz para reivindicar políticas antirracistas na educação se faz imperativo na luta por equidade e justiça no espaço educacional, a fim de criar estratégias coletivas de enfrentamento ao racismo onde estudantes negras/os possam se ancorar ao enfrentar o mundo branco.

Como conquista da população negra, a Lei 10.639/03 garante o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas, e traz como recurso orientador desse ensino as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino de Cultura Africana e Afro-brasileira nas Escolas*. Esses são instrumentos legais que tem a função de garantir às/aos estudantes negras/os um ensino que contemple a história e cultura de sua população, pois diz da necessidade de evidenciar a contribuição de negras/os para o Brasil e o mundo enquanto sujeitos potentes. No entanto, esses são elementos que demandam ser discutidos e acabam sendo pouco pautados e, ineficientemente evidenciados no cotidiano das/os estudantes.

Assim, trabalhar os conteúdos das relações étnico-raciais, oferece instrumentalidade intelectual e comportamental para que as/os estudantes possam construir uma sociabilidade combativa às estruturas de desigualdades que marca a sociedade e impedem o bem viver coletivo. Por isso, é importante que escola tenha um

olhar antirracista às demandas das/os estudantes negras/os, que as/os ouçam em seus questionamentos, que provoquem discussões que possam visibilizar o pensamento dessas/es a respeito da educação que estão recebendo. É preciso também, que mais pesquisadoras/res possam olhar para as desigualdades raciais existentes na escola, a fim de desvelar o racismo e demandar estratégias pedagógicas que possam aniquilá-lo, sobretudo, naquelas/es que compõem os espaços educacionais, com táticas que possam operar no campo dos valores enraizados na dominação racista.

Os sentidos de ser negra/o que compreendemos a partir das informações produzidas por estudantes negras/os, passam por histórias de dor e sofrimento advindas de experiências com o racismo, dentro e fora da escola. São sentidos que carregam um enfrentamento ao racismo desde a mais tenra infância, com reações muitas vezes solitárias, que poderia ser coletivizada com a abordagem dos conteúdos para as relações raciais. Mas são sentidos que também trazem movimentos de resistência à normativa racista, que apesar de tentar, não consegue apagar a presença negra na história e na reivindicação por demandas antirracistas na educação. As/Os estudantes negras/os que conheci na escola, insistem em ocupar os espaços educacionais, mesmo diante das estratégias de dominação racial que os expurgam, elas/eles reconhecem o racismo e apontam formas de resisti-lo – ainda que individualmente –, nomeando a discriminação e preconceito vivenciado, apontando o racismo nas instituições e no sujeito branco.

Diante desses elementos, afirmamos que se as escolas utilizarem dos instrumentos de educação antirracista, assim como trabalhar em conjunto com os movimentos negros, as universidades e os sujeitos da luta política antirracista, será possível construir novas formas de saber e aprendizagem que destituam os abismos raciais existentes; pois acreditamos que essa parceria é necessária para a criação, implementação e constante avaliação das políticas públicas em raça. No entanto, a efetividade dessas políticas também deve partir da escola, aliada ao compromisso social de promoção de equidade e justiça àquelas/es sistematicamente atingidos pela estrutura desigual de saber/poder. Por isso, demandamos uma educação antirracista, que articule nossas vozes a uma ação palpável de construção coletiva de promoção de uma educação sem racismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L., CALAF, P.P. Revelando traumas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília, DF: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009, 496, p. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/237993/Publicacao_Revelando_tramas.pdf Acesso em: 20/02/2020.

ALCOFF, L. M. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 129-143, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00129.pdf> Acesso em 02/02/2020.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, Ed. Letramento, 2018.

ALMEIDA, M. A. B; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil, **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1459/500> Acesso em: 18/09/2018.

ALMEIDA, R. S. O centro educacional de pesquisa aplicada: apontamentos sobre seu uso e apropriação a partir de experiência na monitoria da disciplina projetos integradores. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Maceió, ed 24, v. 1. 2013. Acesso em: 10/10/2019.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?**. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo". Trad. Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

ANDRADE, I. P. Construindo a autoestima da criança negra. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. SECAD: 2005.

ANDRADE, B.; FERNANDES, D. B.; E CAETANO, C. O fim do escravismo e o escravismo sem fim – colonialidade, direito e emancipação social no Brasil. Rio de Janeiro, **Direito e Práxis** Vol. 06, N. 10, p. 551-597, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/debyc/Downloads/15415-51558-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/debyc/Downloads/15415-51558-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 18/07/2019.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Brasileira**. Brasília, 2004. Disponível em: http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos_diretrizes.pdf. Acessado em 28/07/2018.

_____ **Lei nº 10.639**, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acessado em 28/07/2018

_____ **Lei nº 11.645**, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acessado em 17/09/2018.

_____ **Lei nº 12.228**, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm Acessado em 17/09/2018.

_____ **Lei nº 12.711**, Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acessado em 17/09/2018.

_____ Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 13/11/ 2018.

CARREIRA, D. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 127-137, nov. 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portuguese-denise-carreira.pdf>. Acesso em: 22/09/2019.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 20/10/2019.

CARVALHO, C. R. NOGUERA, R. Breve introdução aos estudos das relações étnico-raciais. In CARVALHO, *et al*, **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas**. Ed NAU, Rio de Janeiro, 2013.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M (Org.). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: Unesco, Inep, Observatório de Violências nas Escolas, 2006, 370 p.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, 3ª Ed Contexto, 2017.

CEREZER, O. M.; RIBEIRO, R. R.; A formação de professores na fronteira: currículo e diversidade étnico-racial nos cursos de licenciatura em história (Mato Grosso, Brasil) In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B.; FERREIRA, P. A. B. (Orgs); **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. Ed. Livraria da Física, São Paulo, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: violência do racismo. In: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2ª Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1983.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP; **Relações raciais: referências técnicas para atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017. 147 p.

DAVIS, A. Estupro, Racismo e o mito do estuprador negro. In: DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. 1ª Ed. Tradução: Hací Regina Candiani, São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, P. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005 Disponível em: file:///C:/Users/debyc/Downloads/2137-10942-1-PB%20(1).pdf Acesso em 02/02/2020.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Ed EDUFBA, Tradução: Renato da Silveira. 2008. 194p.

FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 14, n. 1, p.69-86, jun. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822002000100005>

FERREIRA, D.M. M.; CAMINHA, T. Pigmentocracia e a experiência do preterimento na homossexualidade negra. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 2, n. 18, p. 157-174, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/5796/5248>. Acesso em: 22/09/2019.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/revist.htm> Acesso em: 09/09/2019.

GERHARDT, T. E. ; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. 115 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 05/05/2018.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GOMES, N. L. **Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades gomes**, FAE/UFMG GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21 Agência FAPEMIG/CNPQ, 2001. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt21/t218.pdf> Acesso em 02/02/2020

_____ Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, **Educação Continuada, Alfabetização e**

Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília, 2005.

_____ Cultura negra e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 23, p. 75-85, ago. 2003.

_____ Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** SECAD: 2005.

_____ Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org); **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Ed. Cortez, 2010.

_____ Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos, **Currículo sem Fronteiras**, Minas Gerais, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 03/06/2018

GONZALEZ, L. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: SILVA, L. A. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos.** Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GROSGOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

_____ Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/HP/Downloads/RCCS80-006-Grosfoguel-115-147%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/RCCS80-006-Grosfoguel-115-147%20(1).pdf). Acesso em: 21/08/2018.

_____ Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Cienc. Cult.* v. 59 n.2, p. 32 -35. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>. Acesso em: 10/06/2019.

GUIMARÃES, A. S. A. “Raça”, racismo e grupos de cor no Brasil. In: **Estudos Afroasiáticos**. n.27, Rio de Janeiro: CEAA, 1995.

GUIMARÃES-SILVA, P., PILAR, O. A voz que incomoda a Casa Grande: a escrevivência de Conceição Evaristo e a desobjetificação dos sujeitos pesquisados. In: GONÇALVES, F. V. (Org) **Intelectuais negras** [recurso eletrônico]: vozes que ressoam. Belo Horizonte, MG: PPGCOM UFMG, 2019. Disponível em: <https://seloppgcom.fafich.ufmg.br/novo/wp-content/uploads/2019/08/Intelectuais-Negras.pdf> Acesso em:10/06/2019.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org.: SOVIK, L; Tradução: RESENDE, A. L. G. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2009.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v.5, p.07-41, 1995.

HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 97-128, 25 dez. 2015. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p97>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/22900>. Acesso em: 22/09/2019.

HITA, M. G. (Org) **Raça, Racismo e Genética em debates científicos e controvérsias sociais**. Salvador: EDUFBA, 2017.

HOOKS, B. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. **Olhares negros: raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>>. Acesso em: 18/09/2019

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p. Tradução de: *Pantation memories*.

LIMA, A. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual?. **Revista Afro-Ásia**, 25-26, p.281-312, 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21015/13615> Acesso em: 20/01/2020

LIMA, P. H. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil In: In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. SECAD: 2005.

LIMA, A. F.; LARA JUNIOR, N. **Metodologias de pesquisa em Psicologia Social crítica**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

LIMA, N. M. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**. Ed. Eduneb, Salvador, 2015.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. SECAD: 2005.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília, Ed. LiberLivro 2010.

MAYORGA, C. Brasil e a questão racial: entre mitos, ideologias e lutas. In: MEDRADO, B.; GALINDO, W. (orgs). **Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO**. Ed. Universitária – UFPE, Recife, 2011.

MARTINS. H. V.; SILVA, N. S. A produção de uma cultura africana no Brasil e sua relação com os saberes psicológicos. In: CARVALHO, *et al*, **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas**. Ed NAU, Rio de Janeiro, 2013.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução: Marta Lança, Lisboa: Ed. Antígona, 2014.

MENDONÇA JÚNIOR, F. C. G., **HIP HOP Como Identidade Cultural Negra e Periférica A Aversão de Rappers Brasileiros à Rede Globo**. 2014. 194 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Comunicação e Jornalismo, Filosofia, Comunicação e Informação da Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

_____ **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa. 2007

MOURA, G. Direito a Diferença. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. SECAD: 2005.

MULLER, T. M. P.; Estudos sobre imagem do negro no livro didático e suas implicações na formação de professores. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B.; FERREIRA, P. A. B. (Orgs); **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. Ed. Livraria da Física, São Paulo, 2015.

NEVES, S.; NOGUEIRA, C. Metodologias Feministas na Psicologia Social Crítica: a ciência ao serviço da mudança social. **Ex aequo**, n 11, p.123-138, 2004

NOBLES, W. *Sakhu Sheti*: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, E. (Org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 277-298

OLIVEIRA, R. C. M. (Entre) linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in) formação na/da abordagem (Auto) biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, BA, v. 2, n. 4, p. 1-19, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>>. Acesso em: 09/12/2018.

PARKER, L.; ROBERTS, L.; Teoria crítica da raça e seu uso na pesquisa em Ciências Sociais. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org), **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Vozes, Petrópolis RJ, 2015.

PEZZATO, L. M.; L'ABBATE, S. O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional: potencializando reflexões no cotidiano da saúde bucal coletiva. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 21, n. 4, p. 1297-1314, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312011000400008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05/08/2020

PLATERO, R. (L). ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer?. In: **Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista**. Edição: Irantzu Mendia Azkue, Marta Luxán, Matxalen Legarreta, Gloria Guzmán, Iker Zirion, Jokin Azpiazu Carballo. País Basco: Lankopi, S.A, 2014.

QUEIROZ, D. T. *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R Enferm Uerj**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 15, p.83-273, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>>. Acesso: 23/07/2018

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). ColecciónSurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

_____ Colonialidade do Poder e Classificação Social In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org); **Epistemologias do Sul** . São Paulo, Ed. Cortez, 2010.

REGIS, K. O ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no Brasil e da história e cultura africana e local em Moçambique: desafios e possibilidades. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B.; FERREIRA, P. A. B. (Orgs); **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. Ed. Livraria da Física, São Paulo, 2015.

REIS, M. C. G. **Mulheres, negras e professoras: suas histórias de vida**. Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil Multicultural, 2017.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán - Colombia, Ed. Universidad del Cauca, 2010.

REZENDE, A. B.; CARVALHO, M. P. Formas de ser menino negro: articulações entre gênero, raça e educação escolar. In: **Diferenças e desigualdades na escola**. Ed. Papyrus, São Paulo, 2012.

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

RODRIGUES, M.N.M; MENEZES, J. A. O desafio de pesquisar: reflexões sobre metodologias e feminismo a partir de uma experiência de pesquisa. Seminário 48 Internacional Fazendo Gênero 10 (**Anais Eletrônicos**), Florianópolis, 2012. Disponível

em:http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373330724_ARQUIVO_Trabalhocompleto-MariaNatalia.pdf. Acesso em: 05/12/ 2019.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. SECAD: 2005.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org); **Epistemologias do Sul** . São Paulo, Ed. Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Ecologia de saberes, In: SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed, São Paulo, Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org); **Epistemologias do Sul** . São Paulo, Ed. Cortez, 2010.

SANTOS, M. **O Dinheiro e o Território**. Universidade de São Paulo- USP. GEOgraphia, ano. 1, n. 1 1999, São Paulo. Disponível em: <file:///C:/Users/debyc/Downloads/13360-52708-1-PB.pdf> Acesso em: 29/10/2019.

SARZEDAS, L. P. M. **Criança Negra e Educação: um estudo etnográfico na escola**. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

SHOSTAK, J.; BARBOUR, R. S. Entrevistas e Grupos-Alvos In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org), **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Vozes, Petrópolis RJ, 2015.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.ammapsique.org.br/baixar/encardido-branco-branquissimo.pdf>. Acesso em: 20/11/2019.

_____. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 10, n. 19, p. 41-55, jan. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10/12/2018.

SIQUEIRA, M. L. **Quilombos no Brasil e a Singularidade de Palmares**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, A. C. **A descriminalização do negro no livro didático**. 2ª Ed. EDUFBA. Salvador, 2004.

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. SECAD: 2005.

_____. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. **SciELO Books**, Salvador, p.86-101, 2007. Disponível em:

<<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-06.pdf>>. Acesso em: 28/07 2018.

SILVA, V. L. N. **As Interações Sociais e a Formação da Identidade da Criança Negra**. 2002. 19 f. Parte da Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t079.pdf>>. Acesso em: 28/07/2018.

SILVA, R. C. M. **Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes**. Tese, França: [s.n.], 198 f. Universidade Estadual Paulista, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Tese%20racismo%20e%20escola.pdf> Acesso em 10/01/2019.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Colaboradores: André Grillo ... [*et al.*] - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2ª Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1983.

SOUZA, R. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org); **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Ed. Cortez, 2010.

WADE, P. Raça e etnia na era da ciência genética In: HITA, M. G. (Org) **Raça, Racismo e Genética em debates científicos e controvérsias sociais**. Salvador: EDUFBA, 2017.