

**SE A ESCOLA TÁ PRETA, A ESCOLA TÁ BOA?
O processo de escolarização sob uma perspectiva
racializada**

Aluna: Mayara Farias
Monografia de Conclusão de Curso

Orientador: Bernardo Oliveira (FE/UFRJ)

DRE:118063071
Rio de Janeiro
Outubro de 2022

AGRADECIMENTOS

Nunca fui uma pessoa muito religiosa. Ainda assim, agradeço primeiramente a Deus, ele, ela ou eles, pois creio que somente uma força superior poderia ter me proporcionado pais tão incríveis.

Em seguida, agradeço a:

Dilcea Farias, que tem apenas o sobrenome de minha avó constando em sua certidão de nascimento e isso é mais que o bastante para anunciar a potência que essas duas mulheres são. Sem elas eu não estaria aqui, e se estivesse, não seria como estou hoje. Minha mãe, filha de Luci Farias, foi quem me ensinou a ler e me envolveu em conhecimentos os quais nenhuma universidade poderia proporcionar. A mulher mais inteligente que já conheci e minha melhor amiga.

Adauto Rodrigues de Lima, filho de seu Tião e dona Josefa, um homem de honestidade sólida e indubitável, que carrega o peso das suas escolhas e escolhe carregar pesos que não são seus, por sentir que deve. Sempre criticado por me dar liberdade “demais” para discutir, expor minha opinião e levar em consideração o que eu dizia, mesmo quando eu era “apenas uma criança”, é um dos maiores responsáveis por me sentir confortável em expressar minhas perspectivas críticas de mundo. Esteve comigo em todas as fases da minha escolaridade e me apoiou, do seu jeito, em meus momentos mais difíceis. Talvez, se não tivesse acreditado tanto em mim, eu não teria chegado até aqui, pois na maior parte do tempo nem eu mesma acreditava.

Meus sobrinhos, Kayo e Kyara, por me animarem em dias que não conseguia dar conta da demanda de trabalhos.

Cindie e Giulie Hellen, minhas primas, por me inspirarem a ser melhor e a me esforçar para concluir essa graduação nos melhores termos possíveis.

Meu amigo Iury Mendes por não desistir de mim e me incentivar a continuar lutando contra meus problemas de saúde que interferiam negativamente no meu desempenho acadêmico.

Minha amiga Ana Luiza Vidal, por tornar a graduação menos sofrida, me dar todo suporte possível dentro de cada disciplina e estágio que compartilhamos, me acalmar durante os surtos e me fazer crer que “não é tão ruim assim” ou que poderíamos conseguir juntas. E conseguimos.

Bernardo Oliveira, por ser um orientador atencioso, cujas ressalvas e provocações foram fundamentais para a construção desta pesquisa. Obrigada por ter me acolhido em um momento tão difícil e significativo.

Minha leitora beta, a maravilhosa Andressa Folly, que além de servir como inspiração, me ajudou a formatar e organizar este projeto.

Todas as meninas que estiveram comigo desde o primeiro período até os dias atuais, formando uma rede de apoio que se mostrou valiosa para enfrentar os desafios proporcionados pela universidade. São elas: Ana Lúcia Barreto, Ana Paula Lima, Liliane da Silva, Nathalia Correa, Rebeca Calado, Stephanie Charles e Taís Amorim.

Embora eu o tenha escrito, esse trabalho é uma obra coletiva. Cada pessoa anteriormente citada, além das diversas não citadas, foram personagens chave para sua construção, incluindo os intelectuais negros que tornaram possível a minha escrita e a enriqueceram com suas reflexões, teorias e práticas.

RESUMO

Inspirada por minhas vivências em sala de aula em distintas posições, analiso criticamente, sob perspectivas racializadas, as configurações curriculares e outros fenômenos que ocorrem no âmbito escolar possivelmente associados a algum nível de discriminação racial. Assim, busco identificar e problematizar discursos e práticas que colaboram para a estigmatização da negritude durante o período de escolarização.

Palavras-chave: Educação; Relações étnico-raciais.

LISTA DE FIGURAS

Figura I: Índice de Progresso Social - 2020	08
Figura II: Muro da área interna - Creche Maria Bujes	27
Figura III: Máscara Fang	32
Figura IV: Cabeça de Mulher	33
Figura V: As Senhoritas de Avignon	33

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	07
1.1 Eu, autora.....	08
1.2 “[...] só porque eu sou preto”	10
2. RAÇA HUMANA.....	15
3. POR QUE O CONTINENTE EUROPEU COSTUMA ESTAR NO CENTRO DOS MAPAS?.....	19
4. REPRESENTATIVIDADE?.....	27
5. O LADO NEGRO DA FORÇA.....	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

1. INTRODUÇÃO

A construção desta pesquisa bibliográfica foi suscitada por questões que emergiram ao longo da minha trajetória escolar e acadêmica relacionadas ao âmbito étnico-racial. É importante ressaltar que a análise posterior da minha experiência, isto é, como criança negra na fase de escolarização, foi fundamental para dar início a este trabalho. Assim, opto pela escrivência junto a uma pesquisa bibliográfica, a fim de abranger diferentes perspectivas sobre o que é ser negro na escola. Minha experiência pessoal, somada às produções e reflexões de outros intelectuais negros e não negros sobre a escolarização de pessoas negras, torna este trabalho narrativo e possibilita a discussão intensa entre mim, os teóricos e o leitor.

Ao entrar em contato com autores e autoras do pensamento negro, pude reinterpretar vivências cujas consequências ainda me afligem. Entretanto, além das minhas inquietações pessoais, também fui atravessada por diversos acontecimentos problemáticos durante meus estágios em escolas municipais e federais do Rio de Janeiro no tocante à cor/raça.

Foi/É possível afirmar que consensos populares como “as crianças não fazem distinção de cor de pele”, por vezes consequência da romantização da infância, não se sustentam no cotidiano escolar. Em diversos momentos, observei situações em que a cor da pele gerou incômodo em crianças negras, que, por exemplo, coloriam o desenho de suas famílias em tons de rosa, ou deixavam em branco. Houve um caso em que uma menina veio a mim e disse querer ser branca como o pai, pois ele era muito bonito.

A dificuldade apresentada pelas professoras em compreender a escola como um espaço onde o problema étnico também está presente pode representar um reforço para a manutenção do preconceito. Esse modo de conceber o cotidiano escolar impede uma busca de trabalhos e experiências que concorram para a superação desse problema. Assim, a escola é idealizada como uma ilha da fantasia, cujos integrantes passaram incólumes pelas agências socializadoras e não incorporaram, no percurso de seu desenvolvimento, qualquer atitude ou comportamento racista. (CAVALLEIRO, 2020, p. 51-52)

Nesse sentido, eu me perguntava sobre como intervir nessas circunstâncias e quais medidas seriam cabíveis, por parte dos agentes escolares, a fim de prevenir e combater o racismo que assola direta e indiretamente o cotidiano das escolas no Brasil. Tendo em vista a manifestação de discursos racistas na escola, tanto durante

a minha escolarização como em processos atuais, estabeleço o racismo no cotidiano escolar como um problema de pesquisa, com o intuito de investigar a escolarização de crianças e jovens racializados, mais especificamente pretos.

Eu não quero mais estudar na sua escola
 Que não conta a minha história,
 na verdade me mata por dentro [...]
 Mano, vou te falar ein, ô lugar que eu odiava
 Eu não entendia porra nenhuma
 do que a professora me falava
 Ela explicava, explicava,
 querendo que eu criasse um interesse
 num mundo que não tinha nada haver com o meu
 Não sei se a escola aliena mais do que informa
 Te revolta ou te conforma com as merdas que o mundo dá
 Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar
 Depende da história contada e também de quem vai contar
 Pra mim contaram que o preto não tem vez
 E o que que o Hip-Hop fez? Veio e me disse o contrário
 A escola sempre reforçou que eu era feio
 O Hip-Hop veio e disse: Tu é bonito pra caralho
 O Hip-Hop me falou de autonomia
 Autonomia que a escola nunca me deu
 A escola me ensinou a escolher caminhos
 Dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu
 (EL NIÑO, Thiago. Pedagoginga. 2018)

1.1 EU, AUTORA.

Eu, Mayara Lima, sou uma mulher negra e moradora da Pavuna desde os cinco anos de idade até os dias atuais. Apesar de residir em um bairro cujo Índice de Progresso Social é bastante inferior em comparação ao dos outros bairros do município do Rio de Janeiro (IPS, 2021), minha família era de classe média e estudei em instituições de ensino particulares até o final do ensino médio, visto que meus pais consideravam a educação privada a melhor alternativa. Por conta disso, assim que completei idade suficiente, me matriculei em um colégio católico do bairro.

Figura 1 - Índice de Progresso Social - 2020



Fonte: Índice de Progresso Social (IPS) no Município do Rio de Janeiro - 2020 (Janeiro/2021)

Durante os cinco anos em que lá estudei, tive muitas dificuldades em criar laços com outras crianças. Devido ao caráter excludente da rede privada de ensino que eu estudava, que como toda rede privada, tende a um número reduzido de estudantes negros justamente por serem instituições pagas enquanto à população negra foram historicamente negados capital escolar e social, a composição das turmas era pouco heterogênea. Dito isso, eu era a segunda criança negra na sala de aula, mas enquanto a outra preferia brincar com os meninos, eu ainda insistia em me aproximar das garotas. Por vezes, para ser "incluída" de alguma forma na brincadeira, aceitava ser "a empregada" que levava a areia do parquinho para a casa, mas não podia entrar.

Lembro-me que no 5º ano do ensino fundamental, um amigo com quem até hoje mantenho contato me disse que eu não sabia dizer "não". Ele entrou na escola no 4º ano e nos aproximamos devido ao gosto musical em comum, costumando reclamar quando eu cedia meu lanche para que as meninas me fizessem companhia. Outra amizade muito importante para mim nessa época foi a da dona Conceição, uma senhora já idosa que fazia o serviço de limpeza da escola, pois ela era gentil comigo e me fazia companhia. Ainda no 5º ano, não me lembro como ou em qual contexto os meninos me apelidaram de "bicho feio", afirmando que para encostar em mim seria necessário cruzar os dedos, fazendo um sinal que denominavam "anti-germes". Após ser emboscada no banheiro por três meninas, a coordenação solicitou uma reunião com meus pais. A pedagoga conversou com a minha mãe sobre o que estava ocorrendo, indicou-me uma psicóloga, e as meninas se desculparam.

Não havia autoestima alguma em mim naquela época, e o que mais me incomodava era meu cabelo: cacheado. Minha mãe nunca quis que eu o alisasse, sempre afirmava preferir o meu ao seu liso, fazia questão de salientar que ele não era "ruim" e o comparava com o de outras garotas negras da vizinhança através de frases como "Aquele sim, é bombril" e "Eu te salvei", referindo-se à suposição de que se não fosse por sua contribuição genética (o cabelo liso), meu cabelo seria crespo como o de meu pai. Ambos são negros, mas minha mãe apresenta traços de sua ascendência indígena. Dessa forma, eu não possuía referenciais de beleza afro, pois minha família paterna reside em outro estado, e enquanto metade da minha família materna é branca, a outra não tive a oportunidade de conhecer.

Assim que concluí o 5º ano do ensino fundamental, meus pais me colocaram em uma escola maior, na qual consegui me encaixar melhor, ainda que com algum “bullying” envolvido. É importante destacar aqui a linha tênue entre *bullying* e racismo.

[...] bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do “comportamento bullying”. (FANTE, 2005, p. 28-29 apud SILVA; ROSA, 2013, p.333).

Quando essas práticas são motivadas pela cor da pele, traços étnicos e culturais, não se trata mais de *bullying* e sim de racismo. Por que as meninas negras são frequentemente consideradas as mais feias da sala? Por que o cabelo crespo é comumente alvo de gozação por parte dos colegas e são descritos de modo pejorativo, como “bucha” e “juba de leão”?

Após ingressar na disciplina Intelectuais Negras, ministrada pela professora doutora Giovana Xavier na Faculdade de Educação da UFRJ, fui percebendo as nuances que compunham os abusos que eu sofria e atualmente compreendo que boa parte se deu na/com a produção e reprodução do racismo no cotidiano escolar. Com que frequência crianças negras são consideradas as mais feias da sala em listas feitas por colegas de classe? Só eu, fui ao menos duas vezes em turmas diferentes. Afinal, qual seria o padrão para determinar o que é feio ou bonito se não a branquitude?

Qual o papel da escola quando se trata de crianças como eu?

1.2 “[...] só porque eu sou preto”

“[...] só porque eu sou preto” foi uma frase dita por um estudante do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro, na qual estagiei em 2021. A circunstância que gerou essa colocação foi um conflito entre a professora regente e um aluno negro. Contextualizando, a professora em questão já havia rasgado de seu caderno a folha em que copiava, sob a justificativa de que a letra do garoto estava “muito feia”. Então o menino estava copiando a tarefa pela segunda vez quando a docente alegou que ele estava “enrolando”, e por conta disso ameaçou escrever um bilhete para sua mãe. Daí veio a reação: “só porque eu sou preto”. Após o fato, a professora quase que instantaneamente me procurou (uma

mulher negra) em busca de orientação, e sem saber o que fazer, foi à direção pedir que chamassem a mãe do menino para vir à escola. Quando ela me perguntou se fez algo que desse a entender aquilo, eu repensei muito a minha resposta e tive o cuidado de dizer que não havia *reparado* em nada.

Logo depois a professora me perguntou se fez algo que desse a entender como algum tipo de preconceito, e lembro que perguntou ao garoto onde ele havia escutado aquilo ou se algum colega havia lhe falado. Por fim, apesar de não saber como reagir de imediato, refleti: quão oprimida sentiu-se essa criança a ponto de se expressar dessa forma? Será que a professora também faria isso com outros alunos? Como é, para esse garoto negro, a experiência escolar?

As crianças não chegam à escola de “mãos vazias”, elas já dispõem de toda uma rede de símbolos e significados. A leitura de mundo, citando FREIRE (1989), precede a leitura da palavra. Por consequência, é inviável relegar ao espaço escolar o papel de atribuir sentidos, quando, na verdade, representa um ringue discursivo, cujo embate ocorre entre as diferentes interpretações sociais das crianças e as significações de interesse da escola. Em meio a essas disputas de poder, emergem questões relacionadas a desigualdades raciais, sociais e de gênero, além de muitas outras categorias sociais.

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório, em todas as escolas, o ensino de história, cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Alguns anos depois, a Lei 11.645/2008 assegurou as determinações anteriores e incluiu as questões indígenas ao tornar obrigatório o ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Ambas as leis foram consequência de uma intensa luta do movimento negro e dos povos originários, que articularam a demanda de diversos agentes sociais para criar uma proposta para garantir a democratização curricular. Por sua vez, a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996 - assegura a possibilidade de que estudantes tenham acesso a uma parte fundamental da sua história. A questão é: quem escreve e conta as histórias que serão acessadas através do conhecimento escolar?

Por vezes, quando pessoas pretas aparecem em veículos midiáticos, culturais e/ou educacionais, é representando um papel limitante e distorcido de sujeitos passivos e seu "protagonismo" se resume a sofrer ou superar algum tipo de discriminação. Beatriz Nascimento, em *Ôrí* (direção Raquel Gerber, 1989) afirma que

o que mais a surpreendeu ao adentrar a universidade foi o “eterno estudo do escravo”, e explica “Como se nós só tivéssemos existido dentro da nação, como mão de obra escrava, como mão de obra para fazenda e para mineração.”

É um fenômeno que costuma se reproduzir no espaço escolar, pois ao se falar d’ “o negro” em ambientes escolares e livros didáticos é comum fomentar-se, mesmo inconscientemente, a associação entre negritude e escravidão. Não se discute outros períodos, os antecessores e, principalmente, os posteriores à escravização de africanos e afro-descendentes.

A História do Brasil... Eu gostaria de dizer que uma frase de José Honório Rodrigues, que se tornou quase que uma afirmação geral, é que a “História do Brasil foi uma história escrita por mãos brancas”. Tanto o negro quanto o índio, quer dizer, os povos que viveram aqui, juntamente com os brancos, não têm suas histórias escritas, ainda (Nascimento, 2018 [1977], p. 195).

Reduzir pessoas pretas ao sofrimento que lhes foi, e lhes é imposto, significa desassociá-los de suas identidades, suas possibilidades e todas as suas contribuições artísticas, intelectuais e físicas para a formação do Brasil. Deste modo, torna-se imprescindível garantir a visibilidade de pessoas racializadas e o acesso ao legado de seu continente de origem, inerente à composição cultural brasileira. Diferentes representações de África são necessárias para evitar a propagação de estereótipos, normalmente presentes na sociedade através da mídia, literatura e outras categorias artísticas de curto a longo alcance.

Além de problematizar o currículo prescrito e as possibilidades de ação em sala de aula, também é importante pensar no currículo oculto, aquele que não é registrado, mas se faz presente no cotidiano escolar, como o crucifixo em uma escola supostamente laica. Como agem e reagem as lideranças escolares, partindo da sala de aula, ao lidar com estudantes racializados?

Para nós, pior do que os livros e textos serem racistas, é o fato de continuarem sendo veiculados; a escola parece não absorver as questões, as críticas, os alertas e assim tudo continua acontecendo, sendo dito, sendo produzido e reproduzido: NOSSA ESCOLA É RACISTA. (TRINDADE 1994, p. 82)

Em “Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos” escrito por Marília Carvalho (2005), é possível averiguar as desigualdades educacionais definidas por critérios de cor e raça associados ao gênero, ligados aos processos cotidianos no ambiente escolar, e explicar os altos índices de repetência e

evasão de meninos negros. Na pesquisa mencionada, foi demonstrado através do exercício de autotclassificação dos estudantes e classificação destes por parte dos professores, que havia uma tendência entre as professoras em avaliar mais rigorosamente crianças que elas consideravam mais escuras e clarear as crianças de melhor desempenho. Além disso, questões de gênero também se mostraram um fator com grande influência nas expectativas dos docentes, visto que estes esperam mais dedicação e “capricho” das meninas e pouco esforço por parte dos meninos, principalmente os considerados pretos.

Para as educadoras, seriam 136 crianças brancas e 53 negras (pretas ou pardas), enquanto para os alunos e alunas seriam 80 brancos e 109 negros. Além disso, podemos observar que, segundo a autotclassificação, alunos negros e brancos estavam representados no grupo indicado para o reforço em proporção quase equivalente a seu total na escola. Isto é, de forma diferente à percepção das professoras, para alunos e alunas não havia maior concentração de negros no reforço e apenas pequena diferença nas proporções de crianças não citadas elogiadas, em relação ao conjunto da escola. No que se refere à disciplina, porém, os alunos autotclassificados como brancos estavam sobre-representados no grupo em dez pontos percentuais frente ao total da escola, enquanto para as professoras a proporção era equivalente. (CARVALHO, 2005, p.87)

O racismo, como um movimento ideológico, atua e se reproduz no inconsciente de indivíduos (CHAUÍ, 1989) mascarado pelo mito da democracia racial e oculto no currículo escolar. Sua ascensão é garantida pela hierarquização das diferenças, e por sua vez atinge direta e indiretamente aqueles cuja origem é marcada pela cor, pelo cabelo, pelos traços, cujo fenótipo pode determinar o modo como a sociedade vai reagir diante de si. Entretanto, como deve ser organizada a construção do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”? Considerando que na própria lei consta “história e cultura” no singular, como contemplar a pluralidade que envolve a construção estrutural e cultural do país, entendendo negros e indígenas como protagonistas desse movimento?

[...] não comungamos, apenas, com a inclusão de conteúdos obrigatórios de história e culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas somente para ampliar a representatividade étnico-racial. Não se trata de uma participação “turista”. Mas, de saber se a legislação cria condições de promoção da educação das relações de promoção da educação das relações étnico-raciais para uma ressignificação estrutural, reconhecendo os protagonismos negros e indígenas para estabelecimento de uma sociedade brasileira plural. Por isso, não podemos tratar esses conteúdos de modo pontual no currículo. O que tem início com a recusa da hipótese da “democracia racial” – uma abordagem que praticamente desconsidera a existência de conflitos étnico-raciais. Por outro lado, cabe assumir as tensões e coloca-las numa “roda” – num círculo dialógico e propositivo – ao invés de

separá-las por uma “linha abissal”, um tipo de apartheid epistemológico que classifica alguns conhecimentos como adequados e invalida outros.” (NOGUEIRA, 2017, p. 400.)

Logo, é imperativa a adoção de uma prática que se contraponha aos essencialismos. Por essencialismos, refiro-me a conteúdos fragmentados sobre noções estereotipadas, como crianças se “fantasiando” de indígenas no dia do “índio”. Para que isso seja possível, acredito ser importante que esta prática se baseie na construção de uma perspectiva histórica geral, em que as histórias negras e indígenas estejam em evidência e não apenas como coadjuvantes em uma novela eurocêntrica.

São muitas as possibilidades de abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras em sala de aula, observando as diretrizes destacadas anteriormente: voltar a atenção para a diversidade de experiências e identidades, trazer experiências em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos, integrar essas experiências a história 'nacional' evitando a criação de um 'nicho' de ensino 'afro-brasileiro' e fazer uso de fontes efetivas e expressivas (ALBERTI, V. 2013. p.53)

2. RAÇA HUMANA?

O foco desta produção teórica não é o racismo, mas a problematização das implicações sobre ser negro na escola e as diversas perspectivas pouco exploradas

sobre movimentos pretos que concretamente excederam a discriminação racial e construíram bases indispensáveis para o desenvolvimento técnico e sociocultural brasileiro. Um exemplo a não ser seguido, seria justamente livros de história escolares em que a negritude aparece apenas em tópicos relacionados a escravidão e racismo. Histórias como as de Joaquim Pinto de Oliveira, mais conhecido como Tebas, o escravizado que revolucionou a arquitetura paulistana no século XVII, raramente são colocadas em evidência.

Entretanto, as repercussões da ideologia de raça são fundamentais para compreender a criação dos diferentes sentidos do Ser Negro. Assim, é necessário questionar: desde quando são não-brancos e brancos, todos humanos? Ambos membros da raça humana?

Por outro lado, não procura demonstrar, de maneira abstrata, a igualdade das raças. Para o fazer, ter-lhe-ia sido preciso recorrer à filosofia; ora, esta não poderia ser senão formalista e desumana: "...porque se é em nome da inteligência e da filosofia que se proclama a igualdade dos homens, é também em seu nome que se decide o seu extermínio." (Zahar, 1976, p.69-70)

A antropologia, como ciência que estuda o desenvolvimento humano, é uma das consequências da incursão europeia a outros continentes. Pois a interação com outros, que não europeus, tornou necessária a existência de um novo campo de estudo, destinado a investigar a origem das diferenças entre os povos e a classificar os "nativos", posteriormente considerados primitivos.

Assim, foram relatos do século dezoito e dezenove de missionários e viajantes na África, América do Norte, Pacífico e alhures que forneceram a matéria-prima sobre a qual se basearam os primeiros grandes trabalhos antropológicos, escritos na segunda metade do século passado. [...] Suas conclusões não eram baseadas em qualquer tipo de evidência que pudesse ser testada; ao contrário, eram dedutivamente argumentadas a partir de princípios os quais, na maior parte, eram implícitos às suas próprias culturas. Eram, realmente, filósofos e historiadores da Europa, não antropólogos [...]. Contudo, consideravam as sociedades humanas como objetos legítimos de estudo e alguns deles achavam que deveriam ser descobertas leis da sociedade, universais e necessárias, análogas às que estavam sendo tão bem formuladas nas ciências naturais. Deste modo, num importante sentido, eles foram os precursores dos antropólogos sociais modernos (BATTIE, John. p.10, Introdução à antropologia social, 1971)

Com a ascensão da antropologia, há também a criação de uma área denominada antropologia física, cujo foco era analisar as diferentes características de esqueletos humanos sob o viés de que, aqueles com traços mais similares aos aspectos físicos europeus, eram biologicamente superiores. Logo, aqueles cuja

composição óssea era de origem africana, foram considerados primitivos e inferiores, conforme antropólogos como Carl Linnaeus (1758) e Meiner (1793).

Discriminação racial, por décadas, foi legitimada por uma ciência supostamente absoluta. Seguindo a corrente filosófica positivista, lhe era atribuído caráter neutro e de racionalidade inquestionável. A partir dessa lógica, sistematizou de forma linear a evolução de diferentes grupos étnicos como fases de um processo de civilização, sendo seu ápice a sociedade europeia. Desse modo, justificou a colonização sobre outras nações e violentou sua cultura, além de eximir povos específicos de sua "classe" humana.

O racismo, uma vez que (atualmente) não possui respaldo científico, torna-se consistente por meios ideológicos. Marilena Chauí (1989, p.3) define ideologia como "um corpo sistemático de representações e de normas que nos 'ensinam' a conhecer e a agir". Em consonância com Chauí, Trindade (1994) concebe o racismo como uma ideologia, cuja origem está intimamente relacionada aos interesses econômicos de determinados grupos, que utilizavam a diferenciação como justificativa para exploração. Almeida (2018), por sua vez, trata o racismo como um produto histórico, uma tecnologia de poder, relacionado a demandas socioeconômicas.

Enfim, a despeito da arbitrariedade do conceito de raça que subsiste até nossos dias e com sua origem marcada pela justificativa da dominação de povos diferentes da matriz europeia - através de quaisquer meios, inclusive violência, agressão e genocídio, tendemos a crer na complexidade do racismo onde intervêm vários aspectos "econômicos, políticos, históricos, culturais, sociais e psicológicos" e a acreditar firmemente que o racismo é uma questão ideológica. (TRINDADE 1994, p. 26)

Se tratando de ideologia, há o exemplo de "Casa-Grande & Senzala" (1933), em que Freyre, autor do livro/da obra, cria um cenário mítico de equilíbrio de forças entre pretos e brancos, romantizando a miscigenação. A mesma miscigenação surge como alternativa para "purificação" do povo brasileiro, o que funcionaria de modo a assegurar o clareamento da população visto a suposição de que os genes brancos são superiores, portanto, assim se garantiria o fortalecimento do Brasil.

Isto é, essa escrita introduz uma articulação de um "eu" transparente (histórico), no qual tanto as ferramentas da sociologia das relações de raça quanto da antropologia do século XX produzem o sujeito nacional privilegiado (branco/português) e o sujeito social subalterno mestiço que, por incorporar os atributos de "desaparecimento" do aspecto racial e cultural do "Outro europeu",

emerge como o sujeito de um desejo destrutivo: o agente de sua própria aniquilação. Resumindo, a versão de Freyre sobre a democracia racial exemplifica como as narrativas da nação também desenvolvem os mecanismos políticos/simbólicos da sujeição social, como afirma Denise Ferreira da Silva no livro/artigo “À brasileira: racialidade e a escrita de um desejo destrutivo” (2006).

Renate Zahar disserta, em “Colonialismo e Alienação” (1976), sobre o complexo de inferioridade outorgado ao negro e como estes o internalizam por intermédio de diversos estigmas que lhes são impostos durante seu processo de socialização em uma sociedade estruturalmente racista. Segundo Bourdieu (2008), esse fenômeno corresponde a escolarização como prática de uma violência simbólica para com os sujeitos.

Se olharmos para trás, para o início da chamada ‘educação’, veremos que o plano era muito claro. Havia uma elite que queria treinar pessoas para servir suas necessidades, para essencialmente criar uma economia extrativista que servisse a poucos ao custo de muitos [...] (Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco, 17:50 - 18:05)

Silva (1963) concebe o discurso como uma estratégia crucial de organização do ideal nacional e das práticas sociais, logo exemplifica através do impacto obtido através do discurso de democracia racial identificado na obra de Freyre, em que pode-se vislumbrar uma sociedade em que todos se encaixam e que não há conflito racial. “Todos se encaixam” até pode ser uma narrativa coerente quando se refere ao desejo da branquitude de que negros desempenhem apenas os papéis por ela determinados.

Devido ao contexto histórico, pessoas brancas e não-brancas são socialmente tratadas de maneiras desiguais. Devido a fatores históricos, econômicos e culturais, as pessoas pretas não possuem as mesmas oportunidades que são dadas às pessoas brancas e frequentemente lhes é inculcada a crença de que não há nenhuma possibilidade, além de funções sociais supostamente inferiores as quais todas as instituições sociais, incluindo a escola, as associa. No 17º episódio da 3ª temporada de “Todo Mundo Odeia o Chris” (2008), a personagem da senhorita Morello, uma professora branca, afirma para um estudante, personagem negro no seriado: “Malvo, com educação apropriada, você poderia fazer tantas coisas! Você poderia ser lixeiro, motorista do caminhão do lixo, recolher o lixo do carro do lixo, a lista é infinita!”.

“Desde o ensino fundamental, somos todos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático - uma zona

livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais.” (HOOKS, 2017, p. 235).

3. POR QUE O CONTINENTE EUROPEU COSTUMA ESTAR NO CENTRO DOS MAPAS?

De acordo com Silva (2011), os estudos relacionados à composição do currículo tornaram-se relevantes nos Estados Unidos da América (EUA) durante a década de 1950. Com o crescimento industrial, ascensão do capitalismo como modelo econômico, urbanização e imigração latentes, o currículo passou a ser uma

preocupação, em consonância com a demanda por uma mão de obra capacitada e a formação de uma “Nação Estadunidense”. Logo, houve a necessidade de se pensar em como formar uma mão de obra que soubesse ler, escrever e contar, além da construção de um sentimento de unidade nacional entre os habitantes, que por sua vez deveriam compartilhar crenças, valores e hábitos. Por conseguinte, formou-se o ideal de que a educação seria o modo mais adequado para assegurar essa formação, tendo em vista a escola como um espaço científico sob a guarda do positivismo, além de neutro e responsável por transmitir cultura. O currículo seria a ferramenta através da qual esse processo ocorreria.

Então, as denominadas teorias tradicionais de currículo compartilham, em sua concepção, a noção de que a composição curricular é neutra e possui a função de organizar quais e como os conhecimentos devem ser ensinados (SILVA, 2011). Nesse sentido, focam em questões relacionadas à metodologia, planejamento, didática e avaliação, visando eficácia e eficiência no processo de ensino-aprendizagem. São permeadas por ideologias liberais e não se preocupam em questionar o modelo econômico vigente ou o modo como ele afeta o campo educacional. Destacam-se duas correntes em meio a essas teorias: o Escolanovismo de Dewey e o Tecnicismo de Bobbit.

De acordo com Silva (2011), enquanto o Escolanovismo preocupava-se em formar cidadãos ativos, mediante uma escola teoricamente democrática voltada para os interesses dos alunos, o Tecnicismo focava em estimular os aspectos desejáveis a serem desenvolvidos nas novas gerações, para que melhor se adaptassem ao contexto fabril. Desse modo, a teoria de Bobbit se propõe a formar mão de obra, pois emprega uma cultura de controle que serve ao modelo de trabalho em fábrica, tanto que estabelece horários para alimentação e controla momentos como os de beber água e ir ao banheiro. Portanto, considerando a lógica capitalista de produção e lucro, as políticas educacionais aderiram a corrente tecnicista, por esta ser a mais adequada aos interesses do Estado.

No entanto, nos anos 1960, os EUA sofreram uma crise fomentada pela insatisfação da população com o agravamento de problemas sociais como o racismo, condições precárias de moradia, desemprego e violência. Por conseguinte, almejando uma sociedade mais democrática, diversos teórico, como os que serão citados a

seguir, começaram a questionar-se quanto ao papel das instituições mediante a essas desigualdades

Nesse contexto, há a ascensão da Nova Sociologia da Educação (NSE), com contribuições de sociólogos como Pierre Bourdieu, e Michael Young. A NSE tinha como características a influência do interacionismo simbólico, a problematização do currículo e dos critérios de validação dos saberes. Bourdieu (1973) investe na suposição de que a escola não é aquela a “transmitir” cultura, mas é responsável por reproduzir as desigualdades sociais que regem as estruturas da sociedade capitalista. Com base na NSE, são criadas as teorias críticas de currículo, com as contribuições dos intelectuais supracitados e outros como Althusser (1980) e Passeron (1964), que denunciam os impactos negativos do modelo socioeconômico capitalista no campo educacional. Questionam a suposta neutralidade curricular, contrapondo-a, diante da percepção de que é inevitável a influência da intencionalidade dos responsáveis por organizá-lo. Assim, surgem os questionamentos: Que tipo de sujeito se quer formar? Quais as consequências dessa formação? Por que ensinar isto e não aquilo?. Portanto, não interessa somente, “o que” e “como”, mas também “a quem”, “porquê” e “para quê”. Assim, estabelecem a educação como um projeto político.

“Hoje, a escolarização ocidental é responsável por introduzir uma monocultura humana ao redor do mundo todo. Praticamente um mesmo currículo está sendo ensinado e está treinando pessoas para empregos muito escassos, mas para empregos em uma cultura urbana e de consumo. A diversidade de culturas, assim como a diversidade de indivíduos únicos, está sendo destruída dessa forma.” (HODGE, N. Helena. 05:58 - 06:18, *Escolarizando o Mundo: O último fardo do homem branco*. Direção: Carol Black, Estados Unidos e Índia. 2011)

O documentário “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco” (*Schooling the World: The White Man 's Last Burden*, 2011), dirigido por Carol Black, evidencia as consequências de um modelo educacional que não está a serviço da comunidade local, mas de acordo com padrões colonialistas que, por sua vez, também são racistas. Então, demonstra o que o impacto negativo da escolarização pode produzir ao impôr suas premissas “civilizatórias” em detrimento dos movimentos culturais locais. Dessa forma, jovens enviados a tais escolas por vezes retornam para suas comunidades desconhecendo sua própria língua, história e práticas. Uma educação a serviço de uma lógica etnocêntrica funciona como um aparelho ideológico

do Estado, só que de forma expansiva - globalizante -, ainda que, assim como definido por Althusser, mantenha seus propósitos alienantes e homogeneizantes.

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras?? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 2016, p.113)

Entre as minorias políticas, em especial a população preta, afrodiaspórica e descendentes dos povos originários, há o sofrimento por conta do epistemicídio, as tentativas de destruição da sua cultura, e ocultação intencional de suas produções e contribuições devido à sua historicidade tomada, o que é análogo ao roubo da sua identidade e humanidade. Portanto, em questão de educação, ao ignorar esses “furos no roteiro” e se recusar a ouvir e discutir as questões que permeiam a marginalização histórica desses grupos, a escola possibilita o sucesso efetivo das estratégias utilizadas para opressão.

A domesticação e o não reconhecimento das potencialidades radicais do samba constituem um dos muitos apagamentos e processos históricos de infantilização das culturas expressivas afro-diaspóricas. É um exemplo clássico do que os teóricos da negritude classificam como Epistemicídio. Este é um subproduto do colonialismo definido por Sueli Carneiro como a “negação dos negros como produtores de conhecimento... por desvalorizar, negar ou ocultar as contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do branqueamento cultural.” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 2)

Sob qual concepção do/de ser negro, ou quais concepções, tem sido definido seu papel na história? Desde a história que antecede a escravização até seus movimentos durante e após este período, não surpreendentemente é a mesma concepção que responde à questão que intitula este tópico: o eurocentrismo. Uma ideologia ainda comumente propagada em diversos meios, que além de consolidar a ocupação do território físico, também é utilizada de forma estratégica a fim de dominar e oprimir qualquer manifestação cultural local, estabelecendo a superioridade de sua civilização perante as demais e impondo seus padrões.

A narrativa do homem branco ainda é responsável por movimentos de aprisionamento de subjetividades negras, pois suscita discursos que negam o seu poder de agir e reagir e até sua humanidade, como o ideal de negro escravo, não um ser humano escravizado. São comuns posições de viés determinista no campo das

ciências humanas atribuírem ao branco um poder imbatível e absoluto, capaz de transpor qualquer oposição que se apresente em seu caminho. Perspectivas da branquitude sobre que significa ser negro tendem a compor um conto cruel em que o colonizador desempenha o papel principal, que até mesmo em seu caráter negativo, prevalece sobre os sujeitos que oprimem.

É inegável a função da educação tradicional como um veículo de aculturação, opressão e reprodução de desigualdades (BOURDIEU, 1970), e é válido questionar o que isso significaria em um Estado estruturalmente racista, embora sua estrutura possua sangue, suor e intelectualidade preta em sua composição. Então, em acordo com Almeida (2018) no vídeo “História da discriminação racial na educação brasileira”, “Se não fosse a educação o racismo não teria como se reproduzir” (05:10s - 05:20s).

Entretanto, em “Mulheres, raça e classe” (2016), no capítulo “Educação e liberação: a perspectiva das mulheres negras”, Angela Davis cita:

Se não fosse pelas escolas e faculdades para a população negra, esta teria sido, para todos os efeitos, conduzida de volta à escravidão. [...] A liderança do processo de Reconstrução veio dos negros cultos do Norte e de políticos, capitalistas e professores voluntários brancos. A contrarrevolução de 1876 afastou a maioria dessas pessoas, exceto as professoras e os professores. Mas àquela altura, por meio da criação de escolas públicas e particulares e da organização da igreja negra, a população negra havia adquirido poder de liderança e conhecimento suficientes para impedir os piores projetos dos novos feitores (W. E. B. Du Bois, *Black Reconstruction in America*, cit., p. 667)

Henry Giroux (1943) é um pedagogo norte-americano e um dos principais teóricos fundadores da pedagogia crítica nos Estados Unidos. Defende uma pedagogia radical, pautada no poder de Agência dos sujeitos, em sua capacidade de refletir, questionar e alterar as estruturas que moldam a sociedade na qual está inserido. Em sua obra, constam influências como Marx, a escola de Frankfurt e mantém um forte diálogo com Paulo Freire.

Em síntese, para Giroux, tanto os teóricos da correspondência quanto os teóricos da reprodução minimizam a resistência, a luta contra-hegemônica e a mediação da ideologia nos espaços escolares, capaz de gerar conflitos e contradições. (SILVA T. T; 2011; P.169)

Giroux (2011) entende escola como um espaço múltiplo e heterogêneo, que embora seja permeado por uma pedagogia pautada em autoridade, castigo e memorização, ainda se trata de um espaço no qual os mais variados grupos que o compõem, resistem constantemente às estratégias de homogeneização as quais são expostos. Dessa forma, trata a escola como local de confronto, em que diversas

categorias sociais lutam por hegemonia, e não um “abatedouro”, da forma como é caracterizada pelos teóricos da reprodução, Bourdieu e Passeron (2008). Giroux rejeita concepções deterministas do processo de escolarização, retratado pelos reprodutivistas como um meio de manutenção das estruturas sociais vigentes, pois não enxerga os alunos como “gado”, submissos, alienados e isentos de poder diante da pressão exercida pelas classes dominantes.

Um dos focos da análise de Giroux é como são mediadas as culturas, influenciadas — mas não determinadas — pela condição de classe, o que também pode-se considerar em relação à raça no ambiente escolar. Nesse ponto, é criticado por alguns marxistas, pois embora considere o impacto dos fatores econômicos, salienta a influência de questões identitárias, como raça e gênero, nos embates culturais. Desse modo, entra em consonância com as ideias freirianas ao conceder poder de agência aos "oprimidos", e postular sobre a capacidade desses sujeitos de mediar as opressões que sofrem por seus próprios meios.

A noção de autonomia relativa ganha, então, relevo, conferindo um papel ativo à ação humana: nem tudo no social e na cultura é completa e plenamente determinado pela estrutura econômica, havendo momentos de ação crítica humana. (SILVA, T.T. Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo, 2011, p.175)

A terceira lei de Newton afirma que toda ação corresponde a uma reação de igual intensidade, mas que atua no sentido oposto. “[...] aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco” (FANON, 2008 p. 30) Assim, os racistas podem ter criado o negro, mas o negro criou a negritude.

A negritude nasce de um sentimento de frustração dos intelectuais negros por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade. Nesse sentido, é uma reação, uma defesa do perfil cultural do negro (...) uma recusa da assimilação colonial, uma rejeição política, um conjunto de valores do mundo negro, que devem ser reencontrados, defendidos e mesmo repensados. Resumindo, trata-se primeiro de proclamar a originalidade da organização sociocultural dos negros, para depois defender sua unidade através de uma política de contraaculturação, ou seja, desalienação autêntica. (FANON, 2008, p. 63)

A luta continua, e o espaço escolar é um dos ringues, e a vitória seria de todos. Paulo César Pinheiro, em (um poema/ uma poesia / um trecho) chamado “Pesadelo” (1972), traz uma perspectiva que pode ser interpretada nesse contexto:

Você corta um verso eu escrevo outro
 Você me prende vivo, eu escapo morto

De repente, olha aí, olha eu de novo
 Perturbando a paz e exigindo o troco
 (Paulo César Pinheiro, "Pesadelo". 1972)

Logo, não se deve desconsiderar a Agência preta, que não só se opõe, como definitivamente transcende os determinismos raciais que se reproduzem através das instituições que compõem a estrutura do país. Porém, crer na capacidade desses sujeitos de mediar os conflitos que permeiam sua (re)existência, não significa eximir os membros do sistema de sua responsabilidade sobre seus efeitos, desde o âmbito do micro (sala de aula) até do macro (Estado).

[...] superação de práticas racistas veladas e explícitas no cotidiano escolar, que vão desde a escolha do professor ao tratamento dado aos pais/mães e aos/as alunos/as negros/as. Significa rever as enunciações e a maneira como o segmento negro é retratado nos cartazes, nos livros didáticos, nas festas e nos auditórios. Representa, também, desvelar o silêncio sobre a questão racial na escola. (GOMES, 2001, p.89)

O silêncio, para Audre Lorde em seu texto "Transformação do silêncio em linguagem de ação" (2020), equivale à morte do ser:

Do que é que eu tinha medo? Eu temia que questionar ou manifestar de acordo com minhas crenças resultasse em dor ou morte. Mas todas somos feridas de tantas maneiras, o tempo todo, e a dor não se modifica ou passa. A morte, por outro lado, é o silêncio definitivo. (LORDE, 2020, p. 52).

Grada Kilomba, em "Memórias da Plantation", escreve sobre a "Máscara da Anastasia". Sua função era impedir a utilização da boca e, portanto, impossibilitar a alimentação e a fala dos escravizados, e "implantaria um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura." (KILOMBA, 2020, p. 33). A máscara consistia em um objeto de metal, segurado por duas cordas, que era posicionado no interior da boca dos negros que deviam trabalhar nas plantações.

Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) 'Outros(as)': Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2020, p.172).

Evitar que pessoas negras se comuniquem é uma estratégia funcional para impedir que se agrupem e se façam serem ouvidos como a potência que são. O sistema hierárquico racista que rege a sociedade enfrentaria uma crise em casos de união de grupos marginalizados, que se organizados, colocariam em risco a manutenção da estrutura de poder.

Em suas narrativas, Lorde (2020) e Kilomba (2020) apresentam o silêncio como um ato de violência, ainda que, por vezes, simbólica. O emprego do silêncio limita a propagação do discurso, um mecanismo poderoso de combate e resistência. E o que tem a escola a ver com isso?

“Inteligente, mas fala demais” é um argumento recorrente em reuniões com responsáveis/familiares/famílias e alunos. Mas qual o momento em que a criança pode falar, visto que o “recreio” dura apenas uma pequena fração quando comparado ao tempo em que deve estar concentrados nas tarefas da sala? A fala é tão pertinente quanto a escuta, e ainda que sejam necessários períodos de silêncio para ação pedagógica, o que seria de uma educação dialógica se apenas o professor tivesse voz?

Embora ninguém declarasse diretamente as regras que deveriam governar nossa conduta elas eram ensinadas pelo exemplo e reforçada por um sistema de recompensas. Como o silêncio e a obediência à autoridade eram mais recompensados, os alunos aprenderam que era essa conduta apropriada na sala de aula. (HOOKS, 2017, p. 236).

Para Freire (2019), a liberdade deve estar em equilíbrio com a autoridade, e esta não pode ser confundida com autoritarismo. Logo, coloca as tentativas de controle do ser como instrumento de sua objetificação, negação de sua autonomia à capacidade humana crítica e criativa, assim “matando” a subjetividade dos sujeitos que se tornam seres inanimados.

O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida (FREIRE, 2019, p. 64).

Outra questão do "Inteligente, mas fala demais" é que a frase é comumente associada às meninas, principalmente pelo ideal de que devem ser caprichosas e dóceis, enquanto é "natural" que os meninos sejam mais desleixados e "selvagens", como apontado anteriormente na pesquisa produzida por Marília Carvalho (2005). Diante disso, é possível observar que meninos negros são os mais animalizados por sua cor e por estereótipos que o perseguem antes mesmo de alcançarem os portões da escola. E quando alcançam...

Jovens negros de 14 a 29 anos correspondem a 71,7% das evasões escolares, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad/ 2019). Vítimas de estratégias históricas de opressão e epistemicídio velados, os povos

racializados ainda sofrem com racismo institucionalizado, que se dá por uma matriz curricular que não os compreende como sujeitos e protagonistas do processo educativo. Não por acaso são majoritários nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que são reunidos aqueles que não se encaixam na modalidade de ensino “regular”. Marcados sob a ótica do fracasso escolar, são estigmatizados perante o descompromisso do Estado com a sua formação.

A presença de jovens negros na EJA precisa ser problematizada para além do discurso de “garantia do direito à escolarização.” Levando-se em consideração as desigualdades sociais, raciais e educacionais, só o fato de encontrarmos esses sujeitos compondo, de forma maciça os bancos escolares da EJA é revelador de que os processos de exclusão escolar vividos pelos jovens, sobretudo os pobres, no ensino médio afetam de forma mais incisiva um determinado grupo étnico-racial. (SILVA, 2010, p. 142)

4. REPRESENTATIVIDADE

Figura II: Muro da área interna da Creche Maria Bujes



Fonte: SOUZA, Edmacy. 2016, p.104.

Em relação à imagem a anterior, Souza (2016, p. 104) infere:

Observamos que existem quatro crianças brincando de roda. A criança loura está no centro da imagem, em destaque, mostrando a sua brancura, a sua 'beleza', a sua centralidade. A segunda criança, de cabelos castanhos, de frente, poderia ser classificada como branca. A criança que poderíamos identificar como negra pela cor da pele, textura do cabelo, aparece de costa, numa situação que, além de invisibilidade, se encontra numa posição, talvez, de reverência e, quem sabe, de subserviência, fato este muito banal na representação da pessoa negra na nossa cultura.

É possível afirmar que há representatividade negra na ilustração presente no muro, a questão é o seu significado. A criança negra é representada, ainda que mal representada, para promover a ideia de inclusão. Como diz Mano Brown em seu *podcast*¹ com Sueli Carneiro, "Tudo é cota". Com essa afirmação, Brown refere-se à concessão de espaços delimitados conforme os interesses de quem os detém. Esses espaços são resultados de muita luta, mas ainda são territórios minúsculos comparados à proporção de pessoas que ainda precisam acessá-los e insuficientes quando se idealiza uma democratização efetiva do que se demanda. Ainda é necessário reivindicar mais pessoas pretas nos muros de escola, mais pessoas pretas em livros didáticos, mais pessoas pretas na universidade e em muitos outros lugares, visto que cada espaço preto nesse país foi conquistado, não cedido.

¹ MANO A MANO: Mano Brown recebe Sueli Carneiro. Entrevistada: Sueli Carneiro. Entrevistadores: Mano Brown e Semayat Oliveira. Spotify. 26 de maio de 2022. Podcast. Acesso em: 26 de maio de 2022

Outro ponto é que possibilitar o acesso não necessariamente significa garantir a inclusão efetiva de grupos marginalizados. Ou seja, do que adianta um preto na universidade se a própria instituição propaga discursos racistas e eurocêntricos, ou então é conivente com “educadores” que não sabem lidar com pessoas negras frequentando suas aulas? Houve uma vez em que discuti respeitosamente com uma professora sobre um trabalho o qual ela não havia especificado os critérios de avaliação. Por conta disso, muitos colegas foram prejudicados. A docente me fazia perguntas e quando eu as respondia, me interrompia com frequência. Me desculpei assim que a discussão terminou. Mas, sentindo o seu descontentamento, enviei um *e-mail* no mesmo dia, tentando me redimir por um erro que eu nem acreditava ter cometido.

Nunca recebi uma resposta. Ainda assim, pensei que o conflito fora resolvido naquele mesmo dia. A professora, logo no início do período/semestre, se dizia antirracista, aberta a discussões e progressista. Por isso havia me sentido confortável para realizar minhas colocações durante a aula. Entretanto, após esse episódio, fiquei mais atenta e contida no decorrer da disciplina. Me surpreendi quando, ao ler os comentários feitos por ela em minha avaliação final, me deparei com o seguinte discurso:

[...] me senti, me senti atacada pela forma desnecessariamente agressiva como as questões foram colocadas. Me controlei muito para não encerrar a conversa; não pelas questões, mas pela forma de abordagem. Você tem muito a dizer, Mayara. Certamente será mais ouvida se experimentar outras formas de se colocar; não baixando a cabeça, mas fazendo abordagens tão respeitosas quanto as que gostaria de receber de qualquer pessoa. (Comentário em diário de bordo da disciplina, 2021)

Fiquei extremamente surpresa com as colocações da professora. Conversando com as minhas colegas, a reação foi a mesma. Compartilhei essa captura de tela em um grupo com três meninas brancas, e além de mim, duas negras, pois eu cheguei a duvidar das minhas ações. Enquanto minhas colegas brancas ficaram revoltadas com a situação, e não entendiam como minhas atitudes poderiam ser interpretadas daquela forma, os comentários de uma entre as colegas negras, foi: “isso tem nome, mas não vou falar”, e a outra deixou sua opinião ainda mais “clara”: “Amiga, ela simplesmente te colocou no estereótipo de negra raivosa”.

“Isso tem nome, mas não vou falar”, é um discurso comumente utilizado por pessoas negras na universidade, quando se encontram exauridas e optam por

escolher suas batalhas quando se trata do racismo. Me perguntei várias vezes se valia a pena me colocar em posições tão vulneráveis, e esse foi o relato de apenas uma ocasião em que eu me questionei se não estava deslocada, se deveria me adaptar, quando, na verdade, a própria universidade deveria ser um ambiente digno. Fui inserida no estereótipo da *negra revoltada*². Quantas crianças, jovens e adultos sofrem com as consequências desse estigma que é reproduzido conforme são representados em sociedade?

Deve o branco curar-se da “Síndrome da senhorita Morello”, uma expressão baseada na personagem senhorita Morello, da série *“Todo mundo odeia o Chris”* (2005), que continuamente exprime seu racismo através de um discurso genérico repleto de estereótipos associados a pessoas pretas. Ela insiste, de forma supostamente amigável, em utilizar suas concepções preconceituosas sobre racialidade e África durante suas interações com o protagonista.

Outra questão que vale ser ressaltada no quesito representatividade é o fato de que conflitos raciais não podem ser resolvidos apenas pela representação de negros, como coloca ALMEIDA (2018). Por vezes, a inclusão de determinado membro de um grupo específico, não implica a defesa dos interesses desse grupo por parte desse indivíduo, capaz de falar por si ou até mesmo pela oposição. Nesse caso, a representatividade pode ser utilizada para disfarçar as ideologias tipicamente racistas que atuam no cerne da instituição. Para o autor, um dos maiores erros da escola é tratar o racismo como uma apenas como uma questão moral, como se a ideia de que o racismo não é algo bom fosse suficiente para impedir sua manifestação. Então, Silvio Almeida aponta a necessidade de explorar, na educação, o racismo a partir de seu caráter técnico e político. Assim, assegurar o exercício de uma criticidade em detrimento da sua omissão.

[...] minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais (CAVALLEIRO, 2020, p.100)

5. O LADO NEGRO DA FORÇA

² Uma definição de Stuart Hall (1997) consiste no “regime racializado de representação”, em que estereótipos como “Negra revoltada”, “Militante política”, a “Favelada” e a “Trombadinha”, a “Mulata boazuda”, a “Crente”, e a “Mãe preta” ou “Empregada são atribuídos a mulheres negras de modo a delimitar sua identidade e por sua vez, desumaniza-las.

O Mal é representado pelo negro. [...] O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. [...] seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do “problema negro”. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. [...] O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro. (FANON, 2008, p. 160)

“Preta de alma branca” era (e talvez ainda seja) uma expressão comum no Brasil ao referir-se às pessoas negras, que por vezes eram (e são) obrigadas a se provarem “cidadãs de bem”, mesmo que sem direito ao pressuposto da inocência do qual as pessoas brancas desfrutam. Logo, eram e são continuamente estigmatizadas por seu fenótipo. “Não se pode julgar o livro pela capa” é uma ideia constantemente associada a pessoas pretas nas mídias, que não raramente investe em mostrar que “apesar” de sua cor, são dignas. “Da cor do pecado”, não apenas uma expressão utilizada para assimilar o pecado à cor, já foi título de novela (2004). Na trama, a protagonista negra, cujo nome é Preta, foi salva pelo protagonista branco após este apaixonar-se pelos seus “encantos” e ignorar a cor de sua pele. Assim como os exemplos anteriores, são muitas as dramatizações do salvamento do preto pelo branco. Um exemplo são as versões atuais de “A redenção de Cam” (1895) em que o clareamento familiar implica sucesso e alegria.

Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica, etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”. (COSTA 1983, p. 05)

Ainda assim....

[...] ações de não sujeição, de rebeldia, de revolta, de invenção de novas formas de ser e estar no mundo, de mesmo diante de uma história oficial marcada por violência e atrocidade, não perder a capacidade de sorrir, de criar, de dançar e dar a volta por cima, são essas ações, é essa força desse povo que atravessa séculos e que obriga a classe dominante, a mudar, se reciclar, inventar, criar novas/outras estratégias de dominação, de captura de

insurrecto, dos que não se fixaram nos territórios predeterminados e que são como acendedores de lampião do Desejo de Liberdade, pela sua pura e simples potência de Vida. (TRINDADE, 1994 p.33)

Africanos e Afro-brasileiros encontraram e encontram todos os dias formas diversas de (r)existir. Independente das discriminações que sofrem, constroem seus próprios espaços e compõem bens culturais que refletem sua realidade. Movimentos musicais, como o hip hop e o funk, comprovam a magnitude da influência da negritude na cultura brasileira e seu impacto em territórios que antes a ocupação era inviável. Houve lutas, gritos e vozes que nunca tiveram sucesso em silenciar. Como afirma Giovana Xavier (2022) teórica feminista negra, não existe apagamento, existe negligência. Não possui a branquitude o poder absoluto ou suficiente para apagar a história preta.

A denúncia e o combate se fizeram presentes na música, na dança, na arquitetura, na literatura, em todos os âmbitos e em cada obra preta, cujo empenho em inferiorizar ou negar tais resistências transformou-se em tentativas de apropriação.

“Tudo que quando era preto era do demônio
E depois virou branco e foi aceito,
eu vou chamar de blues”
(Baco Exu do Blues, 2018)

Nesse sentido, cabe à escola uma educação antirracista que propicie o acesso a diferentes movimentos étnico-culturais, valorize a diversidade e promova a desconstrução de estereótipos que geram os preconceitos.

Kabengele Munanga (2005), um dos responsáveis por desconstruir o mito da democracia racial, ressalta a importância de evidenciar as diferenças que caracterizam a composição étnica brasileira para garantir que sejam verdadeiramente respeitadas ao invés de reprimidas por um movimento de negação, que mascara as relações de opressão decorrentes de sua estigmatização. Assim:

[...] mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral (MUNANGA, 2005, p. 15)

Portanto, é fundamental que durante o exercício da docência o professor desenvolva um olhar crítico que limite a reprodução de estigmas em sala de aula, garanta a representatividade de diferentes etnias em papéis e funções diversas,

trabalhe para desconstruir a imagem negativa que se tem da negritude, além de valorizar suas contribuições para o mundo e especialmente para a construção do país.

Essas intervenções devem ser orgânicas, ou seja, parte constituinte da formação dos estudantes e não um movimento pontual, trabalhado apenas em datas comemorativas. Poderiam se dar, por exemplo, durante uma aula de geometria, utilizando as pirâmides como a concretude da teoria e salientando suas origens. É importante frisar que o Egito situa-se no continente africano, pois em filmes e séries, como *José do Egito*³, e *Paixão de Cristo*⁴, os egípcios são comumente retratados como brancos. Outro exemplo é a exploração de movimentos artísticos africanos e sua influência na arte europeia. As máscaras fang⁵ produzidas em tribos, referenciadas como “exóticas e primitivas”, inspiraram Picasso, precursor do Cubismo, e Modigliani, pintor e escultor e diversos outros artistas.

Figura III - Máscara Fang



MÁSCARA FANG. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/influenciaafro-a-arte-africana-e-o-cubismo.htm>>. Acesso em: 22/04/2023

Figura IV - Máscara Fang

³ José do Egito. Direção: Alexandre Avancini. [minissérie], Rede Record, 2013.

⁴ A PAIXÃO de Cristo. Direção: Mel Gibson. Estados Unidos: 2004

⁵ Máscaras utilizadas em cerimônias de iniciação de uma tribo, conhecidas como máscaras de Ngil, são originárias de Camarões e da República Gabonesa.



Amedeo Modigliani, *Cabeça de mulher*, 1912. Escultura, 68,3 × 15,9 × 24,1 cm. MET: Nova York.

Figura III - As senhoritas de Avignon



Pablo Picasso, *As Senhoritas de Avignon*, 1907. Óleo sobre tela (243.9 × 233.7) MOMA – Museu de Arte Moderna de Nova Iorque – USA

. Também seria interessante ressaltar na oralidade o exercício do pretuguês⁶, que se faz presente geralmente em palavras iniciadas pelas sílabas “Ba, Ca, Cu, Fu, Ma, Mo, Um, Qui”, em palavras cujo interior é composto por grupos consonantais

⁶ Termo cunhado pela intelectual Lélia Gonzalez. Refere-se à influência dos idiomas de origem africana no português falado no Brasil.

como “Mb, Nd, Ng” e também nas que possuem terminações “Aça, Ila, Ita, Ixe, Ute, Uca”. Assim, podem ser evidenciadas palavras do cotidiano, como “mala”, “bunda” e “muvuca”, que são de origem banta⁷.

No ensino superior e em todos os segmentos da educação básica, mais especificamente na educação infantil, a literatura é um campo imprescindível de valorização, estudo e aproveitamento de representatividades negras e produção intelectual negra.

Em disciplinas como história e geografia são infinitas as possibilidades de trabalho dentro de uma perspectiva que implique a construção de concepções críticas. Evidenciar a multiplicidade de países e culturas no continente africano é fundamental. Atentar-se para a forma como se retrata a escravidão durante as aulas é crucial para evitar narrativas que corroboram para um ideal de passividade e inferioridade dos negros diante dos brancos. É essencial colocar em evidência o protagonismo negro no mundo, ou seja, a negritude para além da escravidão. Uma ideia de atividade que propicie esse movimento poderia ser a produção, em sala de aula, do instrumento surdo. E assim, com a devida contextualização de sua origem, são diversas as possibilidades de aproveitamento pedagógico.

Cada vez mais pessoas acompanhavam o desfile do carnaval, cantando e festejando nas ruas da cidade. Mas essa expansão trouxe um problema acústico para os sambistas: em meio àquela multidão, o povo não conseguia entender direito a música que estava sendo tocada e cantada. Na tentativa de solucionar esse problema, o compositor Alcebíades Barcelos, também conhecido como Bide, usou sua habilidade técnica de sapateiro e vestiu uma lata de manteiga de 20 quilos com um saco de papel de cimento umedecido, amarrando-a à lata com arames e percevejos. O resultado foi uma criação brilhante: Bide inventou o surdo, um bumbo que não só resolveu o problema inicial da demanda acústica das escolas de samba, mas também revolucionou a música popular brasileira (ALBUQUERQUE, 2019, p. 01)

Uma educação antirracista deve-se fundamentar pela dialogicidade, sem parâmetros de superioridade ou inferioridade. Deve, também, pautar-se pela reformulação de discursos e ações pedagógicas, a fim de assegurar a participação de grupos historicamente marginalizados e a afirmação de sua identidade e cidadania (Enslin, 1990). Além disso, é imprescindível o estudo das africanidades brasileiras, ou seja, das raízes que sustentam a composição cultural do país.

⁷ Banto é um tronco linguístico, uma língua que deu origem a diversas outras línguas africanas. Atualmente, mais de 400 grupos étnicos falam línguas bantas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como coloquei no início dessa produção teórica, cursei a disciplina Intelectuais Negras, que devo destacar, foi alocada como optativa na grade curricular do curso de Pedagogia da UFRJ, assim como Educação e Etnia. Ambas as disciplinas eu busquei

na tentativa de suprir o déficit que senti ao longo da minha trajetória escolar e acadêmica sobre as questões étnico-raciais e mais especificamente sobre como se relacionam com a educação. Boa parte dos professores com os quais tive contato ao longo da graduação utilizavam-se de bibliografias majoritariamente “brancas”, ou seja, ignoravam produções negras sobre os temas e por vezes a relevância de estudos acerca de perspectivas raciais para a disciplina. Em certa ocasião, uma docente iniciou a aula discursando sobre o documentário “AmarElo:É tudo pra ontem”⁸ (2020), como era um documentário muito importante, que tinha a ver com a disciplina e que deveríamos assisti-lo. Já estava com vontade de conferir o filme, mas não havia conseguido devido à demanda de trabalhos que eu precisava cumprir, inclusive um fichamento passado por esta mesma professora. Aproveitando a oportunidade, a questioneei: “Professora, se é tão necessário assim, porque não passa o trabalho sobre ele?”. Por fim, ela aderiu à ideia e Foucault, que era o tema do fichamento anterior, ficou para diversas outras ocasiões. Com esse relato, pretendo evidenciar a posição de superioridade intelectual em que são colocadas obras de autores brancos, e principalmente se forem focadas em pessoas brancas, em alunos “padrões”. Não é incomum, também, tratarem pessoas negras como objeto de estudo.

Gonzalez (1934) elabora uma narrativa sobre um grupo negro que foi convocado, por autores brancos, para uma reunião cujo tema era negros, em *racismo e sexismo na cultura brasileira* (1983, p. 223):

A gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até pra sentar na mesa onde eles estavam sentados.[...] "Eram todos gente fina, educada, viajada [...] Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente e não deu pra gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinando um monte de coisa pro crioléu da plateia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava pra abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto a mesa.

Existem diversos pontos a serem destacados nesse trecho. O primeiro é em relação ao movimento branco de integrar pretos sem se preocupar em incluí-los. Reitero que garantir o acesso não é o mesmo que assegurar a cidadania a esses sujeitos como membros plenos da sociedade. Logo, mesmo que tenham a *permissão* para sentarem-se, os negros são impedidos de ocuparem os mesmos lugares que os

⁸O documentário AmarElo - É Tudo Pra Ontem retrata o processo de criação do projeto AmarElo, do músico e militante negro, Êmicida, e aborda a história da cultura negra no Brasil.

brancos. Outro destaque é a denegação⁹ expressa ao se afirmar que foram bem tratados, com educação, quando foram *claramente* excluídos. Por último, mas ainda sim muito importante, é a branquitude ensinando sobre negritude, "fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado." (p. 223) É pertinente citar a resposta de um líder camponês à Freire, registrada pelo mesmo em *Pedagogia da esperança* (1992, p.99):

[...] Se você veio aqui pensando em ensinar nós que nós somos explorados, não tem precisão não, porque nós já sabe muito bem. Agora o que nós quer saber de você é se você vai estar com nós, na hora do tombo pau.

Não é difícil se denominar antirracista, mas e quanto a pôr o antirracismo em prática? Em diversos momentos da minha graduação, me deparei com os mesmos textos e as mesmas teorias em diferentes disciplinas, conteúdos fundamentais para formação de educador, mas discutidos exaustivamente, enquanto outros temas tão cruciais quanto, são ignorados ou secundarizados, como as questões étnico-raciais.

Cursar a eletiva de Intelectuais Negras foi o ponto de partida para que eu pudesse me identificar como uma intelectual negra e criar laços com outras que, como eu, também são. Só então tive acesso à bell books, Azoilda Loretto, e Conceição Evaristo, cujas escrituras me permitiram a compreensão de que as minhas experiências, por vezes, não são individuais e sim coletivas. Nesse sentido, analisando criticamente a minha própria trajetória, encontrei diversos pontos em comum com outras pessoas pretas. Até então, eu havia atribuído a mim toda a culpa pelos constantes abusos que sofri ao longo do meu período de escolarização, mas os padrões evidenciados ao longo da presente pesquisa evidenciam o seu caráter racista em diversas instituições de ensino brasileiras e ao redor do mundo. Educação e Etnia foi a disciplina eletiva que me proporcionou debates intensos sobre a socialização de sujeitos racializados, a condição da negritude no Brasil contemporâneo, além de estudo acerca de suas implicações nas relações entre indivíduos e instituições. Dessa forma, foram suscitadas questões, conflitos, limites e possibilidades de ação com o auxílio da produção intelectual negra, como Maria Beatriz do Nascimento, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez e Abdias do

⁹ *Denegação*, conceito elaborado por Freud (1925) e utilizado por Lélia Gonzalez consiste na ação de afirmar algo de modo a negá-lo simultaneamente

Nascimento: éóricos que eu desconhecia e não fui apresentada por nenhuma outra disciplina obrigatória da grade curricular do curso de Pedagogia.

O despreparo de professores e instituições escolares para lidar com o racismo, o preconceito e a discriminação que ocorre entre os envolvidos nos espaços escolares acaba por reforçar essas relações e desconsidera os prejuízos que elas podem ocasionar a todos. Estas relações raciais também estão presentes no ensino superior e assim como os demais espaços escolares, educacionais, as universidades também não estão preparadas para lidar e para combater estas relações, inclusive perpetuando, muitas vezes, a desigualdade, privilegiando discursos eurocêntricos em detrimento de outros e cerceando o acesso de educandos e educadores negros em suas salas de aula. (CARAPELLO, 2020, p.174)

Como pode a formação de um profissional da educação, que atuará em um país composto em sua maioria por negros e negras, que tem em sua construção estrutural, cultural e intelectual, negros e negras, carecer de conteúdos fundamentais para exercer sua prática pedagógica de forma crítica, responsável, democrática e por sua vez, antirracista?

Uma vez eu estava em um estágio em uma escola municipal do Rio de Janeiro quando uma professora me abordou. Ela mostrou-se incomodada com a estampa da minha bolsa, que continha os dizeres: “Lute como uma professora”. A docente expressava descontentamento com o que considerava “militâncias” desnecessárias. Lecionava inglês e se identificava como uma mulher branca, e o livro didático de sua disciplina foi alvo de reclamação, pois, para ela, não era necessário haver uma família negra na capa. Questionava a mim: “Pra quê, sabe? Não podia ter um de cada cor? Qual a necessidade?” Por fim, eu respondi: “Por quantos anos foram apenas famílias brancas retratadas? E pelo amor de deus, a maioria da população brasileira é negra.”.

É imperativo desmantelar a ideia de minoria negra. Não há outra justificativa, a não ser o racismo e todos os seus desdobramentos, que explique a desproporcionalidade entre o quantitativo de pessoas negras no Brasil e os ocupantes de cargos de nível elevado no país, nas empresas, nas escolas, universidades, na mídia, e diversas outras instituições.

De acordo com Freire (1979, p.84) “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Seria ingenuidade inferir que “apenas” a educação antirracista poderia corrigir os males que o racismo desencadeou na sociedade brasileira e no mundo. Entretanto, é um caminho, apesar de muito caro, para sua reparação.

Para tal, é preciso investir na formação de educadores. Como demonstrado anteriormente nesta pesquisa, é comum que docentes tenham expectativas escolares mais baixas conforme mais escuros os estudantes, sob o estereótipo da incompetência intelectual negra. Principalmente se forem estudantes de classes populares. Foi internalizado, ao longo dos séculos que sucederam a escravidão, esse complexo de inferioridade intencionalmente propagado a fim de garantir a marginalização da população negra. Além disso, é fragante a escassez de representações positivas negras e é comum que a própria classe reproduza comportamentos racistas. Assim, muitas crianças pretas crescem aprendendo a se odiar. Crianças pretas como eu, que querem ter cabelo liso e olhos azuis. Crianças que acreditam não ter futuro como cientistas, engenheiros, professores, advogados e demais profissões legitimadas pela sociedade.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura brasileira, In: PEREIRA, Amilcar Araújo, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, v., p. 85-100.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

ALBUQUERQUE, G. G. "Counter-Tradition: Toward the Black Vanguard of Contemporary Brazil." In.: Making It Heard: A History of Brazilian Sound Art. Editado por Rui Chaves e Fernando Iazzetta. Londres: Bloomsbury, 2019. (Tradução para fins de consulta por Bernardo Oliveira)

ALMEIDA, Silva Luiz de. Racismo estrutural / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

_____. História da discriminação racial na educação brasileira - Escola da Vila: 2018. Disponível em: [História da discriminação racial na educação brasileira - Silvio Almeida - Escola da Vila 2018](#)
Acesso em: 11 de abril de 2022

PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008

CARAPELLO, Raquel. O racismo camuflado pelo bullying. Revista Educação-UNG-Ser, Guarulhos, v. 15, n. 1, p. 171-178, 2020.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 28, p. 77-96, jan./fev./mar./abr. 2005

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2020

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, p. 01-16, 1983, .

Escolarizando o Mundo: O último fardo do homem branco. Direção: Carol Black, Estados Unidos da América e Índia. 2011

Escrevivência : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

EMICIDA. Emicida – AmarElo (álbum completo). YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2IRXdSfuxMt-s
Acesso em: 19 jun. 2020

FANON, Frantz. Pele Negra, Máscaras Brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: 2008.

SILVA, Denise Ferreira da. À brasileira: racialidade e a escrita de um desejo destrutivo. Revista Estudos Feministas, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 61-83, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO).

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala, 50ª edição. Global editora. 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83 – 96.

GONZALEZ, Lélia. A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro: Edição Revista Tempo Brasileiro, 92/93 janeiro – junho, 1988.

HOOVER, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. Magistro Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – Unigranrio, Rio de Janeiro, v.1, n.15, p. 398–419, 2017.

ROCK, Chris; LEROI, Ali; MICHAELS, Jim. (BR). Todo mundo odeia o Chris. [seriado]. Criação de Chris Rock e Ali LeRoi, produção de Jim Michaels. Nº de temporadas 4, Nº de episódios 88. Estados Unidos, 2005.

SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/03, In: PEREIRA, Amilcar Araújo, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, v., p. 85-100. 2013,

SILVA, Natalino Neves da. Juventude negra na EJA: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Edmacy. Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. Tese de pós graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH, 2016.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O racismo no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Psicologia da Educação, 2002.

ZAHAR, Renato. O colonialismo e a alienação. Contribuição para a teoria política de Frantz Fanon. Lisboa: ULMEIRO/ Terceiro Mundo e Revolução, Nº 2, 1976