



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA DA ÁFRICA**

GISELLE CRISTINA NELES DE SOUZA

**Formação de professores e a lei 10.639: o docente
enquanto agente racista ou antirracista**

Rio de Janeiro
2020

GISELLE CRISTINA NELES DE SOUZA

Formação de professores e a lei 10.639 : o docente enquanto agente racista ou antirracista

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África Orientador Professor Mestre Paulo Barbosa

Rio de Janeiro

2020

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

S729 Souza, Giselle Cristina Neles de

Formação de professores e a lei 10.639: o docente enquanto agente racista ou antirracista/ Giselle Cristina Neles de Souza. - Rio de Janeiro, 2020.

56f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Paulo Antonio Barbosa Fernandes.

1. História da África – Estudo e ensino. 2. Educação decolonial. 3. Antirracismo - Brasil. 4. Racismo. 5. Professores - Formação. I. Fernandes, Paulo Antonio Barbosa. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 960

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

GISELLE CRISTINA NELES DE SOUZA

**Formação de professores e a lei 10.639 : o docente enquanto agente
racista ou antirracista**

Aprovado em 20 de fevereiro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA

Profº Ms. Paulo Antonio Barbosa Fernandes (Orientador)
Colégio Pedro II - EEHA

Profº Ms. Arthur José Batista
Colégio Pedro II - EEHA

Profº Ms. Quincas Rodriguez de Souza
Colégio Pedro II

Dedicado aos alunos que tiveram suas trajetórias escolares marcadas pelo racismo e aos educadores que estão nesta seara buscando alternativas para a construção de uma nova história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aqueles que me antecederam, aos educadores, militantes e ancestrais que pavimentaram o caminho onde agora dou meus primeiros passos.

Agradeço aos meus pais, Marli e Antônio, pessoas que através do amor, incentivo e generosidade me mantiveram de pé em meio as turbulências. Sem vocês sequer estaria aqui, a palavra gratidão é tão forte, mas não sei se ela consegue expressar o que sinto.

Agradeço ao meu amigo, noivo e parceiro de luta, o educador que admiro e que me inspira, muito. Obrigada Alan.

Ao professor e orientador Paulo Barbosa, eu agradeço pela cuidado, pelos conselhos e pela compreensão. Suas aulas e sua postura são exemplos para mim e pretendo por em pratica o tanto que aprendi.

Ao coordenador Prof. Arthur, sempre disposto a nos acolher e a nos acalmar em meio aos nossos receios, gratidão. Aos amigos que fiz durante esta etapa, pessoas que admiro e respeito, vocês foram soma, troca, apoio, incentivo e motivação quando as dificuldades vieram.

Estar neste curso foi um divisor de águas e afirmo que existe uma educadora antes desta experiência, mas agora, existe uma outra que não pode mais se furtar da responsabilidade da luta pedagógica antirracista.

**“Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos?”
(Nilma Lino Gomes, 2012)**

RESUMO

SOUZA, Giselle Cristina Neles de. Formação de professores e a lei 10.639 : o docente enquanto agente racista ou antirracista Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

No presente trabalho, dialogamos com a legislação que referencia nosso estudo, a Lei nº10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileiras e as questões presentes no referido parecer em relação à formação de professores. O papel deste, frente aos desafios impostos pelo conflito étnico racial existente em sala de aula e os caminhos que o docente percorre que vão forjá-lo para o combate ou perpetuação do racismo estrutural. Assim, este não se pretende uma formula de sucesso de implementação da lei nem tampouco, mera denúncia. Pretende fazer coro junto aos muitos educadores engajados na luta antirracista, dialogando com autores que nos ajudarão a enriquecer este debate, que é vivo e inacabado, visando contribuir para a conquista da cidadania plena, citada na Constituição e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira, parecer 003/2004.

Palavras-chave: formação de professores, subjetividade, pedagogia decolonial, docente, racismo, antirracismo.

ABSTRACT

SOUZA, Giselle Cristina Neles de Teacher training and the 10.639 law: the teacher as a racist or anti-racist agent Completion of course work (Specialization in African History Teaching)
– Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2020.

in the present work, we dialogue with the legislation that references our study, the Law n°10.639/03 that made the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture mandatory and the issues present in that opinion in relation to teacher training. The role of this, in the face of the challenges imposed by the ethnic-racial conflict existing in the classroom and the paths that the teacher takes that will forge it to combat or perpetuate structural racism. Thus, this is not intended to be a successful formula for implementing the law, nor is it a mere denunciation. It intends to join the many educators engaged in the anti-racist struggle, dialoguing with authors who will help us to enrich this debate, which is alive and unfinished, aiming to contribute to the conquest of full citizenship, mentioned in the Constitution and in the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian History and Culture, opinion 003/2004.

Keywords: teacher training, subjectivity, decolonial pedagogy, teaching, racism, anti-racism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa	14
1.2 Objetivos	23
1.2.1 Objetivo Geral.....	23
1.2.2 Objetivos Específicos.....	29
2 REFERENCIAL TEÓRICO	32
3 METODOLOGIA.....	34
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A – PLANO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA – TÉCNICO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	52
ANEXO A Material e mídia para oficina	56

1 INTRODUÇÃO

Sou uma educadora, desde que me lembro é o que sempre almejei. Dos exemplos que tive, cercada por pessoas que educam por diversos meios, soube que este era o meu ofício. O ensinar, o praticar o ensino veio a mim formalmente ainda adolescente, no ensino médio, onde me vi na Formação de Professores, no Ensino Médio, no Instituto de Educação Carlos Pasquale, na baixada fluminense, onde através do estágio obrigatório supervisionado tivemos contato com a sala de aula e hoje, quinze anos depois, me pergunto se fazíamos ideia da responsabilidade que nos era dada. Na realidade da sala de aula da escola pública, enquanto estagiária tinha contato direto com as crianças, onde a tarefa não era apenas observar a professora regente, mas também de auxiliar na condução das atividades. Ao longo dos dois anos que vivi esta experiência, tive contato com muitas turmas, crianças de variadas idades e também diferentes etnias.

Nossa fala, nossos gestos e postura, por mais despreziosos que fossem na adolescência estavam sendo vistos, captados e atingindo as crianças da educação infantil daquela escola pública.

Munidos de pouca informação e nenhuma experiência estávamos lá, uma turma de recém chegados ao ensino médio, lidando com os medos, as curiosidades, as alegrias das pequenas descobertas e, agora percebo, as dores do não lugar que muitas vezes a escola inflige à crianças tão pequenos que estão no início da caminhada da construção de suas identidades. Como as afetei?

Tenho me feito esta pergunta desde o momento em que o debate étnico racial atravessou a minha trajetória. Como eu e tantos colegas com 14, 15 no máximo 16 anos respondemos, reagimos e praticamos a vivência pedagógica atravessada pela questão étnico racial naquela ocasião? A época que me refiro foi o estágio praticado em 2004 e 2005, após a promulgação da lei. Me formei no Ensino Médio no pós lei, mas não tive durante toda a formação nenhuma disciplina, aula ou contato com a temática racial. Esta ausência, cujo tempo me permitiu refletir e perceber, foi a motivação que me levou ao interesse pelo tema.

Deve-se considerar o quão recente todo este assunto era na ocasião, mas seus efeitos em nossas vidas e na vida daqueles para quem lecionamos devem ser refletidos. Afinal, o quanto este cenário mudou desde então? A formação de professores no Ensino Médio hoje faz os debates necessários incluindo a questão

étnico racial como essencial em sua prática pedagógica? Esses e essas alunas que saem do ensino médio já com uma profissão e vão alfabetizar crianças, atuar em creches e fazer parte da construção da identidade da primeira infância, estão cientes da complexidade que estas questões envolvem? Afirmando que eu não estava.

A questão étnico racial enquanto estudo e prática docente só atravessou a minha vida ao término do Ensino Superior. Na Graduação, foi apresentada a mim e aos meus colegas de classe como opcional, não fazendo parte das disciplinas obrigatórias da Licenciatura em História, o conteúdo sobre a História da África e sobre a Educação das Relações étnico raciais na forma de matérias eletivas, não alcançou todos os alunos que se formaram para atuar na sala de aula.

Se a minha trajetória e minhas inquietações enquanto mulher negra e educadora não me levassem ao tema, que educadora eu seria hoje? Penso em quantos jovens que se formam no ensino médio técnico em formação de professores, recém saídos da adolescência, chegarão à cursar uma graduação e se, nesta graduação terão contato com este tema.

A motivação deste trabalho é, participando da preocupação de tantos educadores, focados na missão da prática pedagógica antirracista, observar a formação e os frutos desta na formação de professores. Não se trata de mera denúncia, mas uma busca por diálogo sobre, engrossando o coro das reivindicações por uma construção pedagógica que combata a estrutura racial aqui estabelecida.

Este trabalho também não visa e nem pode oferecer fórmulas que vão corrigir este problema, mas pretende fazer parte dos que trazem contribuições para a transformação na formação do professor e sua relação com as questões étnico raciais que nos atravessam neste país, afim de tornar o combate ao racismo uma prática cotidiana.

Para tanto busquei nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as orientações que a mesma traz acerca da função do professor neste contexto. Toda uma preocupação com este, que vai ser um dos agentes que aplicabilidade da referida lei se faz presente no documento, dada a sua importância. Indicações de materiais, orientações diante de conflitos e uma genuína preocupação com a formação continuada do mesmo, está presente em todo o texto. O professor segundo a próprio parecer quando falamos de Lei 10639/2003 e sua atuação está sempre no foco dessas discussões (BRASIL, 2004, p.3).

Em seguida, busquei dialogar com os autores que observam a formação de professores e a subjetividade destes indivíduos. Contando com a ajuda de relatos de professores que vivenciam esta experiência pedagógica é possível identificar algumas inquietações que fazem parte da formação docente.

Na segunda parte, busco dialogar sobre os efeitos desta formação e como a formação e subjetividade que constroem o professor determinam sua prática cotidiana. São nestas práticas que ele se mostra um agente de combate à estrutura racista que nos cerca ou um agente de perpetuação do *status quo* onde ele pratica a violência racial ou se omite em relação à ela.

Por fim, apresento uma sugestão de plano de aula, uma proposta de oficina voltada para uma turma do Técnico em Formação de Professores no Ensino Médio, que vai abordar os debates aqui estabelecidos, utilizando alguns exemplos e relatos de alunos que tiveram suas vidas marcadas por experiências racistas no ambiente escolar, infligidas pelos próprios professores seja pela prática ou pela omissão diante da violência racial.

A lei 10.639/2003, mote deste trabalho, que garante a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura africana, foi promulgada na primeira década dos anos 2000, mas o debate sobre sua existência e necessidade é bem mais antigo. O movimento social afro diásporico, como nos mostra Pereira (2017, p.15) há muito, vem buscando maneiras de lograr melhorias para a população afrodescendente, entendendo os prejuízos à esta causados no contexto da formação socioeconômica do país.

Desde o pós-abolição, os movimentos negros organizaram maneiras de se defender dos mecanismos excludentes impostos na sociedade brasileira, através de associações, organizações políticas, sociais e educacionais. Grupos de trabalhadores, líderes comunitários e políticos, grupos de professores e alunos buscaram alternativas para a comunidade negra que seguia à margem das políticas educacionais.

Tais prejuízos, estão descritos nas diretrizes e bases curriculares para a Educação das relações étnico raciais (BRASIL, 2004, p.3) que cita a exclusão histórica do indivíduo negro do processo educacional brasileiro, através de decretos que por exemplo negam o acesso nas instituições formais de ensino, como é caso da lei (Decreto no 1.331, de 17 de fevereiro de 1854), que proibia o acesso do negro aos bancos escolares no período que antecede a abolição ou a (Decreto no 7.031-A, de 6 de setembro de 1878) que estabelece que o indivíduo negro só poderia frequentar as escolas no período noturno (BRASIL, 2005, p.68).

O conhecimento da existência dessas leis desmente a afirmativa comumente propagada de que no Brasil não existiu uma legislação racial como nos Estados Unidos e África do Sul. Expõe que aqui houve um mecanismo que serviu ao projeto de exclusão do negro da pauta e currículo escolar, infligindo lhe prejuízos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais. Os dados a seguir estão presentes nas orientações para a Educação das relações étnicos raciais e expõem o abismo provocado por políticas excludentes no percurso escolar do negro:

Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das

crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL, p.7, 2004)

Durante todo o século XX, movimentos emergiram das mais variadas formas, na ciência, nas artes, na literatura, nas comunidades. Enfrentando as muitas repressões que marcaram este caminho, o movimento negro se organizou e reorganizou, buscou alternativas para os afrodescendentes, formulou estratégias e ações que até hoje inspiram aqueles que se propõem debruçar sobre esta trajetória. Apesar das dificuldades encontradas, a luta perdurou e na década de 70, ainda sob o peso da ditadura militar, o movimento social afro brasileiro se organiza e sua existência gira em torno da reivindicação de uma nova perspectiva que valorize e reconheça o indivíduo negro como cidadão, não mais negando à este a completude de sua cidadania que inclui o conhecimento de sua própria história.

Assim nascia o MNU (Movimento Negro Unificado), que organiza e apresenta no contexto da caminhada para a abertura política, a “Carta de princípios”, documento que entre outras reivindicações aponta para a necessidade da correção das injustiças causadas a imagem e percepção do negro no Brasil. Como vemos em Amílcar (2016, p.17), o MNU já defendia, no ano de 1978, a urgência da reavaliação da representação do negro na História e a valorização de sua cultura.

Ainda sobre o contexto da formulação das reivindicações do movimento social afrodiásporico em relação à sua história e cultura, a ocasião da formulação da nova Constituição de 1988, coincidia com a comemoração dos 100 anos da dita abolição, fato este que estimulou o debate em relação à situação do negro no Brasil e a percepção de que após 100 anos, ainda se encontravam em situação de vulnerabilidade. À época da constituinte, calorosos debates efervesciam e nomes de lideranças despontavam militantes que trabalham denunciando os danos causados a esta população. Nomes como o de Lélia Gonzalez e Benedita da Silva, se tornaram conhecidos e sua militância pleiteava espaço na constituição que se propunha “cidadã”.

A denúncia dos danos causados pelo processo de exclusão, alcançou maior amplitude, popularizando uma pauta que apesar de antiga, era pouco veiculada. Parte do texto da Carta, além de definir, convoca o indivíduo negro à participar do movimento. A seguir, trecho da carta:

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembleia Nacional, convencidos da existência de discriminação racial, marginalização racial, [...] mito da democracia racial, resolvemos juntar nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos [...]; por maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação, à habitação; pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da cultura negra [...]; extinção de todas as formas de perseguição [...], MNU (PEREIRA, p. 19, 2016).

Se até aquele momento era pouco conhecido o prejuízo causado à esta população, na ocasião da Constituição era impossível disfarçar. Aqui vale dizer que embora nosso assunto seja a questão étnico racial e a situação do negro neste quesito, lembremos que a mesma ocasião foi cenário de luta e reivindicação da população indígena que também há muito, sofria as negligências e mazelas provocadas por este Estado. O processo da Constituinte ocorre, e como se pretende cidadã, cartas eram recebidas a fim de dar voz e espaço a todos os brasileiros. Consegue-se a este efeito, chegar ao documento final que incluía o artigo a seguir:

Art.3º, IV, o preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (BRASIL,1989).

Apesar dos esforços dos militantes e seus aliados, bem como o feito de conseguir assegurar legalmente o direito a uma representação mais justa, pouca coisa mudou. Os livros didáticos, o conteúdo curricular, a mídia e a escola, continuavam a reproduzir os erros que ocasionavam os mesmos prejuízos e dores à população negra. Nas escolas, principalmente no currículo de História a representação do indivíduo negro ainda era confinada ao episódio da escravidão, narrando assim, a existência destes apenas a partir deste ponto. Amílcar Pereira(2012), estudioso do movimento negro no Brasil e sua relação com a promulgação da Lei 10.639/2003 nos mostra no trecho a seguir:

“O próprio texto da chamada “Constituição cidadã” de 1988 já refletia

algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de história, como se pode observar no parágrafo 1º do Art. 242 da Constituição, o qual já determinava que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Para muitas lideranças do movimento social negro, a luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil” passava naquele momento diretamente pela intervenção no processo de construção das políticas curriculares, especialmente na construção dos currículos de história.” (PEREIRA, 2012, p.115)

Na década de 90, mais uma vez, se fez necessária a fala dos grupos sociais que conscientes do não exercício da completa cidadania do indivíduo negro movimentaram o cenário, principalmente no que se refere ao imaginário estereotipado sob o qual a população negra era vista.

Um movimento de ressignificação ganhou notoriedade e podemos citar a Caminhada Zumbi dos Palmares em 1995 como um marco da década que preparava o terreno para a oficialização da lei 10.639/2003:

[...] desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Entende-se então, que este processo educacional constitui-se, portanto, incompleto, tendo em vista que a escola comporta os descendentes de africanos, dos europeus, dos indígenas e dos asiáticos, povos que constituíram a formação social do país e suas histórias vinham sendo negadas. Nesse sentido, a obrigatoriedade que a Lei 10.639 impõe, denuncia o problema de haver a necessidade da criação de um mecanismo legal que faça valer um direito constitucional, o conhecimento da própria história, ponto este fundamental na construção da subjetividade humana.

A necessidade da criação da Lei 10.639 é um sintoma do sistema que forjou este país e sua implementação visa fazer valer a política da ação afirmativa a fim de reconhecer e reparar as injustiças e falseamentos aos quais os alunos são expostos em sua trajetória escolar, principalmente no que diz respeito ao ensino de História..

Embora a discussão não se limite ao espaço escolar, tendo em vista que também existem preocupações em relação à segurança, saúde e outros aspectos de cidadania que devem ser discutidos, a escola ainda é espaço privilegiado onde a temática étnico racial se faz presente.

“Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali.” (BRASIL, 2004, p.6)

Não por acaso, o parecer das diretrizes e bases curriculares para a educação das relações étnico raciais, indica que ela não é o exclusivo local de discussão da pauta, mas nela, floresce o debate já que é palco consciente e inconsciente da experiência étnico racial. Nilma Lino Gomes também sinaliza para a importância deste espaço:

“Muito se tem discutido sobre a importância da escola como instituição formadora não só de saberes escolares como, também, sociais e culturais. Tendo isso em vista, alguns estudiosos do campo da educação e da cultura têm destacado o peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais [...] Por essa perspectiva, a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.”(GOMES, 2002, p.1)

Assim, nos vale focar no espaço escolar, reconhecendo que ele pode servir ou desservir ao propósito do combate ao racismo e à construção de uma nova política educacional, colocando no centro do debate o espaço, o currículo e toda a comunidade escolar e focando, dentro de nosso objetivo, no docente.

Após a promulgação da Lei, o professor passa a ser, como cita Amílcar, um

agente da lei. As diretrizes não fornecem fórmulas, mas aponta caminhos para a compreensão e prática da referida lei e direciona para uma prática docente decolonial.

Um dos conceitos que orbitam o debate essencial sobre a papel do professor e a sua formação é a decolonialidade. Para compreender o conceito, é preciso expor o seu antônimo, a colonialidade, definida por Quijano (2000) como a perpetuação mesmo após o fim do período colonial, da estrutura que localiza os saberes das antigas colônias como condicionados e sujeitos às metrópoles, assim, colonialidade do saber é a relação de soberania que ainda se mantém, definindo a Europa como norte de conhecimentos, e as ditas periferias mundiais como subalternas à esta. A colonialidade do saber garante que a epistemologia eurocêntrica seja um padrão e este padrão é reproduzido no currículo escolar, nos materiais didáticos e a ele não escapa o currículo que forma o professor. E é Porto- Gonçalves que assim conceitua:

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, j- assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (Porto-Gonçalves p.3, 2005)

Falar em colonialidade é também falar de poder, já que construir e propagar uma narrativa histórica que se coloca no lugar de referência, determina por consequência o lugar do outro. Daí a importância em localizar criações, apagar trajetórias e mostrar-se vencedor. Boaventura dos Santos (1996, p.16), dialoga acerca da idéia do “fim da história” que é defendida por alguns autores e fala sobre as mudanças experimentadas a queda do bloco socialista e vitória ideológica do capitalismo. O autor nos diz que ao vencedor estabelecido, não interessa a construção de um novo futuro, mas sim, a repetição do presente. Mantendo os lugares e suas histórias que garantem um lugar de hegemonia.

Esta manutenção do presente ao custo do silenciamentos dos grupos que não foram nomeados “vencedores” se faz presente nos códigos formadores de nossa identidade, assim o autor contribui para o entendimento desta questão ao apontar os resíduos deste posicionamento:

“Hoje a burguesia sente que sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história [...] contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente” (SANTOS, 1996:16).

Irna contramão destes conceitos estabelecidos e buscar uma narrativa decolonial é uma disputa árdua e há quem a defina como guerrilha. O espaço caro no panteão da história não será plural sem disputa e com isto não significa buscar mera substituição de histórias e personagens, ao contrário, o movimento decolonial, apresentado por Candau (2015) visa expandir a história contada a fim de garantir a equidade destas representações.

Em outras palavras, a decolonialidade busca observar as experiências da diáspora por uma lente diaspórica, observada por quem a experimenta e reafirma que estes são capazes de expressar, conceituar, produzir e narrar a própria história. Não visa substituir histórias, mas ampliar o olhar sobre a história, que é diversa e simultânea. A autora prossegue:

Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (CANDAU, 2015, p.24).

A Europa durante e após o colonialismo, definiu os conceitos e limites historiográficos, determinou e localizou origens, criações e outras narrativas. Detentora do poder do discurso constitui-se centro da narrativa histórica e cultural do ocidente. O problema do poder hegemônico sob o discurso, é que gera uma percepção falseada e ideologicamente subserviente a um projeto de dominação, hierarquização e subalternização do sujeito outro.

A percepção que tais falseamentos provocam um prejuízo psicológico e social para aqueles excluídos da narrativa impulsionam um movimento de reparação que inclui a escola, o professor, o currículo, colocando em perspectiva o problema do silenciamento das trajetórias não brancas. É preciso considerar que a academia que

nos forma é também erguida sob o prisma da eurocentrismo, e os saberes e práticas pedagógicas ali adquiridas se repetem perpetuando a ordem até então inquestionável (DUPRET, VIEIRA, 2013, p.50). Se somos ainda formados para a colonialidade como tornar prático o caminho para a decolonialidade?

As barreiras encontradas na experiência pedagógica refletem a hostilidade com o que a lei e o tema foram recebidos nos diferentes setores educacionais. Na academia o estranhamento causado pela procura e produção de novas epistemes, no currículo que permanece voltado para a experiência e visão europeia, nos livros didáticos que ainda confinam a história do negro ao episódio da escravidão, dando a entender assim que este não teve uma história antes deste “marco” e segue reproduzindo práticas docentes que silenciam a trajetória de boa parte dos alunos. O movimento é neste caso, a pedagogia decolonial que, orientada pelas diretrizes e bases curriculares, busca implementar, com a força da lei, uma perspectiva multicultural, que permita que “ as múltiplas epistemes dialoguem” e Walsh que indica que:

Em nuestra América mais que hibridismos há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas, a se mover entre diferentes códigos e, por isso, mais que multiculturalismo sinaliza para interculturalidades (S. R. Cucicanqui e C. Walsh, entre muitas e muitos), para gnosés liminares (Mignolo), para diálogo de saberes” (PortoGonçalves, 2005, p.4)

Ainda falando sobre discurso e poder, e a urgência em revisitar as histórias até agora contadas, a precisão do discurso da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, na ocasião do TEDx no discurso *O perigo de uma história única*¹, atenta para a grande defasagem presente na narrativa da História da humanidade que, enquanto elege o sujeito branco europeu como protagonista, condiciona todos os outros grupos à coadjuvantes ou inexistentes nesta perspectiva.

Ela chama a atenção para os riscos e os danos que esta construção que se nomeia universal afeta da percepção de todos formados nesta lógica. Ou seja, ao indivíduo branco, desde os primeiros anos da atividade escolar é apresentada a sua história,

1

Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br acesso em 11/01)

ali ele pode se ver como o descendente dos conquistadores, desbravadores, se veem como realeza e/ou líderes. Sua tez os aproxima daqueles que conquistaram o mundo e o dirigiu à evolução. Seus preceitos nortearam o pensamento, a cultura, a linguagem, a estética. A arte, a medicina, a matemática a política, a filosofia a literatura têm seus nascimentos geograficamente localizados na Europa.

Quais papéis sobram para os não-brancos? Estereotipados ou negligenciados, o sujeito histórico não branco se ausenta das narrativas, no material didático e conseqüentemente do currículo escolar bem como da formação docente.

Nesse sentido, dentre as muitas orientações prescritas nas diretrizes e bases curriculares para a educação das relações étnico raciais, Candau propõe o caminho da interculturalidade. Esta compreende o dialogo entre as diferentes culturas, caminhando entre as características distintas, agregando-as. A postura intercultural é segundo a autora é uma postura de diálogo entre as muitas culturas, ou como ela denomina uma proposta de “negociação cultural”(CANDAU,2010, p.3). É no fluxo deste dialogo que ela promove a democratização dos saberes e das narrativas.

A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Não elude os conflitos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de “fronteira”, “híbridas”, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social. A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (CANDAU, 2010, p.2).

Nas orientações prescritas nas diretrizes e bases curriculares para a educação das relações étnico raciais, a formação docente bem como a busca de conteúdos que visem desbravar o campo do silenciamento provocado pelo eurocentrismo. A produção teórica acerca dessa pratica tem crescido, confrontando os saberes tidos como concluídos e revisitando histórias outrora contadas de um único lugar. Mais que uma perspectiva ou visão, a decolonialidade e interculturalidade enquanto projeto educacional e político deve se tornar uma prática no cotidiano escolar. Para este propósito, importa observar este que é o agente prático da implementação da legislação, o professor, segundo Amilcar:

Mas, para tanto, se faz necessária a efetiva incorporação no cotidiano

escolar de novos conteúdos e procedimentos didáticos pelas escolas e por seus professores, “agentes da lei”. Algo que tem se mostrado um verdadeiro desafio. (PEREIRA, 2016, p.43)

As diretrizes não responsabilizam apenas o professor quanto à implementação da lei, ao contrário entende que não é fácil a tarefa e que tornar cotidiano algo que não faz parte de sua formação. Mas, ela reconhece o espaço que ele ocupa nesta função. Ela direciona para caminhos que visam romper com as repetições que perpetuam uma prática docente que ora de omite e ora contribui para o racismo estrutural em nossa sociedade.

1.2 O docente e a lei 10.639/2003 (orientações e percepções)

A novidade da lei como nos mostra Dupret e Vieira (2013, p.50) provoca reações distintas naqueles afetados pela promulgação. Para alguns significa um mecanismo legal de defesa de uma proposta decolonial que, despida da hierarquia hegemônica eurocêntrica, vai ter meios e recursos para propor uma nova narrativa. Para outros, representa o desconforto que os ventos da mudança trazem, já que questiona os saberes outrora tidos como absolutos, repensa narrativas e lugares e denuncia o despreparo em relação ao conflito étnico racial.

Este currículo e esta percepção impregnada nas estruturas educacionais brasileiras, também formam aqueles que estarão em sala de aula explorando o tema sob a obrigatoriedade da lei. Assim, traz à tona o problema de formação docente que denuncia não bastar a promulgação da lei, é necessário preparar quem a aplica. Isto posto, este trabalho pretende observar este indivíduo, o professor, que tem o potencial aplicador e mais que isso, agente de uma pedagogia antirracista ou um perpetuador dos moldes outrora praticados a despeito da lei.

A referida lei foi promulgada em 2003 e desde então, observada, analisada, discutida, praticada ou ignorada. O que para alguns soou como uma ferramenta de implementação de uma mudança urgente em acontecer, para outros representou um problema, um incomodo, algo que rotulado enquanto “polêmica” deveria ser evitado. Não agregando a este fato juízo de valor, embora saibamos, não há neutralidade nesse campo, o medo ou a recusa na aplicabilidade da lei deve-se em parte ao desconhecimento das possibilidades de uma guinada educacional mais honesta

visando abranger a diversidade presente na escola, ou ainda, ao desconhecimento das aflições aos quais são expostos os alunos que tiveram negadas as narrativas de suas histórias e de seus antepassados.

Campo delicado, pois se tratam das subjetividades docentes e discentes, porém, não podemos nos furtar de olhar e encarar tal situação. A subjetividade de brancos e não brancos está em jogo aqui, tendo em vista que existe uma postura de defesa dos códigos hegemônicos europeus, assegurando-lhe a construção de uma identidade que segue livre do estigma, da baixa auto estima provocadas pela histórica única.

Ao tratar da subjetividade dos indivíduos envolvidos na questão étnico racial, discutiremos os conceitos de negritude proposto por Munanga(2009) e branquitude proposto por Silva (2017), apresentados mais à frente. Com isto quero dizer que não se pode ignorar de onde parte o docente, pois as percepções do conflito racial serão distintas à medida que a lente também o é. Isto não impede que docentes não brancos reproduzam a postura e visão eurocêntricas, já que sob estas foram forjados, mas até este aspecto faz parte da discussão.

Para nos inserir na compreensão da construção das subjetividades que são parte constituintes da prática docente, conto com a síntese realizada pelo professor Kabengele Munanga(2009) ao definir os conceitos de negritude e branquitude. Por negritude, Munanga compreende ser os códigos não apenas físicos, mas sociais e comportamentais do negro enquanto grupo. O autor não busca com isso generalizações, mas ele defende que o reconhecimento de uma identidade negra, que pode sem dúvida ser plural, é um fator determinante na construção das subjetividades.

Primeiro porque a construção de identidade é um direito, e uma vez construída, essa identidade pode ser reconhecida. Enquanto identidade, Munanga(2005) prossegue dizendo que negritude são os símbolos que constituem a história, memória, cultura do indivíduo negro, e no campo das relações étnico raciais, a escolha por dar corpo e espaço à presença desse código identitário nas pautas que contribuem para a formação da subjetividade.

Localizar a negritude serve também para apontar a sua ausência quando a representação histórica a apaga, entendendo que escolher esse discurso é também escolher os silêncios. As expressões dos códigos de negritude são, segundo o autor, a expressão da personalidade e da consciência negras. Torna se imprescindível

pois, demarcar diferenças que não tem o propósito de hierarquizar, mas visam defender a diversidade, questionando o discurso da universalidade.

Ao localizar a diferença estamos sinalizando que a história, os saberes, a estética, não são homogêneas e nem universais. Ao contrário, eles são dinâmicas e simultâneas, além de plurais permitindo que os diferentes grupos possam narra sua própria história.

Negritude portanto pode ser entendida como as particularidades do grupo racial que discursa acerca de sua história, cultura, conhecimentos e cosmo visão. Munanga compartilha a idéia de Cheik Anta Diop sobre o papel da história na construção desta identidade:

“Para Cheik Anta Diop, a identidade cultural de qualquer povo corresponde à presença simultânea de três componentes: o histórico, o linguístico e o psicológico. No entanto o fator histórico parece ser o mais importante na medida em que constitui o cimento que une os elementos diversos de um povo, através do sentimento de continuidade vivido pelo conjunto da coletividade. (Munanga, 2005. p.53)

Já a branquitude é conceituada por Silva (2017) como os códigos que identificam o sujeito branco enquanto grupo homogêneo e hierarquicamente superior de acordo com as teorias raciais. A branquitude determina-se como construtora do ocidente e em sua narrativa coloca a si próprio no papel de colonizador do novo mundo. A branquitude se baseia no conceito e na ideia de uma história unilateral pretendendo ser reconhecida como Universal. Ou seja, o que constitui a identidade branca seus padrões estéticos filosóficos sociais culturais e religiosos São os referenciais para os países periféricos. Tem a ver com a formação da mentalidade o que constitui as identidades que se formam reconhecendo o padrão estético branco como superior.

A branquitude assume uma postura de padrão enquanto denomina “o outro” e se dá a tarefa de estudá-lo tornando-o objeto de estudo mas não coloca a si própria neste local. O estudo sobre a identidade branca é tardio, justamente pela crença de que esta sequer deveria ser estudada. O padrão não e colocado à prova, não está sujeito à análises pois não é nem estranho, nem exótico, estes adjetivos ela destina ao sujeito-outro. O código que se pretende universal não se desloca para o papel de objetivo e assim, suas características não são colocadas em perspectiva. Nesse

caso, o silenciamento serve à um propósito de proteção destes códigos que silenciosamente se estabeleceram absolutos. É quando o silenciamento serve ao propósito da manutenção do privilégio.

O autor colabora trazendo um dos conceitos discutidos acerca da identidade branca:

“A branquitude é um construto ideológico no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos, em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são fruto de uma desigual distribuição do poder.”(Silva, 2017, p.28)

Se a subjetividade do indivíduo é de extrema importância e definidora de certos aspectos de sua jornada, a subjetividade do professor, enquanto, como chama Amílcar “agente da lei”, determina muitas das posturas e atitudes presentes da prática docente. Assim, como mostram:

Assim, mais que uma teoria, a prática docente orientada pela lei 10639/03 diz respeito também à construção subjetiva dos professores e aponta para uma abordagem de cunho psicológico, cuja expressão se dá no cotidiano da prática educativa. (DUPRET, VIEIRA, 2013, P.53)

As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico raciais por muitas vezes se dirige ao professor, seja pela ênfase da importância de sua ação seja pelo entendimento de que este está imbuído da missão de olhar para si e sua formação e entender como ele pode tornar-se um praticante da perspectiva educacional proposta pela Lei. Cientes que não se trata de uma tarefa fácil, o documento cita inúmeras situações que sugerem pelo menos um ponto de partida para a análise da prática docente.

A princípio ele destina-se aqueles que colocarão em prática as ideias discutidas ao longo de toda a formulação da referida lei e, assim, inclui toda a comunidade escolar na responsabilidade da elaboração de estratégias pedagógicas antirracistas como descrito, não só o professor mas “todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. (BRASIL, 2004, p.7).

Nossa lente se aproximará do docente e, já conscientes de que este não age sozinho, buscaremos na experiência deste lugar as discussões pertinentes ao tema. Ainda nas orientações das diretrizes encontramos outra referência à importância que o docente ocupa nesta construção, já que protagoniza um dos objetivos da lei quando diz que é um direito de todos cidadãos ter acesso a além de conteúdos elaborados sob a perspectiva decolonial, ser orientado por professores capazes de praticá-la e de lidar com os conflitos raciais existente no ambiente escolar. Professores que segundo o texto sejam “capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais (BRASIL, 2004, p.10)

As diretrizes não ignoram o problema dos recursos e da formação que constitui a comunidade escolar e nós também não o faremos aqui. Assim, ela apela para a reformulação dos conteúdos que estão diretamente ligados à qualidade da formação docente, aos recursos disponibilizados para tal e as condições práticas para o exercício da lei no ambiente educacional. Não se trata, portanto de acusar o professor, mas indica a necessidade de rever sua atuação, reconhecendo a necessidade da valorização da história dos diferentes grupos étnicos. Assim, determina que:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, P.12)

Continuando no foco que o parecer destina ao professor, cita que medidas que objetivam o combate à discriminação racial devem ser parte do cotidiano que constitui a escola, apontando para a necessidade da prática contínua e não pontual do assunto, não limitando- o no mês de novembro e no caso da história, não confinando a imagem e cultura dos africanos e dos afrodescendentes à escravidão.

São estas práticas que aos poucos serão parte constituinte da mentalidade dos indivíduos que vão combater a imagem estereotipada insistentemente reproduzidas sobre o negro em todos os lugares, inclusive na escola. As medidas adotadas conduzirão as relações entre negros e brancos já que o contato com a

discussão aflora o debate e o conflito que por vezes cresceu silencioso por trás dos muros escolares.

A formação dos professores não escapa à discussão, sendo componente primordial do processo, assim, a formação continuada torna-se uma pauta frequente no parecer e nos debates em torno da questão racial. Não basta a criação de uma nova diretriz curricular se quem a aplica não é formado para tal. A complexidade do assunto, as marcas que provoca e o enfrentamento deste conflito requer preparo e como afirma o parecer, não pode ser realizado de forma improvisada.

Mas como tratar e se preparar para um tema que sequer atravessou a formação docente?

Neste caso torna-se necessário a criação de cursos de extensão e de pós graduação que promovam estudos e debates relativos aos temas suscitados pela nova orientação curricular. Temas que até então, como dissemos acima, não eram apreciados nos cursos de formação de professores, por isso ignorado desde então, pela maioria dos docentes em todos os níveis. (DUPRET, VIEIRA, 2013, p.50)

Neste cenário, também cabe ao professor o exercício de pensar e repensar sua prática docente e como ela atravessa a vida dos alunos de quaisquer grupo étnico racial, já que todos são construídos neste ambiente. Esses questionamentos não servem apenas para denunciar o problema, mas servem para, repensando as repetidas praticas que perpetuam a existência da mentalidade colonial, possamos re elaborar a forma como conduzimos e construímos saberes de alunos e professores.

Se há um problema curricular na escola, há também um problema curricular na formação do professor.

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.17)

Assim, esbarramos na importância de observar que praticas estão combatendo ou reforçando o racismo. Quais comportamentos podem revelar o

problema da formação eurocentrada e dissonante do propósito da lei? A partir da promulgação da lei, este assunto passou a ser parte do cotidiano escolar, das licenciaturas e dos cursos técnicos voltados à formação do professor? Como ficam aqueles profissionais que não chegam ao privilegiado espaço acadêmico onde esta discussão ainda que com certa dificuldade acontece?

SEGUNDA PARTE: A vivência docente e a lei 10639

“O que pode ensinar um professor que odeia pretos?” Este, é o título do artigo publicado no site do Instituto Geledés no dia 12/03/2018². A ocasião da escrita do artigo era a recente declaração feita pelo professor universitário, José Guilherme de Almeida, docente na área Geografia do Instituto Federal de São Paulo, onde segundo o artigo, o mesmo declarava que odiava pretos e pardos e seus comportamentos.

A declaração do professor universitário repercutiu não somente pela natureza da declaração, mas também pela naturalidade com a qual propagou tal discurso. Não se viu obrigado sequer a esconder o comportamento racista, certamente por este lhe parecer natural. A declaração, porém, causou comoção e na internet gerou um movimento de denúncia que expôs uma prática que há muito ocorria no ambiente escolar. Assim, a hashtag #meuprofessorracista reuniu casos de racismo que marcaram a trajetória de diversos alunos, que embora ocorridos em momentos distintos estavam recentes na memória de quem sofreu.

Algumas destas declarações estão no material preparado ao fim deste trabalho, fazendo parte da proposta de oficina aplicada à turma de formação de professores no ensino médio. O motivo de colocar esses relatos no trabalho é o alcance que eles possuem e o debate que despertam sobre um problema que as vezes cresce silencioso na escola.

O professor citado certamente não fazia ideia da catarse que sua atitude provocaria e não sabemos se a naturalidade com que proferiu o discurso racista faz parte de seu cotidiano e prática docente, mas é sobre isto que este trabalho pretender debater: como a formação docente e a subjetividade do indivíduo professor constituem sua prática tornando-o em seu cotidiano um agente racista ou

2 Link da reportagem: <https://www.geledes.org.br/o-que-pode-ensinar-um-professor-que-odeia-pretos-e-pardos/>

antirracista. As denúncias que vem de todos os lugares ajudam a fomentar o debate em torno da prática cotidiana docente e nos faz pensar em que práticas estão contribuindo para manutenção da estrutura racial em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, a formação do professor tem sido constantemente revisitada, observando a leituras, métodos e teorias que o formam e que forjam sua prática docente. O que um professor formado apenas pela ótica eurocêntrica repassa para os alunos em sala de aula? Além disso, a extensão desse problema, isto é, quais materiais didáticos estão sendo trabalhados em sala de aula representando ou discursando sobre a comunidade negra? Não se trata aqui de acusar o professor e a academia que o forma de despreparo, mas vale questionar para qual propósito ele vem sendo preparado. Ainda sobre a formação, que debates atravessaram a formação do professor, se atravessaram, e como estes influenciaram a sua prática docente?

Quando indagamos sobre estas questões, precisamos considerar que outros fatores além da formação acadêmica constituem este profissional, assim, considera-se também a subjetividade do indivíduo. Ele parte de um lugar, carrega conceitos e preconceitos adquiridos ao longo de sua trajetória, aprendidos no contexto familiar, social, na sua própria experiência escolar, no consumo da mídia e etc.

Esses fatores não são simples justificativas, mas ajudam a compreender até que ponto tais influências moldam a prática docente do indivíduo. Que signos, códigos e estereótipos acerca da população negra, constituíram o professor que ao dirigir-se à aluna negra durante uma aula de história, no nono ano afirmou *“na sala sobre escravidão... Se você fosse magra poderia ser a Xica da Silva 1999 – 8ª série”*

Este foi um dos relatos postados no Twitter sob a hashtag #meuprofessorracista. Além deste, tantos outros relatos reduzidos aos 140 caracteres da plataforma na ocasião, expõem a naturalidade da prática racista por parte dos educadores. Pergunto-me: seriam estes a exceção ou a regra?

Em primeiro lugar, a produção e a atualização de conteúdos teóricos e metodológicos em conformidade com a referida lei tendo em mira uma prática pedagógica que leve em consideração nossa multiculturalidade e diversidade. {...} Em segundo lugar, coloca em perspectiva a questão da subjetividade dos professores que, não raro, constitui-se devido a uma formação eurocêntrica e monocultural em obstáculos epistemológicos, impedindo ou dificultando destarte, a implantação e a implementação da lei.

(DUPRET, VIEIRA, 2013, p.50)

No campo da experimentação da implementação da Lei 10.639/2003 alguns pesquisadores, educadores e militantes envolvidos com a temática étnico racial se ocuparam em acompanhar este processo de implementação e suas percepções. No compilado reunido por Luiz Fernandes de Oliveira (2015), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no texto “Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639/03”, percebemos que muitos educadores se sentem desconfortáveis ao tocar no assunto e, ainda na pequena amostragem do texto, outros expõem comentários de cunho racista. O autor reúne relatos a partir de visitas a escolas onde ocorreram reuniões com professores sobre suas percepções do novo conteúdo imposto pela lei.

Ele percebe, a partir desta experiência, que existem nas escolas, educadores voltados para a questão étnico racial por estarem envolvidos com a militância ou em pós graduações voltadas para o tema. Porém, o corpo docente em sua maioria, apresentou sinais que alarmam para a questão da subjetividade, como diz o autor:

Nas falas docentes se expressavam tensões e dilemas sobre a precariedade formativa e profissional, certa incapacidade subjetiva sobre a forma de enfrentar a discussão de um tema gerador de conflitos entre estudantes e entre professores e uma tensão entre o ato de educar para a igualdade posta em contraposição ao ato de educar para/na diferença. (OLIVEIRA, 2015, p.4)

O autor observa os dilemas levantados na experiência pedagógica e um dado que lhe ressalta é a presença, na fala dos docentes, de concepções já pré estabelecidas sobre o que imaginavam ser o campo das relações étnico raciais bem como estereótipos acerca da educação da população negra, impregnados pela idéia do mito da democracia racial. Ele exemplifica como veremos a seguir que algumas falas revelam a existências de idéias concebidas pela formação eurocêntrica que se fazem presentes no discurso: “Na África a escravidão existe até hoje” (para justificar a inferioridade dos povos negros), percebe-se que há uma série de reflexões conceituais a serem realizadas, que mobilizam conflitos teóricos, concepções eurocêntricas, (ibidem, p.5)

Subjetividade docente x prática docente

Outro fator gritante presente na pesquisa do autor, é o incômodo gerado quando os saberes são postos à prova frente a nova perspectiva pedagógica que revisita e questiona o conhecimento outrora adquiridos e considerados finalizados ou ainda intocáveis, o que muitas vezes tende a provocar uma postura de defesa dos velhos saberes, das práticas costumeiras e até mesmo do senso comum que nos são confortáveis, assim, mais uma vez estamos diante de um conflito provocado pela junção da formação e da subjetividade localizadas no eurocentrismo.

Este comportamento de repetição e manutenção de velhos hábitos, adquiridos muitas vezes de forma imperceptível, é chamado por Vygotsky (1988) de comportamento fossilizado. Com isto, o pensador quer dizer que certas práticas são forjadas tão remotamente que mal se conhece suas origens, sendo um modo de reprodução de saberes cristalizados, onde reafirmam o presente, sem questionar o passado ou repensar o futuro. São parte constituinte do fator de cunho psicológico que constrói a subjetividade do professor.

Essas formas fossilizadas são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez (VIGOTSKY, 1988, p.73)

O comportamento fossilizado pertinente ao nosso recorte, é a reprodução de práticas reveladoras de uma formação e de uma subjetividade construídas pelo viés hegemônico eurocêntrico ocasionando também em uma postura de defesa dos códigos da branquitude que prevalecem na colonialidade, códigos estes carregados por grupos étnicos brancos e não brancos.

Ao tratar da subjetividade, nos atentamos para as sensibilidades que nos constroem que se manifestam na presença do racismo. A sensibilidade em relação a dor do outro que provocam indignação ou indiferença quando o professor se vê em uma situação onde ele não é o agente ativo na violência racial. Vejamos, muitas vezes na sala de aula o professor presencia atitudes nas falas, nos gestos, nas brincadeiras e até mesmo nas agressões que são de cunho racial e a atitude que ele toma são reveladores das sensibilidades que constroem sua subjetividade.

Na fala dos docentes reunidas por Luiz Oliveira, a preocupação que se repete

é o constrangimento de professores ao denunciar ou enfrentar ou ainda em reconhecer atitudes nos alunos, nos pais dos alunos, nos colegas de trabalho e num processo ainda mais profundo, em si. Deste modo, evitando-se a discussão sobre determinados saberes, as narrativas e práticas que não questionamos, perpetuam o modo como conduzimos a questão racial e as discussões inerentes à ela. Na tentativa de evitar os constrangimentos de opinião, muitos profissionais se furtam da experiência de um novo aprendizado para si, para seus alunos e toda a comunidade escolar. O autor é certo na colocação que resume um quadro vivido na comunidade escolar ao afirmar que:

Nestes aspectos, se inserem as falas de professores que, constrangidos pela evidência do racismo, não sabem lidar com pais de alunos ou não repreendem posturas racistas, seja lá de onde vierem. Ou também, quando não enfrentam os acobertamentos de colegas de profissão,[...] Enfim, há uma distância entre as reflexões teóricas e conceituais sobre a étnico-racial e a disponibilidade efetiva, de grande parte dos docentes, de enfrentar possíveis conflitos na prática de ensino. (OLIVEIRA, 2015, p.48)

Esta postura ele classifica como uma “pessoalização” ao qual, segundo o autor, se manifesta no ato de tratar o assunto que é um problema estrutural e portanto coletivo, como algo pessoal, individualizado, de modo que o embate se torne um constrangimento pessoal para quem está nele envolvido. Nos laços construídos no cotidiano, constrange-se também quem aponta ou denuncia o racismo tornando a fuga do conflito uma prática comum.

Em parte, este tipo de postura revela a confusão provocada pela popularidade do mito da democracia racial, teoria estabelecida por muito tempo como justificativa para as relações raciais na nossa sociedade, que confunde os fatores de raça que nos atravessam e acabam fazendo um papel de apaziguamento a medida que exalta a mestiçagem como uma característica que nos moldou positivamente, como se não tivéssemos estabelecidos sobre o racismo estrutural, dando à ele, contornos de episódios localizados. Na percepção de Oliveira, durante seu trabalho de pesquisa no campo das experimentações dos docentes em relação à lei 10.639 o autor reúne algumas frases freqüentes em suas visitas escolares por parte dos docentes, como mostra o trecho à seguir:

Um primeiro bloco de falas pode ser sintetizado na força ideológica do mito da democracia racial como: “Todo mundo é uma mistura”, “Não sei a minha cor”, “Tem gente que procura o preconceito”, “Quem é branco e quem é negro no Brasil?”, “Falar do ser negro é forçar a barra, nós somos brasileiros” e “Não vejo mais o preconceito no Brasil, pois, minha filha, por exemplo, tem como melhor amiga uma moça negra”. (OLIVEIRA, 2015, p.50)

O mito da democracia racial e a crença nele por parte de muitos educadores dificultam a identificação do racismo e por consequência o combate. Quando se deparam com um uma fala ou comportamento que identificam como racista, o encaram como um caso isolado, exceção. Até mesmo este processo de reconhecimento ou não reconhecimento do racismo faz parte da questão da subjetividade, pois, é no campo subjetivo que habitam os alarmes que disparam frente ao problema.

2.2 O conflito, a ação e a intervenção

É também esta localização no ethos eurocêntrico ou nos códigos de branquitude que vai causar, como Luiz nos mostra, a pessoalização das questões étnico raciais, provocando um incomodo ainda maior no que se refere ao conflito étnico racial onde o professor “procura evitar conflitos cognitivos ou constrangimentos de opinião” (OLIVEIRA, 2015, p.6). Por conflitos cognitivos nota-se a dificuldade em revisitar, por exemplo, a história e a filosofia. Ambas, ciências que nos foram apresentadas como criação do ocidente, existindo por trás desta propaganda um trabalho para referenciar, geograficamente inclusive, o nascimento desses saberes na Europa.

Essa narrativa é propagada, assimilada e reproduzida tantas vezes e por tanto tempo que questioná-la provoca um desconforto quase unânime. A academia e a escola apresentam resistência às novas propostas e esta resistência parte dos diretores e administradores escolares, dos pais, dos alunos. A resistência ao assunto e as novas práticas de abordá-lo são fruto desta mentalidade formada que anula o debate tão rico que pode ser extraído dessa experiência. Quão rico é abordar a filosofia por um viés africano e descobrir que eles produziram saberes filosóficos tão antigos ou mais que os gregos, coroados como pais da filosofia. Evitando-se a discussão sobre determinados saberes, as narrativas e praticas que não questionamos, perpetuam o modo como conduzimos a questão racial e as

discussões inerentes à ela.

Na tentativa de evitar os constrangimentos de opinião, muitos profissionais se furtam da experiência de um novo aprendizado para eles, para seus alunos e para toda a comunidade escolar. O autor é certo na colocação que resume muitos quadros vividos na comunidade escolar ao afirmar que “há uma distância entre as reflexões teóricas e conceituais sobre a questão étnico-racial e a disponibilidade efetiva, de grande parte dos docentes, de enfrentar possíveis conflitos na prática de ensino. (OLIVEIRA, 2015, P.48)

Outra informação colhida na experiência da escrita de Oliveira é o conhecimento de que lei 10639/2003 para muitos docentes, principalmente para aqueles que não estavam inseridos no contexto das discussões da educação para relações étnico raciais, representa um tratamento especial pra alunos negros, contrariando assim a ideia de igualdade por eles aprendida. A ausência das discussões sobre o assunto, provocam justamente este tipo de equívoco e desfazê-lo é uma tarefa complexa além de árdua. Em seu texto, mais um questionamento surge: “Como na pergunta de uma professora onde se expressava uma tensão: “Como falar das diferenças na sala de aula se a educação é para todos?” (OLIVEIRA, 2015, p.49)

Ele prossegue ao identificar em falas como estas o receio de estabelecer o conflito como meio para romper as barreiras do silêncio em torno da questão racial na escola. O conflito que pode se apresentar naturalmente frente a uma situação não planejada ou pode ser trazido à tona intencionalmente no intuito de provocar um diálogo e por em pratica as teorias epistemológicas antirracistas.

Ao longo trabalho de pesquisa analisando as falas docentes, Oliveira (2015) percebe as questões à seguir:

Duas questões teóricas que chamam nossa atenção. A primeira é a possibilidade do estabelecimento do conflito na relação pedagógica em sala de aula e na escola, relacionado à subjetividade docente e suas concepções sobre as relações étnico-raciais no Brasil, e a segunda, a tensão entre igualdade e diferença que perpassa o contexto das discussões atuais sobre interculturalidade na educação, revelando um amplo debate teórico e de concepção do ato de educar. (2015, p.49)

A busca pela igualdade deve considerar as diferenças que nos caracterizam

e linha que ora separa e ora une os conceitos de igualdade e diferença é tênue. Assim, Oliveira nos insere no debate que Boaventura dos Santos chamará de pedagogia do conflito, onde a partir do conflito presente nas relações raciais surgirá uma prática pedagógica que ao invés de ignorar seus efeitos, falará sobre.

Ele nos indica esse caminho ao abordar o tema da igualdade e da diferença, não como antônimos, mas complementares nesse contexto. Boaventura encaminha o debate acerca do conflito como motivador de discussões transformadoras e Luiz muito bem nos apresenta a ideia do autor quando define que defende a ideia de uma educação que parta da conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, um projeto educativo conflitual e emancipatório, onde o conflito sirva, antes de tudo, para vulnerabilizar os “modelos epistemológicos dominantes” (OLIVEIRA, 2015, p.52).

Boaventura Santos (1996) defende esta modalidade pois entende que a prevalência das ideias hegemônicas acaba por trivializar ou banalizar o sofrimento do outro, anestesiando a sociedade em relação aos sofrimentos impostos pelo racismo estrutural. Portanto buscar a igualdade e demarcar as nossas diferenças fazem parte da construção identitária de uma sociedade igualitária. O conflito, portanto, serve para agitar e combater “essa trivialização que se traduz na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia” (SANTOS, 1996, p.16).

A autora Vera Candau também defende uma abordagem que não vai substituir conhecimentos, mas dialogará com outras narrativas construindo uma pedagogia plural e antirracista dando espaço às histórias que ao invés de localizadas, são simultâneas, a fim de romper com as hierarquizações que nos foram ensinadas. Ela também concorda com Santos sobre a riqueza do conflito, presentes nos diálogos sobre a igualdade e diferença:

O problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. [...] não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o ‘mesmo’, à ‘mesmice’. (CANDAU, 2001, p.28).

É também Candau que aponta para a prática pedagógica decolonial, de modo que a autora sintetiza os pressupostos teóricos aqui abordados a fim de torná-lo uma prática:

Uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. “ (CANDAU, 2001, p.28).

Candau nos encaminha para a sugestão de uma prática docente que buscará tornar-se cotidiana, até que se torne natural não por mera repetição, mas por compromisso. Enquanto Boaventura atenta para a dimensão desta tarefa em nossa prática e em quem somos. Sobre os apontamentos sobre a promoção da igualdade ele diz que “temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462)”

E quando a prática docente e os mecanismos escolares promovem o efeito oposto, marcando as diferenças como fatores de subalternização e reproduzindo na esfera escolar o racismo estruturado na sociedade?

2.3 A omissão e a prática docente racista

Quais sinais denunciam uma situação de conflito racial para um professor que nunca teve contato com tais debates? Quais situações alarmam o professor que tem acesso à esta discussão? Quais sinais ressaltam à percepção do educador que parte de lugares tão distintos? Além, como impactam tais episódios na subjetividade do educador branco? E no educador negro? Estas perguntas dificilmente terão respostas, dada a complexidade e variedade dos efeitos dessas ações, mas ao tratar de subjetividade é preciso considerar fatores constituintes externos e internos que passam também por questões de classe, de raça e de gênero.

A trajetória do educador e o que ele experimenta e aprende refletem em sua prática docente e são essas experiências aliadas à formação a que definem as posturas adotadas frente ao debate étnico racial. Assim, o profissional que teve contato com uma única história depreciativa acerca dos africanos e seus descendentes

terá apenas este aprendizado para transmitir:

Mais uma vez enfatizamos o atravessamento histórico social na constituição da subjetividade ressaltando o campo, mas delimitados das práticas dos professores. Estes na maioria dos casos não tiveram contato com materiais e meios de divulgação do outro lado da mesma história, ficando somente com a imagem depreciativa para se alimentar e alimentá-la. (DURET, VIEIRA, 2015, p.54)

O exercício da reavaliação dos nossos posicionamentos enquanto educadores empenhados na compreensão das relações raciais e seus efeitos, nos ocupa em desalienar e abandonar os comportamentos que são reveladores de uma postura ideológica pautada pelo eurocentrismo, pela branquitude e pela colonialidade que privilegia a brancura, legando aos alunos negros a traumática experiência de ter o professor como autor ou co- autor da violência racial.

Deste singelo fato ainda presente nas instituições educativas, emergem pelo menos duas situações que merecem ser apontadas: uma diz respeito ao modo como o professor se coloca em relação às discriminações e estigmatizados ainda que não tenha consciência das atitudes que comete, a outra se refere à sua disponibilidade para rever conceitos e práticas, abrindo espaços para sua própria transformação quanto à visão de mundo (DUPRET, VIEIRA, 2013, p.54).

Diante de tudo isso, compreendemos que é constante o trabalho de pensar e repensar que práticas tem perpetuado o comportamento racista, seja pela ação, seja pela omissão. No levantamento da hashtag #meuprofessorracista*, experiências das duas naturezas se fizeram presentes. Se a primeira se revela, digamos, explicitamente, a outra revela, ainda que implicitamente, a convivência ou o não estranhamento em relação ao racismo em ambos os casos habitam um problema..

O relato do aluno na denúncia a seguir escancara uma realidade presente na trajetória escolar de alunos negros no Brasil como no exemplo retirado do *Twitter*³ onde o aluno compartilha o seguinte relato “*meuprofessorracista de geografia ficou rindo quando os alunos disseram que minha família tinha feito o filme Planeta dos*

3 A hashtag #meuprofessorracista denunciou casos de racismo vividos por alunos que foram provocados pelo professor ou corroborados por estes pela omissão. A hashtag surgiu para expor o comportamento racista de docentes, deflagrada por uma manifestação discriminatória protagonizada por um professor universitário, o conteúdo está disponível na internet , domínio publico para acesso no link: <https://twitter.com/hashtag/meuprofessorracista>

macacos em 2006”, expondo neste episódio uma postura permissiva onde frente à ação do racismo o professor se omite e ainda participa do ato quando ri enquanto o aluno sofre a agressão.

Esse comportamento de omissão vai contra à orientação das diretrizes que encaminham para uma postura combativa em uma situação como esta onde espera-se que o educador pontue que tal ato é racista e busque medidas para que o feito não se repita. Desta situação tão pesada e violenta, pode nascer uma discussão que permitirá o aprendizado que resultará na revisão desta postura.

A omissão e a participação deste educador nesta situação, além de afetar o aluno negro alvo da agressão racial que ficará marcado por este episódio, passa uma mensagem de complacência para com o agressor e este, cresce e/ou segue acreditando que na forma de brincadeira ou piada a fala racista pode continuar sendo praticada. Kabengele Munanga muito bem sintetiza o problema da omissão considerando que o conflito pode ser utilizado como oportunidade pedagógica de aprendizado:

Em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em 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; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (Munanga, 2005, p.15)

Aliás, é neste código, a fala, que muitas estigmatizações se estabelecem, e no discurso dos docentes, se apresentam através de termos pejorativos que por vezes cumprem o papel de determinar os locais sociais destinados ao indivíduo negro. A este propósito servem os estereótipos que são segundo Sant’anna (2005, p.65), uma generalização que elimina as características individuais formando uma opinião negativa sobre o grupo. Ele prossegue dizendo:

Os estereótipos, por sua vez, têm uma função importante nesse processo, uma vez que é através deles, em grande parte, que as ideologias são veiculadas nos materiais pedagógicos. Visto como uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou de um grupo, o estereótipo constrói uma idéia negativa a respeito do outro, nascida da necessidade de promover e

justificar a agressão (SANTOS, 1984). (SILVA, 2005, p.24)”

Os estereótipos atuam no conceito prévio sobre o indivíduo sem a necessidade de conhecimento real do outro, prevalecendo a ideia deturpada que se construiu sobre este.

O estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva justificar uma suposta inferioridade; justificar a manutenção do status quo; e legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade. (SANT’ANNA, 2005, p. 65)

Impregnado desta retórica, o exemplo vivenciado pela aluna que exemplifica comportamento do professor, causando profundas marcas na auto estima que são difíceis de mensurar: #meuprofessorracista* “se recusou a explicar a matéria mais uma vez e disse que para ser lavadeira não precisava saber matemática”. Além disso, os termos que insistem em habitar o vocabulário dos professores e dos apelidos pejorativos indicam que é longo e contínuo o trabalho de reavaliação das nossas posturas.

Sobre os estereótipos perpetuados na prática docente, as percepções que a sociedade tem do indivíduo negro permanecem inalteradas. As ideias discriminatórias raciais e, agregadas à estas, os estereótipos de gênero, se juntam e resultam na seguinte afirmativa feita por um professor à uma aluna negra: “*Meu professor racista disse que eu não passaria de nada além de uma negra tipo exportação*”. As implicações dessa fala, revelam que este conjunto de estereótipos e preconceitos recaem de formas distintas sobre alunos e alunas, e embora violência se destine à ambos, ao fazer um recorte de gênero, percebemos que as alunas negras sofrem com o racismo e com o sexismo:

Estes preconceitos, aos poucos, vão se transformando em posições diante da vida, ao se espalharem nas relações interpessoais, carregando consigo outros ‘subprodutos’ do modelo social vigente nas diferentes sociedades: os estereótipos, a discriminação, o racismo, o sexismo, etc [...] Muitas das atitudes discriminatórias que acontecem em sala aula são dirigidas às alunas, e quando a aluna é negra, torna-se mais grave este preconceito, esta discriminação. Por isso, é interessante ter uma ideia do significado da palavra gênero, desconhecida da maioria das

mulheres, especialmente das estudantes, racialmente oprimidas”(SANT’ANNA, 2005, p. 64)

Sueli Carneiro⁴, nos ajuda a compreender a dimensão dessa fala, ao tratar a questão do gênero presentes na sociedade que é além de racista, sexista. Ela fala sobre os estereótipos aos quais estão condicionados a imagem da mulher negra, que se projetam sobre estes corpos. Ela discorre sobre a imagem da mulher que quando não é representada como doméstica é representada por esta ideia da “mulata” não restando à elas outras opções. Na ocasião do Copene⁵, Dandara de Paula, Mestranda em Relações étnico-raciais pelo CEFET/Rj dialoga sobre os perigos desta estereotipação no artigo disponível no link indicado:

O estereotipo que temos hoje da mulata “exportação” tem como precedente o mito de que a mulher negra seria muito mais sensual e insaciável sexualmente comparada às mulheres brancas. Mito que foi criado para justificar os estupros e abusos sexuais que estas mulheres escravizadas sofriam por parte de seus senhores brancos e dos outros homens brancos que viviam nessa sociedade. O mito se transformou e hoje se materializa na figura da mulata, que seria uma mulher negra com um corpo padrão, possivelmente a mostra, sensual e que é entendida como disponível para o sexo oposto (PAULA, 2018, p.6)

As inferiorizações seguem também, representadas no modo como muitos professores lidam com os traços pertencentes à população negra. O tom da pele, o nariz, os cabelos crespos, são alvos frequentes dos ataques raciais vividos pelos alunos desde a educação infantil, quando não se apresentam ainda na creche. O cabelo crespo protagoniza um sem número de episódios permeados da repulsa à textura, ao volume e à aparência. As marcas deste estigma são retratados no relato à seguir onde o educador, nas palavras da aluna que sofreu a violência, #meuprofessorracista* “ligou pra minha mãe porque havia soltado o meu cabelo crespo na escola, detalhe as gurias de cabelo liso podiam” ou ainda na fala “meu

4 (Disponível em <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/> acesso em 11/01/2020).

5 Disponível em https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1528468288_ARQUIVO_InterseccionalidadeeViolenciaContraMulherNegraTextoCopene.pdf

professorracista ria do meu cabelo e falava que ele era duro”

Sobre a rejeição da estética negra, alvo de tantas ofensas, Nilma Lino Gomes disserta:

A experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amigadas, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético (Gomes, 2002. p.41)

A rejeição física e simbólica do indivíduo negro, presente na prática docente nos coloca diante do problema que atravessa as barreiras da formação deficiente ou da indisponibilidade de materiais didáticos que deem conta desta representação, deste modo, caminhamos para o encerramento com mais perguntas, questionamentos necessários, como neste caso contidos no texto de Eliane Cavaleiro na obra *Superando o racismo na escola*:

Que dizer de educadores que colocam a criança negra para dançar com um cabo de vassoura, durante a festa junina, porque ninguém quer ser seu par? Ou que estabelecem como “castigo”, para os desobedientes, sentarem-se ao lado da criança negra da sala? Ou que são coniventes, e no máximo “sentem pena”, quando presenciam calados e omissos agressões racistas à criança negra? (CAVALEIRO, 2005, p.12)

O professor enquanto fronteira do trabalho de construção de uma sociedade mais justa e igualitária deve além de buscar o preparo inerente à sua formação, repensar suas posturas e autocriticar quais comportamentos estão contribuindo para a construção de novas epistemes e visão de mundo e quais comportamentos provocam efeito negativo na construção das identidades e subjetividade dos discentes que acabarão por perpetuar o problema racial no Brasil.

As possibilidades de uma prática docente antirracista

Na contramão das atitudes acima citadas existe sem dúvida um movimento de educadores que se propõe a uma prática docente combativa ao problema do racismo. Essas práticas são formuladas a partir dos estudos feitos por educadores e

militantes engajados no trabalho de criação de uma nova proposta pedagógica.

Desde a promulgação da lei 10.639/2003 um intensivo trabalho de produção teórica com o objetivo de fornecer subsídios para a nova proposta esses estudiosos produziram em 2005 um documento que ir embora não se intitule uma fórmula serve de apoio para os educadores engajados nesta missão a obra superando o racismo na escola reúne estudiosos da causa que em suas distintas áreas de atuação trazem propostas de uma intervenção pedagógica que considera a importância do debate étnico racial e o lugar que ele deve ocupar.

A preocupação fundamental dos autores desses textos não é fornecer aos professores e educadores as fórmulas e as receitas anti-racistas prontas, pois elas não existem. Mas, sim, de estimular e levar sua imaginação criativa a inventá-la. (MUNANGA, 2005, p.19)

O professor Kabengele Munanga, organizador da obra, escreve em sua apresentação a importância que o trabalho docente ocupa na conscientização dos problemas que uma postura acrítica acerca do racismo no espaço escolar podem provocar. O professor apresenta a obra nas seguintes palavras:

Em outras palavras, a finalidade deste livro consiste, por um lado, em mostrar o racismo como um dos graves problemas de nossa sociedade e, por outro lado, em mobilizar todas as forças vivas da sociedade para combatê-lo. Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (MUNANGA, 2005, p.17)

Ana Célia da Silva(2005), em artigo contido na mesma obra, fornece um conteúdo relevante ao considerar as opções que podem trazer uma abordagem combativa a preconceito racial. A autora divide estes esforços em partes, a primeira, a desconstrução do estereótipo de incompetência, e nesse sentido, se torna ainda mais importante a representação do sujeito negro enquanto pensador, produtor de conhecimento e cultura, fugindo das estereotipações de pouca inteligência ou

apenas força braçal. A autora, apresenta ainda opções que podem ser inspiradoras, enriquecendo o debate sobre a temática étnico racial.

Considerar na sala de aula os conhecimentos produzidos pelos grupos oprimidos, reafirmar a sua capacidade intelectual, uma vez que a desconsideração desses conhecimentos é uma forma de fazer-lhes crer na sua falta de capacidade intelectual e assumir a postura de consciências dependentes, que embora cause muitos danos, não os mantêm indefinidamente subordinados ao opressor (SILVA, 2005, p.27)

A segunda é sobre a desconstrução dos estereótipos de “feio, sujo e mal” contidos em muitas das falas docentes apresentadas na seção anterior. A autora indica que esta desconstrução é de extrema importância, combatendo as representações contidas nos livros didáticos, na literatura e na mídia. Assim, naturalmente internalizamos esta ideia, provocando esta associação simbólica negativa. Silva também alertará para a correção de termos já naturalizados mas que apresenta um conteúdo racista. A pontuação imediata do uso desses termos e a desconstrução dos mesmos contribuem para a construção de uma subjetividade positiva, a medida que combate as generalizações e discriminações que afetam a autoestima. Ela nota que:

Crianças negras que expressavam sentimentos positivos sobre si mesmas, manifestavam também mais sentimentos positivos em relação aos outros negros e aos brancos do que as crianças que eram menos positivas nas suas atitudes em face de si próprias. (SILVA, 2005, p.28)

Outra parte considerada pela autora é sobre a religiosidade, preocupando-se com os efeitos que podem se abater sobre as crianças que praticam religiões de matriz africana, dependendo do modo como esta é tratada no currículo escolar, na linguagem dos professores e dos colegas classe. A autora ainda diz que o modo como o assunto se apresenta pode resultar num prejuízo à construção da identidade do indivíduo:

A predominância de uma única matriz religiosa em educação nas escolas, ensinada sob forma de catequese e não de apreciação histórica e cultural das diversas religiões, tem contribuído para uma fragmentação da fé que a

criança traz do seu grupo familiar e cultural, tornando-a confusa, muitas vezes internalizando a imagem idealizada negativa que a escola expande da sua religião de origem (SILVA, 2005, p.29).

Como proposta combativa à esta situação, Silva (2005, p.31) propõe um trabalho de ensino da diferença como característica positiva, e ensina à alunos brancos e não brancos, participantes de qualquer religião que a diversidade é enriquecedora.

A intervenção pedagógica planejada para este trabalho, teve como objetivo a apresentação de uma oficina voltada para a turma do Curso Técnico em Formação de Professores, em uma escola localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro.⁶ Como não atuo hoje na sala de aula, seria concedido dois tempos de aula, fora do calendário para a execução da mesma, infelizmente por um conflito de datas, não pode ser realizado, já que dependia da disponibilidade de datas que não interferisse no conteúdo programático do ano letivo. Pensei nesta intervenção, considerando que estes educadores que sairão do curso aptos para exercer o ofício de professor no Ensino Fundamental, estarão em contato com as demandas trazidas pelos alunos, assim como os conflitos que surgem no espaço escolar.

A proposta escolhida, objetiva promover, mesmo no curto espaço de tempo, um contato com a temática étnico racial, a existência e dimensão deste conflito, a problematização da formação profissional do professor e das subjetividades que o constrói. Num primeiro momento, o planejamento consiste em apresentar a Lei 10.639 e suas diretrizes, já que o seu texto expressa a relevância desses debates e fala acerca do papel do professor nesse sentido. Acrescento à proposta, uma

Utilizo as Hashtags como modo de “estudo de caso” por dois motivos: o primeiro é conscientizar a cerca dos danos que uma postura racista e uma violência racial infligida pelo professor podem causar. O segundo é o alcance, a disponibilidade que a internet proporciona, consciente que a seleção que fiz é mínima diante de tantos relatos potentes em despertar a consciência da seriedade das atitudes dos educadores e a emergência de uma guinada educacional voltada para o combate dessas atitudes. Sobre a formação de professores, Silva diz:

Nesse sentido, afirmo que cabe uma formação específica para o professor

6 Por se tratar de escola privada, preferi ocultar o nome da instituição.

de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos (SILVA, 2005, p. 22).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. (Munanga, 2005, p.17)

Com esta constatação realizada por Kabengele Munanga, chegamos às considerações finais do presente trabalho que não se pretende uma solução ou fórmula em relação à prática docente nem tampouco se coloca no papel de mera denúncia. Antes, visa compartilhar inquietações que o diálogo estabelecido entre os autores que tão cuidadosamente estudam o tema, ajudaram a provocar.

Acredito que a provocação e o constante alerta em relação às práticas docentes são ferramentas necessárias para o aprimoramento do exercício docente. A questão racial para educadores não é e não pode ser encarada como um aspecto secundário, ao contrário, a luta e construção de uma pedagogia decolonial, combativa em relação ao racismo deve tornar-se aspecto cotidiano.

Os meios para alcançar essa docência que carrega esta responsabilidade são uma formação que toque nesses aspectos sociais a fim de dar ao professor fundamentações teóricas que ajudem a construir suas estratégias, o contato com os debates em relação ao tema que são como vimos, eficientes para trabalhar a sensibilidade, a empatia e a indignação que são essenciais para a experiência pedagógica. Requer constante vigilância e reavaliação das práticas docentes que reproduzimos.

Urge que a formação de professores encare a temática como parte essencial constituinte das relações que serão construídas na escola, urge também que o professor coloque sobre si a lente que será capaz de identificar quais aspectos presentes em nossa subjetividade influenciam nossos posicionamentos racistas e ou antirracistas, mas a formação continuada e focada em embasamentos teóricos que ajudem a combater a mentalidade racista, devem ser acompanhados da mudança de postura do docente, para que ele se torne além de sensível às questões complexas que os alunos vivenciam.

A escola é campo fértil para os diálogos acerca da diversidade, e no caso da diversidade étnica e de acordo com os relatos ela tende a ser palco das primeiras

experiências vividas pelo negro. A educação ainda é um terreno onde a discussão floresce e no que diz respeito à educação para relações étnicas raciais, o autor coloca:

“Cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. (Munanga, 2005,p.17)

Ao pensar em nossa subjetividade é importante ter em mente que existe o risco de encontramos elementos racistas que nos atravessaram, em um padrão estético, uma hierarquização de saberes baseados na ideia de Ocidente criada pelos europeus, nos estereótipos reproduzidos nos livros que lemos, filmes que vemos e ainda, no senso comum assimilado antes mesmo de nossa trajetória acadêmica, inclusive no ciclo. A tarefa não é fácil. Mas o processo de desconstrução de nossa subjetividade atravessada pelo eurocentrismo requer auto crítica que não deve ser uma culpabilização vazia, mas um processo gradual de revisitação dos saberes e nos códigos que nos formam.

Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, P.17, 2005).

A formação dos professores como bem mostram os autores aqui citados, tem por obrigação a educação completa daqueles que vão reproduzir os saberes mas “não basta se acercar dos novos conteúdos, não basta conhecê-los apenas, antes, antes se torna imperioso e urgente desconstruir os preconceitos que ainda estruturam a prática pedagógica.” (DUPRET, VIEIRA p.50, 2013).

O professor deve estar em constante vigilância para que a ele não escape a oportunidade de luta contra o racismo nas armadilhas provocadas pela subjetividade. Espera-se que o educador possa repensar sua fala, postura e práticas

docentes e buscar melhorias em sua formação a fim de tornar vivo o enfrentamento do racismo no espaço escolar.

A docência apoiada nos diálogos promovidos pelos autores aqui citados e nas orientações contidas no Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visa combater os estereótipos sob os quais fomos formados e colaboram para a prática de uma educação que promova a construção da subjetividade positiva dos indivíduos.

Para tanto, o professor precisa estar disposto a revisitar os próprios conhecimentos, sensibilizar-se diante das manifestações de raciais vividas no cotidiano escolar e conscientizar-se das potencialidades de suas ações que podem marcar positiva ou negativamente a trajetória dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação: Brasília, 2005.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

CANDAU, Vera Maria. OLIVEIRA, L. F. . **Pedagogia Decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 26, p. 15-40, 2010

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola.** São Paulo: Contexto, 1998.

DUPRET, VIEIRA. **Lei 10.639 e formação de profissionais da educação: práticas pedagógicas, construções subjetivas e impactos no mercado – Relações étnico racias e educação: contextos, práticas e pesquisas/ organização Carlos alberto de Carvalho, Renato Noguera e Sandra Regina Sales – 1. ed.** Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?.** Revista Brasileira de Educação , Belo Horizonte, n.21, p. 40-51, 2002.

GOMES, Nilma Lino.. **Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos.** Revista Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005. diretrizes e bases curriculas para erer.

- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. - (Coleção Cultura Negra e Identidades). p. 43-61
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Concepções docentes sobre as relações étnicoraciais em educação e a Lei 10.639**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2007
- PEREIRA, Amilcar Araújo. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016. 13 O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A LEI Nº 10.639/2003: DA CRIAÇÃO AOS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO
- Quijano, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina** em Lander, Edgardo (org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO/UNESCO).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, Luis Heron et. al (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial**". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

APÊNDICE A – Plano de Atividade Pedagógica – Pós médio – Formação de professores

Tema: Pedagogia antirracista

Título: O professor e a Lei 10639/2003

Conteúdos:

A formação de professores no ensino médio forma profissionais que vão atuar nos primeiros anos da educação básica. Parte importante da formação do indivíduo, estes primeiros educadores farão parte da construção das identidades dos alunos que passarem por suas salas de aula. A atividade hoje proposta vai tocar em alguns aspectos desta identidade, para ser mais específica, no aspecto étnico racial. Vamos pensar que praticas didáticas e pedagógicas são capazes de combater ou perpetuar o problema racial no Brasil.

Objetivos:

- Apresentar o tema e o conflito étnico racial presente na escolas desde os anos iniciais
- Debater com a turma sobre o enfrentamento destes problemas
- Dialogar acerca das orientações das diretrizes e bases curriculares para a Educação das relações étnico raciais
- Observar e propor como exercício constante a pratica docente antirracista em todos os níveis escolares
 - Propor temas e ideias pedagógicas que ajudarão nesta prática
- Apresentar na forma de exemplos as marcas provocadas por posturas racistas

Tempo de Aplicação: 1h e 20min

Recursos necessários: Impressões de relatos de alunos e ex alunos retirados da internet na forma de uma hashtag, no *Twiter* #meuprofessorracista sobre frases e atitudes docentes em relação ao conflito étnico racial. Vídeo sobre infâncias negras da série “nossa voz ecoa”
<https://www.youtube.com/watch?v=TJ8LTmyN9eU>

Desenvolvimento da Atividade:

Realizar uma breve exposição sobre o conflito étnico racial na escola, sobre a lei 10.639/2003 e como os relatos apresentados fazem parte desta problemática. Após esta exposição vamos observar alguns relatos na forma de

estudo de caso para que haja um link com a natureza dos relatos e o tema proposto. Depois, conversaremos sobre o impacto destas experiências e sobre como pode o professor pode agir em meio a estas situações. Propor alternativas para abordagem de uma apresentação positiva da representação do negro que possa, desconstruir certos estereótipos.

Avaliação: Separar a turma em 5 grupos, os grupos escolherão um relato e poderão trazer uma contribuição para a turma, que pode ser: compartilhar uma experiência já vivida ou pensar em uma alternativa para a situação escolhida. A ideia é perceber se o debate feito, bem como a apresentação de propostas alcançaram seu objetivo.

Sugestões Bibliográficas:

Os riscos de uma história única – Transcrição do discurso de Shimananda Ngozi

*Esse plano de atividades é flexível e pode ser adaptado de acordo com a(s) necessidade(s) do(s) aluno(s).

Debate historiográfico:

Em relação ao combate ao estabelecimento de uma história única, algumas propostas podem ser pensadas no que se refere ao ensino de história e cultura afro-brasileira. Através do conhecimento destas histórias, podemos mostrar que a história dos africanos e seus descendentes não é composta apenas por derrotas, nem tampouco é honesta a narrativa da passividade do negro. Ao contrário, muitos foram os que se organizaram e se levantaram durante toda a história no continente africano e na diáspora.

Outro equívoco é pensar que a história dos africanos começa com a escravidão, ignorando os reinos organizados na antiguidade como o Egito e posteriormente como os impérios do Mali e Gana que possuíam organização social complexa, riquezas advindas da abundância do ouro e através do texto de Ricardo Costa (2009, p.16) conhecemos estes reinos, suas influências e o material ainda fornece a biografia de Mansa Musa, conhecido até hoje como o homem mais rico que já existiu.

Assim, o autor dialoga com o texto do parecer que diz:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de

denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe. (BRASIL, 2004, P.12)

Além destas, existem outras trajetórias negras que por muito tempo não foram contadas e que fornecem alimento para a construção de uma subjetividade positiva acerca da população negra. Na historiografia sobre o movimento negro no Brasil, é possível observar a ação e busca de estratégia de resistência e existência deste grupo. Petrônio Domingues (2007) apresentará alguns nomes que representam esta trajetória e que vão negar os estereótipos de passividade do negro:

“A trajetória do movimento negro organizado durante a República (1889-2000), com as etapas, os atores e suas propostas. Para tanto, amparar-se-á, preferencialmente, na produção intelectual das lideranças negras (José Correia Leite, Francisco Lucrécio, Abdias do Nascimento, Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez, dentre outras), por meio de depoimentos, memórias e textos ensaísticos. A idéia central é demonstrar que, em todo o período republicano, esse movimento vem empreendendo, dinamicamente, diversas estratégias de luta a favor da população negra.” (DOMINGUES, 2007, p.101)

Almilcar (2017) também fornecerá contribuições sobre o movimento negro e suas conquistas, trazendo para os alunos o conhecimento de lutas que continuam a pautar a lutas desses grupos que reivindicam melhorias para a população afrodescendente: “O movimento negro – um movimento social muito diverso e plural, como todos os movimentos sociais – passa a apoiar majoritariamente e a adotar como estratégia política a luta por ações afirmativas para negros no Brasil. (2017. p.16) ”

É também este movimento, responsável pelas inclusões das histórias que foram ignoradas pela narrativa da memória nacional e por consequência

do currículo escolar. Pereira cita que a conquista da data do dia 20 de novembro como marco deste movimento, é parte importante na construção da figura de Zumbi dos Palmares como herói nacional e junto à ele, outros nomes que vão contribuir para valorização positiva da identidade negra, divulgando a atuação de figuras como Luiza Mahin, Luiz Gama, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Abdias do Nascimento e tantas outras biografias ricas em fornecer informações sobre a agência dos indivíduos negros (Brasil, 2004, p.13). Sobre a conquista da data comemorativa ele diz:

“O 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares (em 1695), como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio (dia da abolição da escravatura), deslocando propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência) e recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. O 13 de maio passou, então, a ser considerado pelo movimento negro como o dia nacional de denúncia da existência de racismo e de discriminação em nossa sociedade. ” (PEREIRA, 2017, p.18)

A apresentação destes conteúdos ao aluno negro, objetiva construir uma história positiva acerca de seu passado onde ele possa construir a sua identidade livre dos pesos que a subjetividade negativa pode causar, assim, Inaldete Pinheiro de Andrade diz sobre:

“É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. ” (ANDRADE, 2005, p.117)

ANEXO A – RELATOS DE UMA VIVÊNCIA NEGRA NA ESCOLA #meuprofessorracista

- 1-** #meuprofessorracista de geografia ficou rindo quando os alunos disserem que minha família tinha feito o filme Planeta dos macacos em 2006.
- 2-** #meuprofessorracista se recusou a explicar a matéria mais uma vez e disse que para ser lavadeira não precisava saber matemática
- 3-** #meuprofessorracista ligou pra minha mãe porque havia soltado o meu cabelo crespo na escola, detalhe as gurias de cabelo liso podiam.
- 4-** #meuprofessorracista Na sala sobre escravidão... Se você fosse magra poderia ser a Xica da Silva 1999 - 8ºsérie
- 5-** #meuprofessorracista ria do meu cabelo e falava que ele era duro
- 6-** #meuprofessorracista disse na aula que preto tinha que fazer faculdade para, ao menos, ter cela especial quando fosse preso.
- 7-** #meuprofessorracista disse “você nem deveria estudar aqui já que não quer nada com a vida assim como os da sua raça.
- 8-** #meuprofessorracista na creche, do alto de sua empáfia racista, me respondeu secamente que o desenho estava “feio” como eu, virando-se em seguida.
- 9-** #meuprofessorracista sempre se calava quando meus colegas de sala me hostilizavam.
- 10-** #meuprofessorracista disse que eu não passaria de nada além de uma negra tipo "exportação"