



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GIERI TOLEDO ALVES

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO E AFROCENTRICIDADE: CORPO-
IDENTIDADE DE MENINOS NEGROS

FLORIANÓPOLIS

2021

Gieri Toledo Alves

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO E AFROCENTRICIDADE: CORPO-
IDENTIDADE DE MENINOS NEGROS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina para a obtenção do
título de mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jilvania L. S. Bazzo

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Alves, Gieri

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO E AFROCENTRICIDADE:
CORPO-IDENTIDADE DE MENINOS NEGROS / Gieri Alves ;
orientador, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, 2021.
154 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1.Educação. 2. Ensino das Relações étnico-raciais. 3.
Afrocentricidade. 4. Corpo-identidade. 5. Meninos negros.
I., Jilvania Lima dos Santos Bazzo. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO E AFROCENTRICIDADE: CORPO-
IDENTIDADE DE MENINOS NEGROS

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Eduardo Davi de Oliveira
Universidade UFBA

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição
Universidade UFSC

Prof.a Dra. Lara Rodrigues
Universidade UFSC.

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Prof. Dr. Amurabi P. de Oliveira
Coordenador do Programa

Prof.a. Dra. Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Orientadora

Florianópolis, 18 de janeiro de 2021

A todos nós que amamos a negritude, que ousamos criar no dia a dia de nossas vidas, espaços de reconciliação e perdão onde deixamos vergonhas, medos e mágoas do passado, e nos seguramos uns nos outros, bem próximos.

(hooks, p. 5, 2019)

AGRADECIMENTOS

Corre em minhas veias o sangue dos africanos mais inteligentes, sábios, estratégicos, fortes e corajosos que, com humor e afeto, conseguiram construir caminhos de liberdade que nos trouxeram até aqui. Ando sempre acompanhada pela minha ancestralidade de mulher preta, africana em diáspora. Modupé Orixá, Ancestrais, a todas as pessoas que eu amo, à orientadora mais incrível e aos colegas e professores que contribuíram com apontamentos, explicações e referências. À minha família: quando eu me curo de certa forma nós nos curamos juntas e é uma honra caminhar com vocês na base do respeito pelo tempo e processos de cada um.

Um agradecimento especial à querida Isadora Souza, artista, maquiadora que maquiou as crianças e familiares no dia da sessão de fotos tornando possíveis sorrisos e autoestimas elevadas. Quero agradecer muito à minha irmã de alma Anelise Caetano; e ao meu amigo querido Franklin do Carmo por construírem juntas comigo o dia intenso de atividades na data da Consciência negra. Vocês marcaram as crianças com o autoamor, cabeça erguida, beleza. Chuva de referências positivas, amor e inspiração. Uma honra construir isso com vocês!

Lucian, amor companheiro amigo parceiro na construção do nosso amor preto-ancestral todos os dias, obrigada por tudo, tudinho, cada momento, cada minuto, cada palavra de axé e por todo o carinho e cuidado.

Nunca foi sorte, sempre foi Exú, minha mãe Yemoja, Ossain e Oxóssi.

Axé. Asè.

*Somente o ato e a prática de amar a negritude nos permitirá ir além e abraçar o mundo sem
amargura destrutiva e raiva coletiva corrente.
Abraçar uns aos outros apesar da diferença, além do conflito, em meio à mudança,
é um ato de resistência.
(hooks, 2019, p. 5)*

*Contar as nossas histórias é o que possibilita
auto-recuperação política.
(hooks, 2019, p. 312)*

*Teorizando a experiência negra, buscamos revelar o encoberto, restaurar
assim como desconstruir, para que novos caminhos, diferentes jornadas, sejam possíveis.
(hooks, 2010, p. 306)*

RESUMO

O que ocorre nas relações étnico-raciais que contribui para o ensino e aprendizagem e construção da identidade de meninos negros? Com vistas a responder a esta questão problematizadora, observo no cotidiano escolar de meninos negros como as relações de ensino, aprendizagem e a identidade étnico-racial se manifestam e são construídas numa turma de quinto ano da Escola Básica Municipal, localizada em Florianópolis. A identidade e o corpo negro são uma unidade integrada e inseparável chamada de corpo-identidade que também é corpo-mente-espírito. A pesquisa é construída a partir do paradigma da afrocentricidade. Segue como metodologia a pesquisa-intervenção com observação participante, integrando os conceitos de campo-tema e multirreferencialidade. As intervenções são divididas em dois momentos: as observações participantes; as atividades pretagógicas que proponho e a observação participante. Escolhi desenvolver com o quinto ano atividades de estudo sobre a África pré-colonial e as civilizações de Kemet(Egito) Benin, Oyó e Congo por acreditar que temos muito a aprender sobre a África que não começou com a colonização e a história e o legados milenares de africanidades. As atividades são baseadas na pretagogia (Petit, 2016) que é afrocêntrica. Respeitando o sigilo e a confidencialidade eu registro as vivências no diário de campo e gravações de áudio da minha voz com relatos para auxiliar a minha memória. Esta investigação tem como objetivo refletir sobre o cotidiano escolar de meninos negros, tendo como foco o corpo negro, o ensino, as relações étnico-raciais, as identidades desses meninos e os seus processos de ensino- aprendizagem. Para tanto no primeiro capítulo parto da gênese de minha subjetividade que constitui o fundamento originário deste trabalho e é parte indissociável do coletivo de pessoas negras. O segundo capítulo versa sobre os sujeitos e o lócus onde realizei a pesquisa com o intuito de especificar os processos de diálogo e construção de relações que podem ocorrer na escola. No terceiro capítulo a intenção foi estabelecer interlocução entre as pesquisas no campo da educação que versavam sobre as relação étnico-raciais com foco nos meninos negros. Já o quarto capítulo trata de questões relativas corpo negro por meio do qual são atravessados os processos de construção das identidades negras. No quinto capítulo estabeleço conexões entre esse corpo negro e os processos de ensino e aprendizagem. Os resultados apontam que não é suficiente escolas terem boas intenções ou apenas falarem de questões relacionadas a pessoas negras. A educação das relações étnico-raciais deve ser construída de forma constante, em todas as disciplinas ao longo de todo o ano, inclusive novembro. A escola precisa ser um espaço com práticas pedagógicas e currículos que integrem corpo, mente, espírito, identidade, emoções, conhecimento sobre o impacto social e histórico do racismo na vida de pessoas negras hoje, entre outros aspectos. Ainda pouco se fala nas escolas sobre a África pré-colonial e é essencial que esse silêncio continue sendo quebrado.

Palavras-chave: Ensino; Relações étnico-raciais; Afrocentricidade; Corpo-identidade; Meninos negros.

ABSTRACT

What happens in the ethnic-racial relations that contributes to the teaching-learning and construction of the identity of black boys? In order to answer this problematic question, I will observe in the school routine of black boys how the teaching-learning relationships and the ethnic-racial identity are manifested and are built in a fifth-year class at the Municipal Basic School, located in Florianópolis. The identity and the black body are an integrated and inseparable unit called the body-identity which is also body-mind-spirit. The research is built on the Afrocentricity paradigm. It follows as methodology the research-intervention with participant observation, integrating the concepts of field-theme and multi-referentiality. The interventions are divided into two moments: the participant observations; the pedagogical activities that I will propose and the participant observation. With the fifth year I chose to develop study activities on pre-colonial Africa and the civilizations of Kemet (Egypt) Benin, Oyó and Congo because I believe we have a lot to learn about Africa that did not start with colonization and history and legacies millennia of Africanities. The activities are based on pedagogy (Petit, 2016), which is Afrocentric. Respecting the secrecy and confidentiality, I record the experiences in the field diary and audio recordings of my voice with reports to aid my memory. This investigation aimed to reflect on the school routine of black boys, focusing on the black body, education, ethnic-racial relations, the identities of these boys and their teaching-learning processes. Therefore, in the first chapter, I start from the genesis of my subjectivity, which is the original foundation of this work and is an inseparable part of the collective of black people. The second chapter deals with the subjects and the locus where I conducted the research in order to specify the processes of dialogue and building relationships that can occur at school. In the third chapter, the intention was to establish interlocution between research in the field of education that dealt with ethnic-racial relations with a focus on black boys. The fourth chapter deals with issues relating to the black body through which the processes of construction of black identities. In the fifth chapter I establish connections between this black body and the teaching-learning processes. The results show that it is not enough for schools to have good intentions or just to talk about issues related to black people. The education of ethnic-racial relations must be built in a constant manner, in all subjects throughout the year, including November. The school needs to be a space with pedagogical practices and curricula that integrate body, mind, spirit, identity, emotions, knowledge about the social and historical impact of racism on the lives of black people today, among other aspects. There is still little talk in schools about pre-colonial Africa and it is essential that this silence continues to be broken.

Keywords: Teaching; Ethnic-racial relations; Afrocentricity; Body-identity; Black boys.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Informações dos estudantes do quinto ano.....	31
Tabela 2: Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BNTD).....	41
Tabela 3: Total de produções encontradas na SCIELO.....	44
Tabela 4: Resultados dos anais dos trabalhos apresentados na Reunião da ANPED pelo GT 21	52
Tabela 5: Número de periódicos encontrados no Portal de Periódicos CAPES.....	55

SUMÁRIO

1	MEU CORPO-IDENTIDADE: DAS MOTIVAÇÕES E RAZÕES DA PESQUISA	12
1.1	CONCEITUALIZAÇÕES INICIAIS E ESCOLHAS ESTRUTURAIS	22
2	CARTOGRAFIAS DO OLHAR-PENSAR: ESPECIFICANDO CAMINHOS	28
2.1	ABORDAGEM TEÓRICA-METODOLÓGICA	30
2.2	LÓCUS E SUJEITOS DE PESQUISA: BUSCANDO EQUILÍBRO EM MOVIMENTO..	34
3	CARTOGRAFIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: NA BUSCA DE DIÁLOGOS COM TERRITÓRIOS E PODERES	40
3.1	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	40
3.2	SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)	44
3.3	ANAIS DA REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)	51
3.4	PORTAL DE PERIÓDICOS DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)	54
3.5	REFLEXÕES TRANSITÓRIAS: O QUE TENHO A DIZER SOBRE OS ACHADOS	58
4.	O CORPO NEGRO: FERIDOS(AS) ABERTAS	60
4.1	CORPO NEGRO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO	64
4.2	CORPO NEGRO: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	68
4.3	MASCULINIDADES NEGRAS	73
5	CORPO NEGRO: PEDAGOGIAS E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	76
6	VIVÊNCIAS NA ESCOLA: RELATOS E ANÁLISES	80
6.1	CORPO-IDENTIDADE	80
6.2	CORPO-"INVISÍVEL"?	117
6.3	CORPO-MASCULINIDADE	127
7	NÃO CONCLUO NEM A PESQUISA NEM AS REFLEXÕES	133
	REFERÊNCIAS	140
	ANEXO A - Lista de práticas educativas e pedagógicas souza e pereira (2013) sugerem em seu artigo	149
	ANEXO B - Lista de links de vídeos do <i>youtube</i> sobre impérios da África tradicional e pré-colonial utilizados com os estudantes	151

ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido	152
ANEXO D - Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)	156

1. MEU CORPO-IDENTIDADE: DAS MOTIVAÇÕES E RAZÕES DA PESQUISA

“É só uma preta”. Foi isso que uma criança branca disse sobre mim quando eu tinha cerca de um ano e brincava no parque em Portugal, segundo a minha mãe. Ler Frantz Fanon (2008) escrevendo sobre as suas vivências enquanto um homem preto citando “preto sujo” ou simplesmente “olhe, um preto!” (FANON, 2008, p. 103), frases que ouviu, me fez aprofundar reflexões sobre a simultânea diversidade e semelhança das experiências de pessoas africanas e afrodescendentes na diáspora, isto é, ao redor do mundo.

Desde que uma pessoa negra nasce, seu corpo-identidade é alvo de rejeição e significados negativos, se não é na família é no mundo lá fora, onde a ideologia do branqueamento ou embranquecimento é imposta a todo o segundo: quanto mais clara a pele, mais liso o cabelo, mais finos o nariz e boca, melhor. Cabelos loiros e os olhos azuis: suprasumo de tudo que é bonito, bom, correto, limpo; superior, com humanidade. O corpo negro e a identidade negra não podem ser separados por diversos motivos, um deles é o fato de que esse corpo foi uma das justificativas para a nossa suposta inferioridade e degenerência e, portanto, necessidade de sermos colonizados e “salvos” pelos brancos, para sermos “civilizados”. Outro motivo é o legado ancestral africano onde o corpo é muito importante, desde o período pré-colonial, corpo-mente-espírito, que é marcado pela estética enquanto forma de identidade, espiritualidade e pertencimento. Por isso, penso que o corpo negro é um corpo-identidade, corpo que vivencia as violências e os conflitos, corpo que causa ódio, nojo e dificuldade de aceitação em pessoas negras que gostariam de ser brancas pois negam esse corpo-identidade marcado por africanidades (GOMES, 2019). Nosso corpo-identidade poderia ser corpo-diferença. Nosso corpo-identidade é fluído, mutável e não rígido ou estático.

Como disse acima, pesquisar as identidades negras, os olhares e representações da negritude que são frequentemente distorcidos e reduzidos à subserviência e inferioridade, foi um desejo que teve sua origem nas minhas vivências, processos de ensino e aprendizagem e construção da identidade étnico-racial enquanto mulher negra cis não-hetero. Pessoas negras,

independente do sexo, gênero, classe social e outras inúmeras diversidades possíveis, têm a construção de suas identidades marcadas por semelhanças tais como: sentimento de inferioridade, baixa autoestima, hiperssexualidade, desumanização, sensação de ser invisível, insuficiente e sem valor (FANON, 2018; GOMES, 2019; hooks, 2019).

De acordo com Aza Njeri

A população negra brasileira aqui é compreendida como pertencente à diáspora no Brasil. Tal nomenclatura acorda com a compreensão histórico-social do sequestro e cárcere submetido à população africana iniciado com a escravidão. Assim, os afrodescendentes são parte relevante e determinante do chamado Povo Negro, desdobrado em continentais e diaspóricos. Neste artigo, focamos especificamente na diáspora brasileira, também conhecida como afro-brasileira. (2019, p. 4)

Acentuo aqui que não existe homogeneidade em ser pessoa negra, homem ou menino negro, assim como não existe uma única forma ou um consenso em ser mulher ou mulher negra (NJERI, 2019). Desde a África tradicional ou pré-colonial a diversidade é marca fundamental de corpos negros (GOMES, 2019), marcados por diferenças de sexualidade e gênero, situação socioeconômica, localização geográfica, tom de pele, cabelo, nariz, boca, percepções e reações aos racismos diários, entre muitos outros aspectos. Padrão universais eurocêntricos que homogeneizam grupos ou categorias de pessoas é uma forma superficial de pensar grupos e o mundo, uma falsa universalidade.

Afrocentricidade consiste nos modos de pensamento e ações que têm como centrais as crenças, valores, história e legados Africanos, desde a época pré-colonial até hoje; promovendo o saber, sentir e viver da grandeza e poder que é ser pessoa negra, resgatando quem éramos muito antes da colonização e quem queremos ser (ASANTE, 2003). O mundo branco, seus padrões, narrativas, visões únicas e dualistas não são mais o centro, embranquecer deixa de ser o objetivo, africanizar torna-se o foco.

Lembro de mim, criança, brigando com Deus tentando entender porque o meu cabelo não era liso e comprido até a cintura como o das princesas das animações que assistia. Com 9 anos alisei o cabelo pela primeira vez. Depois de muita insistência minha mãe deixou; eu queria ficar mais bonita para a minha festa de aniversário. Meu corpo-identidade já havia aprendido que o padrão era branco e meus pais viviam esse conflito de não aceitação de suas/nossas africanidades, onde tentavam se proteger e me proteger ensinando-nos como deveríamos nos embranquecer. Porém, como constata Nilma Lino Gomes (2019), o embranquecimento não constrói nem salva, só destrói, cria negação do que somos e traz autoódio pelo nosso corpo-identidade.

Com o passar dos anos, já adolescente, não entendia. No ensino médio um “amigo” uma vez disse que eu era perfeita, o problema era o meu cabelo. Mas o problema não podia ser só esse, pensava a Gieri da época, com certeza existiam mais defeitos. Uma lista de defeitos – era tudo tão diferente entre mim e todas as outras meninas brancas dos colégios particulares que eu frequentava. Sempre era a única negra na turma e quase sempre da escola, nem eu nem ninguém notávamos que eu me sentia inferior e que sempre me perguntava onde estava o meu valor. Fanon (2008) diz que para a Europa e os países “civilizados” ou “desenvolvidos”, a família é uma extensão da nação ou da sociedade, portanto deve compartilhar os valores dominantes, de forma a quando a criança ingressar na escola encontrar os mesmos princípios, regras e conseguir se adaptar. A lógica é que “uma criança normal, crescida em uma família normal, será um homem normal” (FANON, 2008, p. 128). Porém, destaca que para crianças negras acontece precisamente o inverso: “uma criança negra normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco” (FANON, 2008, p. 129), por exemplo a escola. Por criança negra normal, Fanon (2008) entende uma pessoa que ainda não conhece ou não acredita que ter nascido preta é sinônimo de azar, inferioridade e/ou erro. Uma criança negra normal é aquela que não vive com um sentimento de inferioridade, de inexistência, de ser invisível devido à sua raça. Porém a escola eurocêntrica, logo ensina a uma criança negra “normal” que o seu lugar é de servir, de docilidade, de perdedora, burra, malvada, feia, ridiculizada e com menos valia do que as pessoas brancas.

E quando as famílias negras ou interracialis reproduzem ideologias racistas na educação de suas crianças, como a minha fez? Dentre diversos fatores isto ocorre com o intuito de proteger, de ensinar às crianças negras supostas rotas de fuga dos rótulos de pessoa negra burra, suja, selvagem, feia, inferior. Porém, embranquecer não é a escapatória, o estigma é inerente ao corpo preto, considerado sub-humano, primitivo e de raça inferior pela ideologia dominante racista centrada na europa. Quando a família negra ensina padrões do mundo branco pode-se apressadamente julgar essas pessoas cuidadoras dizendo que estão se inferiorizando. Erro. As pessoas negras são inferiorizadas e condicionadas a pensar como se fossem brancas e agir tentando alcançar algo que nunca poderão ser.

Isso causa danos psicossociais, emocionais e psicopatologias como a docilização para a obediência dos corpos negros, o querer ser branco ou se odiar por ser negro (FANON, 2008), sendo que os mecanismos de defesa e proteção que essas pessoas negras constroem e

transmitem a suas crianças não devem ser julgados, mas sim compreendidos e reconstruídos. A minha família me educou de acordo com a ideologia dominante sobre questões raciais: de negra basto eu, preciso melhorar o cabelo de minhes filhes; se for ficar com pessoa preta não pode ser muito preta”, “homem branco é melhor partido e vai te tratar melhor”, entre diversos outros exemplos.

Na escola, o currículo é eurocêntrico, observam-se situações de racismo, invisibilização, estigmatização, hiperssexualização, omissão das pessoas professoras e equipe escolar perante violência racial; além da culpabilização de pessoas negras estudantes pela violência sofrida: todas essas situações ainda são a realidade dominante. A escola, família e comunidade deveriam trabalhar juntas as Relações étnico-raciais (PETIT, 2016), mas isso ainda parece quase uma utopia, infelizmente.

Depois de adulta, graduada em psicologia em 2013, me aprofundi em estudos curiosos sobre a história das pessoas africanas e seus descendentes no Brasil, a minha história, buscando referências para reconstruir a minha identidade racial que ainda era de negação do meu corpo-identidade. Odiava o meu cabelo e o alisava, não usava batom vermelho porque a minha boca já era grande demais e achava o meu nariz gordo e redondo. As coisas que lia e descobria alimentavam um orgulho e certeza de que eu tinha valor, que eu não era inferior em nenhum aspecto; pelo contrário, corria em meu sangue a força, sabedoria, resiliência, paciência e poder de meus ancestrais africanos e afrobrasileiros. Iniciei um processo de ressignificar tudo que tinha sido imposto e assimilado em virtude do racismo estrutural sem questionamento – todo o auto-ódio, baixa autoestima, todas as violências que eu fui alvo e pensava que aconteciam por motivos relacionados a mim, individualmente minha culpa.

Me libertei das armadilhas de auto-ódio (FANON, 2018) que o racismo estrutural plantou em mim, parei de me odiar e comecei a me amar. Eu gosto de dizer que pessoa preta não se acha, se encontra. O conceito de racismo estrutural faz parte de uma concepção das relações raciais que considera o poder e controle de um grupo sobre outro, tendo surgido após a compreensão do racismo institucional. Este, se perpetua por meio das instituições sociais, como escolas, universidades, sistema de justiça, polícia, que maioritariamente reproduzem as opressões sociais pois visam manter a ordem social. Adiante discorrerei mais sobre este assunto.

À vista disso, descobri que inúmeras situações que me marcaram negativamente aconteceram pelo racismo e não por minha causa. Como problemas com professores e colegas

na escola e diferenças de tratamento pois sempre subestimavam a minha inteligência. Esses episódios estimulavam baixa autoestima, sentimento de inferioridade e de tristeza, reforçando as representações sociais de pessoas negras sempre associadas a posições de menor valor social, pobreza, ridicularização e vistas como feias (hooks, 2019).

Representação social é um conceito existente em diversas áreas do conhecimento que pensam as ideias, relações e interações como a Psicologia e Ciências Sociais (JODELET, 2018). Pode ser explicado como símbolos, muitas vezes subjetivos, enraizados na cultura e presentes nos fenômenos culturais, discursos, imagens e linguagens que transmitem mensagens presentes no dia a dia, muitas vezes na forma do senso comum. Representações sociais são conjuntos de significados que funcionam como lentes mediadoras da leitura que é feita do mundo e situações experienciadas (JODELET, 2018; hooks, 2019).

A construção de uma identidade negra-africana, do amor pelo legado de pessoas africanas e afrobrasileiras aconteceu à medida que fui conhecendo a história de meus ancestrais. Aos poucos, ia desconstruindo a crença em todos os estereótipos negativos que sempre atribuíram ao meu corpo e eu acreditei mesmo sem perceber.

Essa reconstrução da identidade étnico-racial é essencial para todas as pessoas negras, contudo, a minha não se deu na escola, como seria justo e meu direito enquanto aluna e indivíduo, não foi facilitada nem estimulada pelas pessoas professoras e seus processos de ensino e aprendizagem. Atualmente essas estratégias pedagógicas, com ação antirracista, são obrigatórias por lei (Leis nº 10.639/96; 11.645/08) nas escolas e currículos, devido à luta de movimentos negros que exigiam mudanças educacionais, pois sabiam o potencial da educação (GOMES, 2018). Meninos negres precisam ser ouvidos e ter o suporte de uma educação que eu não tive e precisei descobrir de forma autônoma.

Assim, passei por fases até que com meus 23 anos parei de repetir que era o que sempre me disseram, como se fosse muito melhor do que ser negra: morena ou mulata. Foi mais ou menos nessa idade que eu senti pela primeira vez orgulho de ser preta, pensei em parar de alisar o cabelo e percebi minha beleza. Pessoas negras, ao redor do mundo, de todas as idades, gêneros, sexualidades, classes sociais, diversidades físicas e naturalidades, constroem suas identidades em meio a imagens e representações de inferioridade que cultivam a baixa autoestima, necessitando envolver-se em processos de libertação de seus corpos-mentes-espíritos (hooks, 2019).

A fase inicial foi de choque total, surpresa, desespero, tristeza, como se tudo aquilo que eu pensava ser tão verdadeiro me tivesse sido tirado, de uma só vez. De acordo com o que aponta Franklin (2002), que estuda as questões da construção da identidade negra, quando passei a perceber os momentos que era alvo de racismo e a refletir sobre questões raciais, senti muita raiva e angústia intensas. A sensação de estar “sem chão”, o desabar das crenças e perspectivas que davam uma falsa segurança acompanhadas do sentimento de não pertencer a lugar ou grupo nenhum que o autor cita aconteceram comigo. As certezas, visões de mundo e referências brancas e eurocêntricas a partir das quais eu tinha construído a identidade negra que me inferiorizava, caíram por terra. O vazio e confusão instaurado, abriram a possibilidade de um renascimento e uma identidade negra com referências africanas e afro-brasileiras nascia e crescia (FRANKLIN, 2002).

No início do processo a pessoa negra pode se apegar a símbolos, gírias, aspectos estéticos e perspectivas rígidas e dualistas, uma vez que busca seguir uma forma idealizada de ser negro, julgando pessoas negras que não correspondem a suas expectativas “corretas” . (FRANKLIN, 2002).

A pessoa negra passa a compreender que o racismo não é sua culpa ou responsabilidade individual, porém pode e deve se defender da melhor forma que for possível. A pessoa negra ressignifica as situações de racismo que é alvo desde a Educação Infantil, compreendendo que estas não dizem nada sobre nós, sendo possível superar a baixa autoestima, vergonha e inferioridade (FRANKLIN & CAMARGO, 2001).

No entanto, não podemos romantizar estes processos como se fossem tranquilos pois são repletos de conflitos, de dor, raiva, confusão e tristeza, uma vez que a violência que sofremos não pode mais ser escondida ou negada. Os processos identitários de pessoas negras não seguem um roteiro, podem iniciar no contato com informações positivas sobre o legado africano e afro-brasileiro (FRANKLIN 2002).

Eu sentia uma raiva enorme, sentimento que hooks (2004; 2019) aponta em sua obra como crescente dentro de pessoas negras, na medida em que ampliam o entendimento sobre como as opressões raciais estruturam todas as áreas das nossas vidas. Canalizar toda essa raiva, não reprimir, aprender como expressar, não adoecer pelo estresse neuro-psicobiológico que essa raiva causa, curar as feridas desse sentimento, bem como as da tristeza, é um desafio. Usar essa raiva como combustível para nos levar onde queremos chegar e não para nos destruir também é um desafio. Mulheres e meninas negras têm certa permissão social de falar

mais e expressar suas emoções e dificuldades, enquanto meninos negros são cobrados a corresponder às regras da masculinidade colonial. Devido a essas cobranças e pela repressão emocional, os meninos negros são mais vulneráveis a acumular a raiva, podendo resultar em explosões de agressividade ou depressão, porém este sentimento é consequência natural do racismo como forma de violência nas nossas vidas (hooks, 2004, 2019).

Atualmente, pesquisas nacionais e internacionais indicam que meninos negros e/ou provenientes de famílias de baixa renda são a maioria tanto entre as pessoas estudantes com desempenho escolar negativo quanto entre aquelas pessoas indicadas para atividades de recuperação. Apontam também que o racismo na escola contribui para o fracasso escolar e prejudica a trajetória de aprendizagem de pessoas negras estudantes (hooks, 1994, 2004, 2017; CARVALHO, 2004; SANTOS & SOUSA, 2012; LOUZANO, 2013).

Estudos evidenciam ainda que o fracasso escolar de meninos negros e/ou pobres no Brasil é um problema antigo e complexo, que foi construído historicamente e que está relacionado a questões de raça, classe e de gênero (APPLE, 2006; PASSOS, 2012; PASSOS, 2015; FREIRE, 2018). Justifica-se com estes dados o recorte de gênero dentro do grupo de pessoas negras, presente na pesquisa, tendo-se iniciado por questões comuns a pessoas negras no enfrentamento do racismo e busca por saúde e bem-estar.

Apesar de homens e mulheres negres sofrerem objetificação, hiperssexualização, inferiorização e serem considerados corpo sem mente nem emoções (FANON, 2008; hooks, 2019), a masculinidade negra passa por rótulos de violento, perigoso e animalesco que precisa ser docilizado. O homem negro, desde criança é desumanizado e fragmentado como se fosse só um pênis, que com certeza será enorme, sem inteligência, sem emoções (FANON, 2008). A masculinidade negra eurocentrada e patriarcal, portanto tóxica, é ensinada aos meninos negros desde pequenos: não existe espaço para emoções, sensibilidade, criatividade e cognição. A única emoção permitida é a raiva, claro (hooks, 2004). Homem negro que pensa é considerado perigoso para o sistema dominante e por isso é punido (FANON, 2008; hooks, 2019).

O lugar de pensador e de estudar não é o que se espera de homens negros, nem o lugar da comunicação, da expressão emocional e fragilidade. O comportamento violento, desonestidade, dureza, silêncio, irracionalidade, reprodução da cultura do estupro (mito do homem negro estuprador) é a expectativa social acerca de meninos e homens negros. Muitos homens e meninos negros decidem agir de acordo com o que percebem que é esperado deles,

uma vez que não podem mudar essas percepções dos outros e sofrem consequência (hooks, 2004).

A masculinidade patriarcal que assegura relações de poder e opressão não dá aos homens negros privilégios como aos homens brancos pois existem masculinidades que são subalternizadas como aquelas que não se encaixam em padrões brancos, cisheteronormativos, entre outros. Portanto, essa masculinidade que ilude homens negros com um suposto poder é na verdade uma fantasia, uma armadilha (PINHO, 2004) que só serve para perpetuar ciclos de violência, genocídio do homem negro e das pessoas negras bem como o encarceramento (FANON, 2008; hooks, 2019).

Importante ressaltar que os conceitos de saúde e bem-estar são compreendidos como a constante busca pelo cuidado da pessoa como ser inteiro, integrando mente, corpo e espírito, existindo diversas possibilidades e caminhos, que devem se somar ao cuidado médico, sendo um deles o autocuidado, por exemplo: se conhecer; ser verdadeiro consigo e com os outros; expressar seus sentimentos e ideias de forma não-violenta; estar atento aos sinais do seu corpo e necessidades deste em relação a alimentação e saúde, sentir-se bem consigo, orgulho de si, ter autoestima, auto-confiança e visualizar possibilidades de futuro.

O autocuidado é necessário para construir vínculos saudáveis, escolher relacionamentos positivos e abandonar os tóxicos; ter empatia com o outro e interromper ciclos de violência e opressão que muitas vezes reproduzimos involuntariamente (hooks, 2004; 2019). O conceito de saúde e bem-estar, parte então, de uma perspectiva da Psicologia Africana, ou seja, não é determinado por fragmentações e dicotomias eurocêntricas como corpo/mente e saúde/doença, nem é influenciado por padrões estabelecidos por essa norma ideal e supostamente universal, como se a diversidade fosse indesejada. Saúde e bem-estar, na perspectiva da Psicologia Africana, são conceitos compreendidos de forma holística ou integral, do auto-cuidado e equilíbrio do corpo, mente, espírito, conexão com a natureza, sabedoria ancestral, coletividade e conotação positiva da diversidade (NOBLES, 2009).

O povo africano em diáspora precisa retomar e se conectar com a sua identidade, sua africanidade que o opressor tentou tirar, apesar de não ter conseguido destruir essa parte de nós. O campo da psicologia africana emergiu e vem abordando as consequências psicológicas negativas de ser uma pessoa africana ou afro-descendente numa sociedade racista. Pouco se sabe sobre as condições psicológicas e sociais “normais”, ou seja, como seria o desenvolvimento social e emocional de pessoas africanas e seus descendentes ao redor do

mundo, se este não fosse um ambiente hostil e violento devido às hierarquias raciais criadas pelo eurocentrismo (NOBLES, 2009). Alguns desses autores são Akbar (1991), Fanon (2008) e Nobles (2009).

A psicologia enquanto recurso ocidental com perspectivas eurocêntricas de compreensão humana, não dá conta da subjetividade das pessoas africanas ou negras, uma vez que impõe padrões universais que reforçam o racismo e as relações de poder, além de irem contra a diversidade, espiritualidade, conhecimento de plantas e ervas medicinais, entre outros aspectos valorizados nas culturas tradicionais africanas (NOBLES, 2009).

É importante ressaltar, que o conceito de espiritualidade aqui apresentado não é um sinônimo de religiosidade. Espiritualidade diz respeito às crenças de pertencimento ao universo maior, de respeito às forças da natureza, poderes das plantas, ervas e animais sem se considerar superior ou dono destes; valorização da sabedoria e memória de pessoas mais velhas; crenças de que aqueles que já morreram tornam-se ancestrais que continuam presentes neste mundo; coletividade; valorização e respeito da diversidade. Estas e outras práticas e formas de estar-sentir o mundo africanas e afrobrasileiras, incluem religiões, valores civilizatórios e culturas pré-coloniais e coloniais, que são diversas, porém afirmam uma visão integral do ser humano, do cuidado com o espírito, o caráter, as emoções, os pensamentos e o corpo.

Abdias do Nascimento (2019) aponta que Cheikh Anta Diop ressalta a proximidade entre Kemet (Egito antigo) e os povos iorubás há mais de 3000 anos antes da colonização, sendo que posteriormente os últimos foram sequestrados em África e trazidos para o Brasil como escravizados. A memória afro-brasileira é muito antiga e não começa nos navios negreiros, não somos apenas resultado de todo esse processo violento mas também da nossa resiliência cultural, espiritual, religiosa, física e afetiva. Existe mais da África pré-colonial na cultura afro-brasileira do que nos querem fazer acreditar as mentiras racistas, que invisibilizam por exemplo, as semelhanças entre Orixás e “deuses” de Kemet (NASCIMENTO, 2019; NJERI, 2019). Temos o direito de aprender isso na escola.

A análise da história das instituições e da Ciência nos permite compreender que nunca existiu neutralidade, pois desde o início estavam presentes relações de poder, dominação, posicionamentos e intenções políticas. Portanto, a percepção de saúde e/ou bem-estar neste trabalho não é a mesma institucionalizada pelas opressões estruturais do racismo e sexismo que a visão hegemônica diz ser padrão universal.

Constitui-se assim a questão problematizadora da pesquisa: “O que ocorre no cotidiano das relações étnico-raciais e nos processos de ensino e aprendizagem de meninos negros que contribuem para a construção da sua identidade? ”.

Atualmente, no Brasil, temos leis e movimentos de resistência que produzem materiais didáticos, audiovisuais, musicais e produtos que falam de questões de pessoas negras e são pensados para satisfazer necessidades de pessoas negras. Apesar de avanços terem sido conquistados pelas lutas dos movimentos negros, continuam muito semelhantes as imagens da negritude e a maneira como nos vemos e somos vistos socialmente, perpetuados pela forma como somos representados na televisão, filmes, seriados, vídeos e currículos escolares, por exemplo. Essas imagens e representações sociais são uma das bases para a construção de nossa identidade, incluindo-se a escola e seus processos de ensino e aprendizagem (GOMES, 2011; hooks, 2019).

É essencial que a reconstrução de nossas identidades seja constante, com ênfase no processo de lembrar o passado de forma que nos fortaleça a criar novos presentes e planejar estratégias para novos futuros (hooks, 2019). Na tentativa de nomear esta forma de escrever que vai além da teoria, esta construção de ideias que envolvem também emoções, memórias, dores, gatilhos e cicatrizes, utilizo o conceito de *escrevivência*, criado por Conceição Evaristo, na sua tese de mestrado em 1995. *Escrevivência* traduz essa produção da ciência, escrita e literatura que não se dá de forma fragmentada ou com pretensão de neutralidade, mas integra ciência, vivências e perspectivas (EVARISTO, 2009). São necessárias modificações nos currículos através do conhecimento e valorização da história e legado de povos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo, por meio de conteúdo escolares que não sejam eurocêntricos (hooks, 1994, 2004, 2019).

Está vigente a lei nº11.645, de 10 de março de 2008, altera “a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Contudo, a realidade ainda é a falta de efetivação destas leis em ações educativas de enfrentamento ao racismo institucional e práticas pedagógicas que promovam identidades étnico-raciais negras e indígenas positivas (NOGUEIRA; FRANCO, 2018).

Roedel e Martins (2018) apontam que as novas configurações do capitalismo vêm modificando também a educação, com privatizações e a caracterização desta como serviço,

regulado pelo capitalismo e neoliberalismo. Assim, as instituições de ensino são cada vez mais percebidas como empresas, que deve “fornecer” ao mercado pessoas que atuem como mão de obra, rápida, obediente, eficaz e formadas de acordo com o padrão hegemônico, como se fosse uma linha de montagem.

3 CONCEITUALIZAÇÕES INICIAIS E ESCOLHAS ESTRUTURAIS

Este trabalho é construído a partir de uma perspectiva da afrocentricidade, sendo assim a escolha de pessoas autoras, metodologia, linguagem e minha postura em campo fazem o constante movimento de centralizar os valores africanos, as formas de ser e estar no mundo que predominavam desde a África pré-colonial e encontram-se presentes hoje em toda a diáspora africana ao redor do mundo e no continente, segundo Molefi Kete Asante (2003) e Cheikh Anta Diop (1974). Sendo assim, quando se fala em corpo, pessoa negra ou qualquer indivíduo, considero que cada pessoa é corpo-mente-espírito e as pessoas negras carregam em si a espiritualidade e ancestralidade africana (NOBLES, 2006). É por meio da opressão e desumanização do corpo negro que nossas identidades são marcadas por baixa autoestima e auto-ódio; porém é pelo corpo que se constrói a recuperação do nosso legado, orgulho, poder, valor, espiritualidade e beleza (GOMES, 2006). Para pessoas negras o corpo é sempre corpo-mente-espírito e é sempre construído a partir da coletividade. O eu só existe através do nós (NOBLES, 2006) e é um eu extenso.

No mesmo sentido de alguns aspectos da afrocentricidade (ASANTE, 2003), as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais (2004, p. 20), apontam que para se organizar “o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro”. Penso que a África pré-colonial é propositalmente escondida pela história dominante de forma a tentar apagar o fato de que enquanto a Europa vivia na era das trevas, África construía as primeiras universidades, complexas sociedades desenvolvidas tecnologicamente, cientificamente, espiritualmente (DIOP, 1974). O Egito branco e pirâmides construídas por alienígenas são formas de esconder que a África é o berço da humanidade e que a Europa roubou, violentou e se apropriou de todo um patrimônio cultural, científico e cognitivo e mente. A África continente mãe foi pioneira no trabalho com metais, agricultura,

práticas de cura natural e ancestral, escrita, produção de papel e tantas outras coisas, que não temos motivos para nos sentirmos inferiores enquanto pessoas negras (DIOP, 1974; GARVEY,2017).

A afrocentricidade que Molefi Kete Asante (2003) descreve é um caminho que não beneficia só pessoas negras e nem apenas seres humanos. O meio ambiente destruído é prova de que os valores africanos e indígenas de conexão com o universo protegem todas as espécies e não o lucro de poucos (e quase todos brancos).A circularidade é também africanidade, circularidade do tempo, da vida, dos ciclos: o fim sempre também é um início como morte também é vida. Os povos indígenas e nós compartilhamos dessa forma de sentir o mundo e também da fé na Ancestralidade, nos antepassados que nunca realmente morrem, estão presentes, protegem, guiam, são/ dão poder. A responsabilidade coletiva, a paciência, a família extensa, a cooperação dentro das comunidades, a espiritualidade, conexão com o universo e a crença de que cada pessoa é sagrada porque vai ser ancestral um dia e porque é parte do universo: são africanidades.

O corpo-mente-espírito como um só, inseparável é uma africanidade e juntamente com todas as outras são exemplos do que é a afrocentricidade, essa aproximação com formas africanas de ver-sentir-viver-compreender-agir no mundo. Simultaneamente a afrocentricidade também envolve o afastamento contínuo dos valores, práticas, crenças, culturas, hábitos, referências e significados eurocêntricos, brancos, dos colonizadores. Esse afastamento do mundo branco e aproximação e aprofundando nas africanidades acontecem juntos, de forma circular (ASANTE, 2003; NOBLES, 2006).

Não tenho a pretensão de dar conta de tratar do legado africano de milhares de anos e mais de 50 países. Existem Áfricas diversas, que não podem ser generalizadas ou padronizadas nem estereotipadas nem reduzidas. Afrika com todas as suas civilizações pré-coloniais e contemporâneas vivem hoje dentro de cada pessoa preta. Tal como viviam em nossos ancestrais sequestrados e forçados a uma diáspora onde foram escravizados.

"Ah mas África está tão longe temos que falar da América latina..." . Está? Eu vejo o legado africano da criatividade, resiliência, trabalho em equipe, esperança, teimosia em sorrir e fé aqui no Brasil, todo dia. "Ah mas reais e rainhas? Isso é uma visão europeia do que deve ser valorizado". A linguagem expressa relações de poder; falamos a língua do colonizador com suas palavras e significados porém aqui neste trabalho vamos além dos significados brancos. Quando escrevo reis e rainhas africanos não se trata apenas de sangue real ou de

dinheiro mas sobre espiritualidade, crenças de imortalidade, comunidade, conexão com o universo, ancestralidade. Quando falo de impérios e civilizações não falo só de castelos e ouro mas de mercados, comidas, crenças, universidades, médicos feiticeiros sábios num império no meio da floresta, esculturas, ciências, arquiteturas diversas que eram/são saberes comunitários. Afrika vive. Hoje. Agora. No Brasil. Aqui. No continente. Em toda a diáspora.

Afrika vive e pulsa através de cada preto que teima em sorrir, em cantar, em amar, em viver mais um dia, continuar. Não matar em si a esperança, não deixar que a matem. Afrika vive. Hoje. Agora. No Brasil. Aqui. No continente. Dentro de nós. Em toda a diáspora. Cada civilização pré-colonial. Cada comunidade do interior com seu rei e rainha ancestral. Não se trata só de ouro, riquezas. Expanda essa visão colonial. Reis e rainhas é sobre honrar cada ancestral que vive em nós pretos.

Longe de mim romantizar dor ou querer uma utopia de Afrika sem problemas. É sobre lembrar a nossa história. É sobre transformar dor em potência individual e coletiva. É sobre a nossa desobediência, coragem, rebeldia, teimosia. Essa força vive em nós pessoas negras. Povos indígenas e povos africanos têm muito em comum e um legado de irmandade que deve ser preservado. Crianças negras, pessoas negras precisam saber que nosso legado é muito mais do que de dor, que quando não conseguir sozinho podem chamar seus ancestrais pelo nome. Você vai sentir que a África está viva. Dentro de você. Cada vez que usamos nossas palavras como axé que eleva a outra pessoa preta. Cada vez que fazemos uma crítica construtiva com afeto e respeito.

Nós temos nossos padrões, culturas diversas, nossas vozes e isso não significa dizer que não temos erros para rever e problemas a apontar e resolver porém isso é assunto nosso: das pessoas pretas. E cansamos de falarem de nós, por nós e de falarem sobre nós por lentes do colonizador. Njeri (2019) nos aponta que afrocentricidade fala de agência e “Agência significa que toda a ação que permeia a população africana diaspórica e continental - nos âmbitos político, econômico, bélico, social, cultural, artístico, educacional, espiritual, psicológico, epistemológico -, deve ser fundamentada em experiências e elaborações oriundas dessa mesma população” (NJERI, 2019, p. 8). Nós não precisamos que nos deem voz, temos voz, queremos falar de nós, sobre nós, chega de sermos o outro, de sermos analisados e compreendidos pelo olhar de um estrangeiro branco europeu.

Silvio Almeida (2018) apresenta três concepções de racismo: a individualista, a institucional e a estrutural. A concepção individualista expressa a ideia do racismo enquanto

problema individual ou de grupos isolados, como se se tratasse de uma doença ou problema de quem não é “normal”, ignorando-se questões históricas, políticas enfatizando no caráter psicológico ou comportamental.

A visão institucional considera que as instituições atuam direta e indiretamente atribuindo vantagens, privilégios e desvantagens ou obstáculos, de acordo com a raça. De tal forma, a estrutura das sociedades depende das suas instituições para manter a ordem e o equilíbrio social. Instituições públicas e privadas estabelecem padrões e regras que direcionam comportamentos, crenças, sentimentos e perspectivas das pessoas, no sentido de naturalizar opressões e desigualdades. Portanto, determinados grupos sociais construíram instituições para que os mecanismos de funcionamento destas produzam desigualdades que permitam a continuidade de relações de poder e dominação política e econômica (ALMEIDA, 2018).

A institucionalização do interesse de homens brancos, que ainda dominam as instituições públicas e privadas, estabelece como norma superior a cultura, estética, práticas e perspectivas desse grupo, instituindo um padrão que dificulta que pessoas negras e mulheres alcancem lugares de poder nessas instituições. À vista disto, as instituições transmitem e ensinam os significados pré-estabelecidos como adequados para a estrutura social; estas são flexíveis e dinâmicas, pois necessitam incorporar e adaptar-se a mudanças e conflitos sociais, de forma a possibilitar sua continuidade e evitar o seu colapso. No entanto, apesar de existir uma hegemonia institucional também são presentes os conflitos, as formas de resistência, enfrentamento e posicionamento contra formas de opressão. Se uma instituição se engajar ativamente no questionamento de práticas racistas e sexistas que são normalizadas e tidas como “naturais”, pode interromper esse ciclo de reprodução automática de violências e privilégios (ALMEIDA, 2018).

Pela perspectiva do racismo estrutural, a estrutura social é construída a partir do racismo, que organiza as instituições e todos os aspectos da sociedade, manifestando-se intencionalmente ou indiretamente, mas sempre presente, pois é a peça que sustenta a sociedade. Para isso, depende de poder político que impõe desvantagens sociais, atribui poder simbólico a pessoas brancas e produz narrativas de uma falsa unidade ou padronização, através das instituições como escolas, universidades, meios de comunicação, redes sociais, entre outros. Ressalto, novamente, que a estrutura social existe, mas não impede rompimentos, revoluções, transgressões e transformações. O racismo estrutural, pode ser

considerado um processo histórico e social, com especificidades múltiplas e em sintonia com as mudanças da sociedade e é nesse contexto histórico de constituição das sociedades contemporâneas que as classificações raciais surgem, com o objetivo de definir as hierarquias sociais, a partir de quatro elementos: a ideologia, a política, o direito e a economia (ALMEIDA, 2018).

O mesmo autor ressalta que a criação do conceito de raça e da hierarquização social com base na classificação racial foi marcada por processos históricos ocorridos a partir do século XVI. No século XVII, surgiu a filosofia moderna ou racionalista, que considerava que a razão era o caminho para alcançar o conhecimento e raciocínio. Aponta as filosofias do Iluminismo no século XVIII, onde estudavam o homem nas suas diferenças e múltiplos aspectos, como o biológico, econômico, psicológico e linguístico. Assim, surgem classificações, distinções e categorias filosóficas e antropológicas entre o homem considerado civilizado, pensador e racional e outro selvagem, primitivo (ALMEIDA, 2018).

As revoluções liberais foram fundamentadas na filosofia iluminista e afirmavam propagar a liberdade e lutar contra o absolutismo e a nobreza; as revoluções inglesas, americana e francesa são exemplos desses movimentos, que reorganizaram o mundo de forma violenta e auxiliaram na transição do feudalismo para o capitalismo. Nas revoluções liberais, narrativas filosóficas iluministas que construía ideias universais de homem, direitos e razão que eram fundamentais para o sucesso da civilização sobre as trevas, serviram como base para levar e impor a sociedades selvagens e primitivas os benefícios da liberdade, igualdade, estado e mercado. Assim, no século seguinte, essa missão de auxiliar na civilização e imposição da razão aos territórios ainda não desenvolvidos motivou todo o processo chamado colonialismo (ALMEIDA, 2018).

Achille Mbembe (2018) caracteriza o colonialismo como um projeto e processo de universalização de padrões de igualdade e direitos, que tinha como objetivo auxiliar os colonizados a se integrarem à modernidade, mas tornou-se o oposto disso uma vez que os colonizados não tinham acesso à justiça e liberdade.

Segundo Almeida (2018), a Revolução Haitiana, a partir de 1791, expunha a hipocrisia e violência da universalidade, desse suposto padrão universal, homogêneo, eurocêntrico, que se aplicava apenas a alguns grupos raciais e validava apenas algumas revoluções. Assim, a classificação racial foi fundamental para justificar a desumanização,

opressão, escravização, colonização e genocídio de populações da África, Ásia e Oceania, conforme explícito em obras racistas do século XVII e XIX.

No século XIX, o positivismo levou os questionamentos filosóficos e antropológicos das diferenças humanas para a esfera da ciência, focando no homem enquanto objeto científico. As características biológicas e físicas originaram modelos explicativos da diversidade humana, explicando diferenças morais, psicológicas e intelectuais das raças. Assim, o racismo científico afirmava que a pele e outras características físicas de pessoas não-brancas, bem como o clima tropical, favoreciam comportamentos imorais, promíscuos e violentos, apresentando também sinal de menor inteligência (ALMEIDA, 2018).

Ainda no século XIX, o capitalismo teve sua primeira crise, em 1873, recorrendo ao imperialismo, que consiste na busca por novos mercados, consumidores e fontes de obras-primas. Consequentemente, surgiu o neocolonialismo, baseado em discursos do racismo científico de inferioridade racial dos povos colonizados, que sem intervenção dos europeus não conseguiriam se organizar politicamente e se desenvolver. De tal modo, a conferência de Berlim em 1884 dividiu a África e resultou na sua invasão e roubo de recursos, que se perpetua até hoje (ALMEIDA, 2018).

Uma vez que explicamos diferentes concepções do racismo: estrutural, institucional e individual, tenho como foco, neste trabalho, o racismo estrutural. Sendo o conceito de raça importante para mostrar as diferenças entre preconceito e discriminação racial. O preconceito racial diz respeito a estereótipos e visões preestabelecidas aos indivíduos que pertençam a um grupo racial, que pode levar a formas de discriminação ou não; já na discriminação racial, trata-se de diferentes tratamentos de acordo com a raça das pessoas, sendo que esta pode ser direta ou indireta (ALMEIDA, 2018; MUNANGA, 2004).

2 CARTOGRAFIAS DO OLHAR-PENSAR: ESPECIFICANDO CAMINHOS

O que ocorre no cotidiano das relações étnico-raciais e nos processos de ensino e aprendizagem de meninos negros que contribui para a construção da sua identidade? Com vistas a responder a esta questão problematizadora, observo no cotidiano escolar de meninos negros como as relações de ensino, aprendizagem e a identidade étnico-racial se manifestam e são construídas numa turma de quinto ano da Escola Básica Municipal, localizada em Florianópolis. A identidade e o corpo negro são uma unidade integrada e inseparável chamada de corpo-identidade que também é corpo-mente-espírito. O corpo-identidade é cíclico, está em movimento, é flexível, adaptável, muda e se transforma. A pesquisa é construída a partir do paradigma da afrocentricidade, que Molefi Kete Asante (2003) descreve como os processos de conhecer, reconhecer, reencontrar, sentir e viver o legado e poder de ser pessoa negra, preta, africana em diáspora ou do continente desde muito antes da colonização, por exemplo: espiritualidade, corpo-mente-espírito integrados, responsabilidade coletiva, cultura voltada para a vida em comunidade e para o compartilhar, poder da palavra, importância da paciência. É importante que todos conheçam o poder das Africanidades no continente e ao redor do mundo. A colonização não acabou na África e nem na diáspora, só mudaram os nomes e os processos. Segue como metodologia a pesquisa-intervenção com observação participante, integrando os conceitos de campo-tema e multirreferencialidade. As intervenções são divididas em dois momentos: as observações participantes; as atividades pedagógicas que proponho e a observação participante. Escolhi desenvolver com o quinto ano atividades de estudo sobre a África pré-colonial e as civilizações de Kemet(Egito) Benin, Oyó e Congo por acreditar que temos muito a aprender sobre a África que não começou com a colonização e a história e o legados milenares de africanidades. As atividades são baseadas na pedagogia (Petit, 2016) que é afrocêntrica. Respeitando o sigilo e a confidencialidade eu registro as

vivências no diário de campo e gravações de áudio da minha voz com relatos para auxiliar a minha memória.

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre o cotidiano escolar de meninos negros, tendo como foco o corpo negro, o ensino, as relações étnico-raciais, as identidades desses meninos e os seus processos de ensino- aprendizagem. Para tanto no primeiro capítulo parto da gênese de minha subjetividade que constitui o fundamento originário deste trabalho e é parte indissociável do coletivo de pessoas negras. O segundo capítulo versa sobre os sujeitos e o lócus onde realizei a pesquisa com o intuito de especificar os processos de diálogo e construção de relações que podem ocorrer na escola. No terceiro capítulo a intenção foi estabelecer interlocução entre as pesquisas no campo da educação que versavam sobre as relação étnico-raciais com foco nos meninos negros. Já o quarto capítulo trata de questões relativas corpo negro por meio do qual são atravessados os processos de construção das identidades negras. No quinto capítulo estabeleço conexões entre esse corpo negro e os processos de ensino e aprendizagem.

Em relação à legislação municipal de Florianópolis sobre o antirracismo nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação (PMF, 2016) publicou a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, relatando que após influências de pessoas africanas e negras em Florianópolis sancionou-se em 1994, a Lei Municipal de n. 4.446 que consistia em abordar, nos currículos escolares, conteúdos históricos e culturais dos afro-brasileiros. De acordo com tal documento, o movimento negro reivindica que nas escolas do município de Florianópolis, todas as crianças e não apenas as crianças brancas, tenham acesso a uma identidade étnico-racial positiva, conhecimento do seu legado, origens e história. Portanto, atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desenvolve uma série de ações no intuito de efetivação destas políticas públicas municipais e federais, uma vez que a escola é apenas um dos múltiplos contextos onde ocorre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), porém é um espaço privilegiado de ensino e aprendizagem e de formação humana.

O reconhecimento das africanidades brasileiras e do mundo, é um dos pressupostos da ERER da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Reconhecimento de sujeitos, identidades, conhecimentos, culturas, diversidade de vozes, protagonismos, reconhecimento da história, das opressões, das violências e das resiliências e valores civilizatórios de negros e indígenas no Brasil. Este pressuposto será seguido ao longo da pesquisa, bem como os eixos

conceituais na Matriz Curricular descritos no item 1.6 da página 24, tais como: diversidade, fenótipo, valores civilizatórios afro-brasileiros, negro, raça, discriminação étnico-racial, eurocentrismo, cosmovisão africana, identidade diaspórica, identidade negra, entre outros citados no documento (PMF, 2016).

Apesar de avanços, além dos esperados desafios, percebo uma diversidade de práticas pedagógicas que trabalham a diversidade negra e étnico racial de forma mais geral através de ações antirracistas e que possibilitem a identidade negro positiva. Porém, a ação individual de pessoas professoras específicas, interessadas, ainda é a ação mais recorrente, de acordo com Gomes (2011).

Penso ser fundamental ressaltar que não existe apenas um movimento negro ou algum tipo de homogeneidade, mas sim diversos grupos, com discordâncias. Concepções e ações diversas e estratégias múltiplas. Por movimentos negros, entende-se pessoas negras independentes, grupos, coletivos, organizações e instituições que vêm lutando desde o pós-abolição e início do século XX por dignidade, orgulho da negritude, direitos, educação antirracista, políticas públicas, representatividade, afirmação estética, por exemplo. Os movimentos negros, no Brasil, vêm se educando e sendo educadores, pois têm construído um legado de saberes e avanços na política, universidade, educação, representatividade nos produtos e imagens, debates nas redes sociais e meios de comunicação (GOMES, 2018).

Em síntese, a expectativa era de criar um vínculo com professores, direção e coordenação que possibilite a construção de todos os objetivos citados acima, bem como trocas e reflexões sobre diversas questões que poderiam ser efetivadas e abordadas e não são, seus desafios, dificuldades e possibilidades de construção de uma educação antirracista e consciência crítica. Esperava, ainda, contribuir no processo de crianças negras para que estas tenham cada vez mais ferramentas e recursos para a reconstrução de uma identidade étnico-racial que promova autoestima, amor e orgulho racial.

Adotei nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa de forma a garantir o sigilo em conformidade com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos e os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº.466/2012 e nº.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

2.1 ABORDAGEM TEÓRICA-METODOLÓGICA

A pesquisa é construída a partir do paradigma da afrocentricidade (ASANTE, 2003) e é qualitativa. As intervenções são divididas em dois momentos: as observações participantes e as atividades “pretagógicas” propostas juntamente com a observação participante. As atividades são baseadas na pretagogia (PETIT, 2016) que é afrocêntrica. Respeitando o sigilo e a confidencialidade eu registro as vivências no diário de campo e gravações de áudio da minha voz com relatos para auxiliar a minha memória. A partir de uma análise de dados, escolhi o corpo negro como categoria de análise: corpo-identidade; corpo-”invisível”?; corpo-masculinidade.

Foi escolhida como metodologia a pesquisa-intervenção, que é um tipo específico de pesquisa participante, tendo como pressuposto o conhecimento estar disponível e acessível para a sociedade em geral, bem como os processos e construções resultantes do estudo impactarem na potencialização do bem-estar das pessoas. Nas pesquisas participantes, a co-construção e co-autoria constituem as etapas, pois assumem seu caráter questionador da hegemonia de práticas e discursos do fazer científico. Podemos, então, destacar para a formulação da pesquisa-intervenção, referenciais importantes como a concepção de sujeito-grupo que é pautada por autonomia, coletividade, circularidade, cooperação, empatia, respeito e práticas que trazem liberdade. Na pesquisa-intervenção, não existe a pretensão da mudança imediata a partir da ação instituída. É uma prática que relativiza e questiona conteúdos naturalizados, analisa, provoca reflexões que estimulam desconstruções e conseqüentemente mudanças (ROCHA & AGUIAR, 2003).

Para tal fim, são propostas metodologias coletivas, favorecendo as discussões e a produção cooperativa com a perspectiva de fragilização das hierarquias burocráticas e das divisões em especialidades que fragmentam o cotidiano e isolam as pessoas profissionais. A pesquisa-intervenção, por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado, contrariando a lógica de isolamento das pessoas profissionais da educação (ROCHA & AGUIAR, 2003).

Esta pesquisa, portanto, tem uma visão não fragmentada sobre a realidade. Em consequência, acredito que uma compreensão limitada, por partes isoladas e não do todo, compromete a percepção das complexidades da vida e do universo. Por esta razão, de acordo Carvalho, Oliveira & Godinho (2019), questões que envolvem as relações sociais, educação, bem-estar, saúde e identidade são complexas; exigem diálogos e integração dos conhecimentos de diversas áreas. Utilizo também o conceito de multirreferencialidade, pois

ele aponta para as múltiplas formas de processos de ensino e aprendizagem que se dão além das pedagogias formais de escolas, das estruturas rígidas da academia e da lógica da fragmentação disciplinar. Experiências de ensino e aprendizagem sofrem influências de tecnologias de informação e comunicação e outras mudanças sociais, construindo caminhos de autoformação, heteroformação e outras formas de autonomia para aprender e ensinar (MACEDO, GUERRA & MACEDO, 2019).

A pesquisa se localiza num campo-tema, uma vez que não incorpora uma noção de campo fisicamente determinada e limitada, com horários e dias pré-estabelecidos e fixos de observação e trabalho de campo. Aqui, o campo-tema vai além de um lugar específico e por isso eu como pesquisadora não vou ao campo, mas estou constantemente em múltiplos campos e faço parte destes, tendo responsabilidades por meus impactos. No campo-tema não se produzem apenas dados, mas sim discursos, linguagens, diálogos, trocas, que podem ocorrer de forma espontânea e inesperada em diversos ambientes (SPINK, 2003).

Portanto, a partir desta concepção de dinamismo, mudança, multiplicidade e autonomia, integra-se o diário de campo enquanto estratégia metodológica. O enfraquecimento de hierarquias fragmentadas, verticais e burocráticas, através de metodologias produzidas na coletividade com ação crítica e implicada é objetivo na pesquisa-intervenção (ROCHA & AGUIAR, 2003).

Considero que os conceitos de cultura, ensino e aprendizagem precisam ser compreendidos de forma integrada e inter-relacionada uma vez que esses processos não se desenvolvem desconexos de questões históricas, socioeconômicas e construções cotidianas e relacionais. Segundo Lave (2015), a aprendizagem é produção cultural – a cultura produz aprendizagem e aprender também produz cultura.

O trabalho se inicia pela inserção no ambiente escolar, com a observação participante e registro de dados no diário de campo, acompanhando a turma em diversas atividades da escola como sala de aula, intervalo, refeitório e educação física. A observação participante consiste em ver, ouvir e sentir o que acontece no contexto, a partir de dentro deste contexto e não como um agente estranho, uma vez que a pessoa pesquisadora participa das atividades cotidianas da turma, construindo um vínculo que faz com que as pessoas entrevistadas se sintam à vontade de compartilhar (INGOLD, 2016).

Nesta etapa inicial de familiarização da turma com a pesquisadora, esta precisa estar simultaneamente: dentro do contexto que pesquisa, pois precisa ter habilidades relacionais,

comunicacionais, de negociação e de participação que facilitem a criação de vínculos que possibilitam o trabalho; e ainda assim uma certa distância e imparcialidade de observação e análise (INGOLD, 2016).

Após esta fase inicial de imersão e familiarização, pretendia realizar atividades com a turma que seriam atividades de estudo para promoção de diálogos e reflexões sobre as questões étnico-raciais. A intencionalidade das intervenções está na integração de uma perspectiva da África antiga ou pré-colonial com o legado das pessoas africanas e afro-brasileiras no Brasil hoje, visíveis na nossa história, como por exemplo os quilombos e em manifestações culturais diversas. Nesta pesquisa, quando falo de quilombos me refiro aos quilombos pré-coloniais, aos quilombos no período colonial e no pós-abolição sem esquecer de reconhecer a diversidade da experiência histórica-cultural e civilizatória dos quilombos na atualidade.

As atividades pedagógicas e lúdicas realizadas com as pessoas estudantes foram estruturadas, dentro desta pesquisa-intervenção, de acordo com o referencial teórico-metodológico da Pretagogia. Pensado no âmbito de um grupo de pesquisa composto por pessoas professoras que têm atuado como docentes no ensino básico e na formação inicial universitária e sistematizado por Sandra Haydée Petit, africana em diáspora de origem caribenha. Petit (2016), enquanto participava do grupo de pesquisa Núcleo das Africanidades Cearenses (Nace), da Universidade Federal do Ceará, discorreu sobre a Pretagogia:

uma pedagogia que atualiza seus princípios nas culturas afrobrasileiras e afrodiáspóricas em geral a partir dos seguintes fundamentos: 1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 7) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 9) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro. A pretagogia prioriza a experiência de si e de outros(as) no mundo por meio do autorreconhecimento e dos valores das culturas africanas, articulando-os à transversalidade e à transposição didática. Como nas tradições africanas, o corpo é o principal vetor do conhecimento, incorporando natureza e mundo espiritual de forma integrada (PETIT, 2016, p. 665).

Nas atividades didáticas pretagógicas que realizei com as pessoas estudantes, o processo de registro das verbalizações e comportamentos e posteriormente através de registro escrito no diário de campo e da transcrição das gravações de áudio. Após, os registros do diário de campo foram transcritos e organizados de forma a possibilitar a organização e classificação do material recolhido, de forma a identificar os principais temas tratados e os conteúdos dos discursos. Nas intervenções pretagógicas, transcrevi os diálogos e foram

organizados de forma a possibilitar a construção de categorias de análise com foco no que dizem os meninos negros.

Considerando que a África é um continente com 54 países, rica em diversidade e mais de 6 mil anos de história, sei que os conteúdos que apresentei aos estudantes são apenas um ínfimo recorte da história da África e isso será enfatizado na turma. Um dos principais métodos do colonizador foi roubar ou destruir as riquezas dos lugares que invadia na tentativa de apagar identidades, culturas e patrimônios dos povos que considerava inferiores.

Atualmente, o racismo estrutural segue atuando na perpetuação de ideias e representações de que os europeus descobriram terras que antes não eram desenvolvidas, organizadas e estruturadas por serem habitadas por seres primitivos, selvagens e inferiores. Penso, portanto, que a metodologia da pesquisa busca viabilizar o resgate do pioneirismo científico-político-médico-tecnológico, bem como das riquezas e diversidades dos impérios e reinos africanos pré-coloniais, através da utilização de conceitos e estratégias metodológicas esmiuçadas acima.

2.2 LÓCUS E SUJEITOS DE PESQUISA: BUSCANDO EQUILÍBRIO EM MOVIMENTO

Sou psicóloga e educadora em formação. Tenho experiência desde 2009 com educação, psicologia escolar e educacional, desenvolvimento infantil e familiar. Já fui professora de educação infantil e trabalhei como educadora no ensino fundamental e médio – entre diversas outras experiências em educação. Porém, na escola da pesquisa não estava no lugar de psicóloga nem de professora, oficialmente era pesquisadora do mestrado em educação que também é psicóloga, já foi professora e tem experiência em escolas. Me apresentei dessa forma e expliquei aos estudantes, equipe escolar e professores diversas vezes.

Sobre o perfil das pessoas estudantes da turma, no primeiro semestre de 2019 era composta por três meninas naturais de Florianópolis, classificadas como brancas na ficha de matrícula e por mim também, duas meninas com 11 e uma com 10 anos.

Os meninos, 10, todos com idades entre 10 e 11 anos, sendo um aluno mais velho com 13, o único do Rio Grande do Sul. Em relação à naturalidade, dois meninos classificados como brancos na ficha de matrícula eram do sul, Florianópolis e Rio Grande do Sul e o terceiro da Bahia. Esse menino da Bahia, na minha opinião é negro, mas preencheram sua ficha como branco por ter a pele clara, apesar de ter o cabelo crespo, boca e nariz largos. Um

menino sem declaração racial na ficha, porém considerado por mim como branco é de Florianópolis. Diogo, negro de pele escura, é de Florianópolis e foi identificado como preto na ficha. Dos três estudantes classificados como pardos na ficha de matrícula, um é da Bahia e dois de Florianópolis. Ressalto que a classificação étnico-racial nas fichas de matrícula eram preenchidas pelo membro da equipe escolar que estava na secretaria realizando essa tarefa naquele momento; ou seja hetero-classificação.

No segundo semestre dois estudantes saíram da turma, dois meninos. Duas meninas entraram, uma declarada preta na ficha, do Haiti, com 10 anos; a outra declarada branca de Florianópolis com 10 anos.

Tabela 1: Informações dos estudantes do quinto ano

	Primeiro Semestre 2019	Segundo Semestre
	Nº	Nº
Total de pessoas estudantes	13	13
Raça Heterodeclarada		
Negra	1	2
Parda	9 meninos	8 meninos
Branca	3 meninas 1 menino	3 meninas
Sem informação	1	
Gênero		
Menina	3	4
Menino	12	10
Idade		
10 – 11 anos	12	
>12	1	0

As turmas da escola eram pequenas e quando questioneei a direção sobre o motivo desse número reduzido, responderam que é pelo fato da escola ser só até o quinto ano, então as famílias preferem logo matricular numa escola que estudantes possam frequentar até o final

do ensino fundamental. Foi o caso dos dois meninos estudantes do quinto ano que mudaram de escola no meio do ano.

As informações sobre escolaridade e profissão dos responsáveis não estão nas fichas de matriculados, que são preenchidas por funcionárias da secretaria, direção ou coordenação.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2018), a Escola localiza-se no bairro Agrônômica, em Florianópolis, em uma das comunidades que fazem parte do Maciço do Morro da Cruz, situada no alto de um morro, está voltada para a baía norte da Ilha de Santa Catarina e funciona desde 1990. Devido à proximidade da Penitenciária, as primeiras pessoas moradoras da comunidade à qual pertence a escola foram as famílias que se estabeleciam na comunidade para acompanhar entes queridos presos, bem como os ex-detentos que após cumprirem suas penas estabeleciam residência nas encostas do Morro. O Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2018 da escola não menciona a questão racial que sempre marca questões de pobreza, exclusão e encarceramento. Porém, acrescentarei ainda, tentando corrigir essa falha, que muitas das primeiras famílias a morar no morro eram negras e/ou oriundas do interior do estado de Santa Catarina. Após muita organização e lutas a comunidade veio adquirindo seus direitos, como a permanência nas terras ocupadas, saneamento básico e a escola, que foi inaugurada em 1991.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2018), a escola encontra-se localizada em comunidade em situação de vulnerabilidade social que enfrenta desigualdades históricas, sociais, econômicas, raciais, de gênero, entre outras, resultando na intensa pobreza, criminalidade, questões como gravidez na adolescência, baixa escolaridade das pessoas responsáveis pelos estudantes e violências. O PPP relata que as atividades religiosas do Morro do Horácio são em maior número que as igrejas evangélicas e católicas, referindo-se às religiões afro-brasileiras ou religiões de matriz africana. Corrijo aqui o erro de escolha de palavras, que acaba reforçando ou pelo menos não combatendo o racismo religioso. O comércio local resume-se a “vendas” e bares de pequeno porte. A Escola Básica Municipal pertence à Rede Municipal de Ensino e possui atualmente cerca de 150 pessoas estudantes matriculadas, dos anos iniciais do Ensino fundamental.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2018), a violência entre estudantes, certamente é reflexo da violência da comunidade, um problema que já levou ao encaminhamento de casos extremos ao Programa Saúde na Escola, reuniões entre pais, mães e/ou pessoas cuidadoras. A violência entre estudantes também motivou intervenções

pedagógicas em sala de aula. A grande maioria das nossas estudantes são participantes de projetos na escola pela manhã e/ou numa ONG perto, sendo que nestes locais participam de atividades artísticas, culturais, esportivas, horta e realizam as tarefas escolares. Porém, muitas das pessoas estudantes não conseguem finalizar as tarefas da escola e os pais, mães e/ou pessoas cuidadoras, têm dificuldades em acompanhar e ajudar no processo, seja pelos poucos anos de estudo ou pela falta de tempo.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2018), de 2012 a 2014 a unidade escolar passou por reforma e ampliação, sendo que durante este período uma série de problemas aconteceram. Muitas famílias retiraram seus filhos para outras escolas, aconteceu um alto índice de rotatividade de pessoas professoras e diretoras que trocavam sem completar o tempo de gestão. Essa época da reforma e instabilidade da direção parece ser outro motivo que explica o pequeno número de estudantes por turma e apenas uma turma de cada ano, bem como resultou no desgaste da relação da escola com a comunidade, a confiança dos responsáveis e a participação. Iniciou em 2014 uma diretora comprometida em reestruturar a escola e resgatar a sua relação com a comunidade, iniciando o projeto coletivo “Identidade e suas Relações”. Nos anos de 2015 e 2016, a instituição recebeu uma sala de informática nova, com internet de alta velocidade em toda a escola e conseguiu sair do projeto SEFE imposto pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas que apresentavam baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

De acordo com o PPP da escola, a sua característica marcante é o multiculturalismo, juntamente com o lindo visual para a beira-mar. Poucas crianças são brancas, de Santa Catarina, Rio Grande do Sul ou Paraná. A maioria das pessoas estudantes e suas famílias são do Norte e Nordeste do Brasil (Bahia, Pará, Alagoas), haiti e alguns do Rio Grande do Sul e interior do estado de Santa Catarina.

A partir de 2017 assume nova direção, uma professora dos anos iniciais, comprometida com uma educação para as diferenças, respeito, superação de obstáculos e quebra de paradigmas enfrentados diariamente pelas crianças e suas famílias. Esse Projeto de Gestão tem como tema “A participação da comunidade escolar como chave para uma experiência democrática”, projeto para 2017 a 2019. Com sua gestão, pretendia estimular a produção de novas significações para as linguagens da Escola, exercitando a escola e a fala das diversas línguas que compõem o mundo e a escola, reconhecendo-as. Por acreditar no poder do diálogo, horizontalidade, comunicação, movimentos sociais e potencial de mudança

social da educação, a escola passa a executar projetos coletivos, que trabalham diversas questões sociais e da comunidade.

Desde 1991, a escola enfrenta dificuldades de verba, infraestrutura adequada e material necessário, problemas comuns de escolas localizadas em periferias, negligenciadas por políticas públicas. Precisam de um vigia noturno, agilidade no suporte necessário para crianças que chegam até a instituição através da Portaria 7 de 2013 sobre Educação Especial. Equipe escolar, aponta no PPP preocupação com estudantes que avançaram de série sem estar preparados às vezes nem alfabetizados. Atualmente, permanece o problema da falta de local coberto para as pessoas estudantes brincarem em dias de chuva.

A escola é linda, com uma vista incrível para o mar, foi reformada recentemente, os banheiros são limpos, todos com papel higiênico, espelho, sabão líquido para lavar as mãos. Pessoas professoras e alunos usam os mesmos banheiros e isso me chocou pelo contraste com minha experiência no ensino público estadual de Porto Alegre. A sala de audiovisual é um auditório com ar-condicionado, um projetor, inúmeras cadeiras móveis, banheiro, bebedouro e espaço amplo. Ao lado, a biblioteca e sala de informática, com computadores novos e tablets gigantes interativos para as crianças menores. Tem *wifi* por toda a escola, super-rápido, ginásio de esportes e dois pátios.

A turma de quinto ano, é composta por uma maioria de meninos, pardos e negros, totalizando nove estudantes meninos e quatro meninas (tabela 1). O professor é do sexo masculino e branco, dos olhos azuis. O professor é do sexo masculino, branco, dos olhos azuis e do interior de Santa Catarina. De acordo com o PPP de 2018, a escola acredita que somente a mudança das práticas de ensino pode trazer resultados diferentes, uma vez que a realidade social e econômica que as crianças enfrentam é violenta. No PPP a escola diz construir os princípios que orientam a prática pedagógica considerando as necessidades de autonomia, capacidade crítica, respeito e interação social dos estudantes. Esses princípios e valores que guiam os processos de ensino e aprendizagem são: coletividade; afeto; ludicidade; criticidade; conhecimento técnico; compromisso; intencionalidade; humildade; integrar teoria e prática; coletividade, sustentabilidade e cooperativismo, em oposição ao individualismo; responsabilidades, direitos e deveres; princípio do respeito e valorização da diversidade. Como uma escola é marcada pelo multiculturalismo, as relações étnico-raciais são uma necessidade consciente e trabalhada. Contudo, aponto que no PPP da escola não são citadas

nenhuma vez as palavras: África, afro-brasileiros, afrodescendentes, negro(s), negra(s) e diversidade étnico-racial.

Quero ressaltar de forma a ficar bem “escuro” que eu não sou detentora de nenhuma verdade absoluta e ou conhecedora da totalidade dos fatos, até porque isso é impossível. Cada pessoa vê as coisas a partir da sua perspectiva e lugar no mundo, portanto os relatos e considerações que teci nesta pesquisa resultam do que pude vivenciar e compreender como Gieri, a partir do meu tempo limitado na escola.

3 CARTOGRAFIAS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: NA BUSCA DE DIÁLOGOS COM TERRITÓRIOS E PODERES

Pesquisar o que já foi anteriormente produzido é fundamental para a compreensão da área de conhecimento que está sendo explorada, explicitando temas, apontando caminhos, referenciais teóricos, desafios, hipóteses, evidências e construções de professores/pesquisadores neste campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Nesse sentido busquei em quatro bases de dados: na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), nas produções da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) específicas dos trabalhos apresentados pelo Grupo de trabalho (GT) 21 nos encontros Nacionais de Educação e, por último, Portal de Periódicos CAPES.

De forma a encontrar os artigos e produções necessários para a minha pesquisa utilizei os seguintes descritores: Educação AND Identidade negra, Educação AND Relações Étnico-Raciais, Educação AND População negra, Processos de ensino AND relações étnico-raciais, Processos de ensino AND identidade negra, Processos de ensino AND Meninos negros. O recorte temporal foi de 2009 a 2019 e as produções que apareceram repetidamente

foram contabilizadas apenas uma vez. Após a leitura de todos os resumos, selecionei alguns materiais a serem lidos integralmente, de cada base de dados.

3.1 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Utilizei os descritores citados acima para encontrar pesquisas de pós-graduação entre 2009 e 2019, sendo que apresento os resultados abaixo:

Tabela 2: Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BNTD)

Descritores	Número total de resultados sem limitação de data	Número total de resultados a partir de 2009
Educação AND Identidade negra	449	367
Educação AND Relações Étnico-Raciais	299	280
Educação AND População negra.	316	259
Processos de ensino AND relações étnico-raciais	117	110
Processos de ensino AND identidade negra	180	159
Processos de ensino AND Meninos negros	17	15
Relações étnico-raciais AND Meninos negros	5	5

FONTE: Elaborado pela autora, 2019.

Após a leitura de todos os resumos da tabela 2, foram selecionados quatro trabalhos que considere fundamentais para a pesquisa, e os apresentei na lista abaixo:

-SILVA, Marcela de Holanda Padilha Dantas da. **Negritude e infância**: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de percepção de si em crianças. 2010. 205f. Dissertação (Mestrado em Processos do desenvolvimento humano e saúde) - Faculdade de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Processos do desenvolvimento humano e saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

-SANTOS, Carmelice Paim dos. **Adolescentes negros no ensino fundamental: representações de si e construção de identidades**. 2010. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

-SOARES, Josevandro Chagas. **Etno-identificações na escola**: atos de currículo e cultura escolar na construção identitária de estudantes negros/as. 2011. 144f. Dissertação

(Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

-RÉGIS, Sávia Augusta Oliveira. **Pretagogizando a contação de histórias africanas e afrobrasileiras**: caminhos pedagógicos para a construção do pertencimento afro. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)- Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

Silva (2010), utilizou como metodologia a orientação e interpretação hermenêutica bem como o estudo piloto, utilizando Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Paulo Freire como referências. Entrevistou quatro meninas negras, de uma mesma escola pública, em suas pesquisas e reafirmou que o cabelo é uma marca determinante na autoimagem e construção de identidade dessas meninas, que mostram em suas falas crenças na mestiçagem e embranquecimento como algo positivo, evidenciando desejo de terem cabelos lisos e serem mais claras. A negação da negritude e a auto-afirmação como “morena” dessas meninas negras, vai ao encontro de resultados de pesquisas e relatos de vivências de pessoas negras ao redor do mundo, inclusive eu. Os resultados mostraram que apesar de dizerem que não são negras, as meninas relataram situações de racismo explícito e implícito, disfarçado como elogios, evidenciando uma percepção da violência que as atinge. A importância da família e seu potencial de fortalecimento e proteção através de diálogos abertos e explícitos sobre racismo bem como sobre formas de enfrentamento, ficou evidente. As meninas, com 10 e 11 anos, apontaram que percebem que o negro é sempre o “outro”, falando em outras palavras, de como notam que existe um padrão universal de humanidade caracterizado pela branquitude: o branco é a regra universal e o negro a exceção, o diferente, o outro, o recorte (BENTO, 2002; SILVA, 2010).

Carmelice Paim dos Santos (2010) utiliza a etnografia como metodologia e entrevista 13 adolescentes negros em sua pesquisa, com idade entre 12 a 15 anos, estudantes de uma mesma escola pública. Estes adolescentes configuraram a sua escola como espaço hostil a pessoas negras, que inferioriza, estereotipa e não trabalha questões da cultura africana e afro-brasileira. Se mostra urgente pesquisas que investiguem as relações étnico-raciais nas escolas, mas a partir de uma perspectiva de ação e intervenção e não apenas de averiguar/denunciar a existência e consequências das violências do racismo nas pessoas negras e indígenas estudantes, isso já se sabe. A falta de pesquisas, conteúdos, aulas, matérias e conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira foi apontada pelas pessoas adolescentes, que

percebem a desvalorização da nossa história e supervalorização da Europa, por exemplo. Apesar da falsa democracia racial dizer que todos somos um e todos somos iguais, a prática, o cotidiano, os discursos, comportamentos, imagens e linguagem mostram que existe uma delimitação bem explícita entre o nós e o eles, uma linha bem clara, literalmente e que é apontada pelas pessoas adolescentes (SANTOS,2010). A autora se referencia em Stuart Hall, Mary-Jane Spink, Muniz Sodré e Paul Gilroy.

Soares (2011) realiza um estudo de abordagem qualitativa de base hermenêutico-fenomenológica para pesquisar a contribuição dos currículos para a formação da identidade étnico-racial, utilizando como referências Michael W. Apple, Roberto Sidnei Macedo, Tomaz Tadeu da Silva e Marli André. O autor afirma que currículos são ferramentas socioeducacionais. Eu diria que se tratam de instrumentos social-emocional-educacionais, que atuam no processo de formação humana, através de processos de ensino institucionalizados. Soares (2011) aponta que apesar disso, a ideologia dominante do currículo neutro desvaloriza o conhecimento de estudantes e atua de forma fragmentada, na lógica da reprodução automática de conteúdos universais sem reflexão e questionamento. A reprodução dessa lógica é peça fundamental para a manutenção das opressões estruturais. Portanto, currículos são produtos da cultura, produzem culturas e constroem identidade, de forma dinâmica e simultânea, podendo promover culturas dominantes e opressoras ou legados de transgressão,, de resistência ou revolução. A escola contém esses múltiplos potenciais, caminhos, possibilidades de ressignificar, reconstruir, desconstruir ou somente reproduzir e perpetuar (SOARES, 2011).

Régis (2017) discorre sobre a pretagogia como referencial teórico-metodológico afro-referenciado e a contação de histórias como dispositivo de pesquisa. O autor relata que a pretagogia compõe os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - FACED e bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira- UNILAB.

Nessa pesquisa, o poder do axé, da palavra, da energia da vida que constrói, cria e movimenta esteve presente a todo o momento. As contações de histórias desafiavam crianças a exercitarem o mexer o corpo, o aprender em movimento, as construções circulares e coletivas de histórias e músicas. O estranhamento e até mesmo desconforto das crianças nas situações onde eram convidadas a pensar e a aprender utilizando o corpo todo deixaram evidente o modelo ocidental dominante de escola, onde mente e corpo são fragmentados e

desconectados, assim como os conteúdos e conhecimentos, de forma a permitir a repetição quase robótica (RÉGIS, 2017).

Romper as concepções rígidas e limitadas da colonização em nossas mentes e corpo é uma necessidade se quisermos trabalhar as relações étnico-raciais na educação de uma forma efetivamente antirracista, alicerçada no ensino das africanidades. Conhecer os valores e princípios civilizatórios africanos e afro-brasileiros como valorização da tradição oral, da circularidade, respeito as pessoas mais velhas e sua sabedoria, espiritualidade, conexão com a natureza, da coletividade e ancestralidade é essencial para a construção de intervenções pedagógicas e compartilhamento e co-construção desses conhecimentos com pessoas negras e não negras estudantes (RÉGIS, 2017). O autor utiliza como referências Sandra Haydée Petit, Amadou Hampâté Bâ, Renato Nogueira, Kabengele Munanga e Marco Aurélio Luz.

3.2 SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)

A segunda base de dados a ser consultada foi a SCIELO, optando-se por não limitar a pesquisa com datas sendo que o número de trabalhos era pequeno. Os resultados estão apresentados na tabela abaixo.

Tabela 3: Total de produções encontradas na SCIELO

Descritores	Resultados
Educação AND Identidade negra	13
Educação AND Relações Étnico-Raciais;	53
Educação AND População negra.	43
Processos de ensino AND relações étnico-raciais	7
Processos de ensino AND identidade negra	2
Processos de ensino AND Meninos negros	1
Relações étnico-raciais AND Meninos negros	0

FONTE: Elaborado pela autora, 2019.

As produções resultados das pesquisas com os descritores Educação AND Identidade negra; Educação AND Relações Étnico-Raciais; Educação AND População negra, muitas vezes apareciam repetidas nos resultados e foram contabilizadas uma vez apenas. Após leitura de resumos, selecionei os seguintes oito artigos:

- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lang=pt>
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, 2003a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, 2003b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lang=pt>
- SANTOS, Marzo Vargas dos; NETO, Vicente Molina. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200010&lang=pt>
- SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100005&lang=pt>
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lang=pt>
- PINHO, Osmundo. Um enigma masculino: Interrogando a masculinidade da desigualdade racial no Brasil. **Universitas Humanística**, Bogotá, n.77, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072014000100010&lang=pt>
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300123&lang=pt>

As oito produções acima foram selecionadas do número da amostra total encontrada, e lidas integralmente, sendo que os resultados, conclusões ou percepções que considere relevantes para a seguinte pesquisa serão desenvolvidos a seguir.

Penso ser importante pontuar que a educação é uma luta antiga das pessoas negras, sendo exemplos dessa ação as relações étnico-raciais dos movimentos negros brasileiros, a imprensa negra em diversos lugares do Brasil no pós-abolição a partir do século XX, assim como a Frente Negra Brasileira. Esta, associação política, cultural e beneficente, a Frente Negra Brasileira, surgiu em São Paulo em 1931, tornando-se partido político em 1936 e sendo extinta em 1937 (GOMES, 2012). Por movimentos negros no Brasil, Gomes (2012) entende todas as pessoas negras, grupos, coletivos, organizações políticas, culturais, artísticas, educacionais, movimentos sociais, Ong's, espaços de religiosidade africana e afro-brasileira, entre outras manifestações das estratégias construídas por pessoas negras no Brasil para enfrentamento do racismo e construção. Os movimentos negros também lutam pela liberdade para ser pessoa negra na sua máxima potência, para além de estereótipos e violências que limitam e marcam a nossa experiência social.

Nilma Lino Gomes é uma das autoras principais desta pesquisa, portanto selecionei 3 artigos seus da SCIELO. No primeiro, Gomes (2002) utiliza como metodologia a pesquisa etnográfica e se refere em Kobena Mercer, Kabengele Munanga, Miguel Arroyo, Renato da Silva Queiroz, José Carlos Rodrigues e Jerome Brunner para discutir significado social do corpo negro e cabelo crespo e como a escola atribui sentidos a estes. A autoria conclui que a realidade é visível no mundo e, portanto, na escola: a violência do racismo sobre corpos negros que carregam estigmas e significados negativos construídos pela supremacia branca. Ressalta a importância do corpo na construção da identidade negra e de como ressignificações positivas sobre a negritude e um olhar atento para essas questões são urgentes nas escolas.

A relação entre racismo, corpo e características físicas no Brasil, faz com que o corpo e cabelo crespo tenham um significado simbólico e política na construção da identidade negra. Desde que africanos foram escravizados, tratados como coisas, não-humanos, animais e inferiores, lutavam por formas de libertar seus corpos e mentes, através de danças, músicas, capoeira, ervas e plantas medicinais e tranças. Contudo, na África pré-colonial esse significado simbólico entre pessoas negras e corpo já existia, como elemento positivo, cultural, de espiritualidade e pertencimento étnico. Infelizmente, na escola, ainda pouco se

ensina sobre a África pré-colonial e sobre o protagonismo, insubmissão e coragem de pessoas negras no Brasil e no mundo (GOMES, 2002; NJERI, 2019).

O corpo é um limite, uma fronteira que conecta a subjetividade, sociedade, o eu e o outro, o dentro-fora, interior-exterior, subjetividade-sociedade, identidade-cultura, expressando convergências, conflitos e resistências. Pessoas negras se reconstróem de forma positiva continuamente e é importante ressaltar essa resiliência que é visível, por exemplo, nas técnicas de penteados e estilos de cabelo que se assemelham aos utilizados pelos nossos ancestrais africanos na antiguidade que foram preservados por nós até o dia de hoje. Essas semelhanças entre pessoas negras em diáspora pelo mundo e no continente africano com os nossos ancestrais podem ser interpretadas como conexões, legados ou formas de experienciar o corpo que se perpetuaram como aspectos talvez inconscientes que foram mantidos apesar da escravização (GOMES, 2002).

Gomes (2003a) em artigo teórico-crítico e reflexivo, cita Clifford Geertz, Marcel Mauss, Ayana Byrd e Lori L. Tharps como referências para pensar relações entre cultura, cultura negra e educação, concluindo que existe uma relação inseparável entre educação e cultura contrariando a ideia de que é possível uma educação neutra e a crença que educar se resume a escolarizar.

Nilma Lino Gomes (2003b) escreve um artigo de pesquisa etnográfica, baseando-se em Renato da Silva Queiroz, Vicente Molina Neto, Michael Apple, Munanga, Ana Canen e Antônio Moreira para discutir as representações e as concepções sobre o corpo negro e o cabelo crespo, construídas na escola e na vida, por meios de entrevistas com homens e mulheres negros em salões étnicos, ou seja, voltados para pessoas negras. Enfatiza o papel da escola na construção da negritude, na maioria das vezes a partir de experiências tensas nas relações étnico-raciais, onde se aprende uma suposta inferioridade da estética negra. Infelizmente a escola ainda não é citada como espaço de ressignificação positiva do corpo, portanto não é local privilegiado de aprendizagem de conteúdos que valorizem a cultura negra e auxiliem na construção de identidades negras positivas.

Talvez porque compreender e lidar com a complexidade, o corpo e a estética de pessoas negras é um desafio para pessoas professoras e por isso deveria ser abordados em formações iniciais e continuadas. Processos de ensino e aprendizagem e cotidiano escolar que atentam para a linguagem corporal, o que estudantes negres nos dizem sobre si através do corpo, sobre como vêm o seu corpo e se relacionam com ele são urgentes. Enquanto a escola

não o faz, pessoas alunas negras recebem o suporte de espaços educativos não escolares (GOMES, 2003).

Cada pessoa negra reage de forma diferente ao preconceito e discriminação racial, uma vez que existe a diversidade de experiências sociais, vínculos, informações e caminhos de construção de identidades. As subjetividades que marcam as identidades são individuais e construídas também na coletividade, nas interações em diversos contextos sociais, históricos e políticos (GOMES, 2002b). A identidade negra, portanto, também envolve o outro, a constituição do olhar de um grupo ou indivíduos pertencentes ao mesmo grupo étnico-racial sobre si, a partir da relação com o outro e seu olhar (GOMES, 2003). Pessoas negras constroem uma série de identidades, por exemplo de gênero, profissional, classe, sendo uma dessas partes a identidade negra.

Através de uma etnografia educativa, Santos e Molina (2011) utilizam pessoas autoras como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Eliane Cavalleiro, Stuart Hall e Guacira Lopes Louro para pensar as interações sociais de pessoas negras estudantes na escola, concluindo que a cultura negra é pouco trabalhada na escola e muitas vezes simplesmente inexistente. Contudo, estas pessoas autoras apontam que com uma escuta atenta dos olhares negros e um olhar observador e crítico pode-se identificar o racismo e construir uma visão da diferença como algo positivo e não como inferioridade racista e colonial. Pessoas negras estudantes que percebem essa ameaça contínua sempre latente e adotam uma postura de alerta para reagir e se defender, muitas vezes são os rotulados agressivos, violentos, excessivamente quietos e socialmente isolados ou com dificuldades de relacionamento. Na escola, pessoas negras estudantes aprendem que pouco se espera delas e quando existem expectativas positivas, estas geralmente se restringem a esportes, carnaval e dança. Habitua-se, também, a serem invisibilizadas, naturalizando esta prática, assim como a ideia de que são diferentes ou fora da norma “correta” (SANTOS E MOLINA, 2011).

A importância de pessoas negras estudantes verem pessoas negras em posições de prestígio e poder, como professoras, diretores, coordenadoras, supervisores e palestrantes se dá na influência dessa preta em ser espelho, na sensação de pertencimento, no sentimento de que aquele lugar ou qualquer outro também pode ser o seu. Quando a presença negra nas escolas se restringe ou está majoritariamente presente na cozinha, segurança e serviços gerais, este é um reflexo na opressão racial da sociedade e, portanto, precisa ser modificado. Não são

suficientes leis como a 10.639/03, são necessárias pessoas negras professoras, bem como pessoas negras em cargos de decisão e poder nas escolas (SANTOS E MOLINA, 2011).

Souza e Pereira (2013) apresentam um artigo de reflexão crítica onde dialogam com Stuart Hall, Tomas Tadeu da Silva, Durval M. Albuquerque Júnior e Guerreiro Ramos para pensar as vivências de estudantes e docentes de 6 escolas públicas onde se desenvolvem práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10.639/2003. Concluíram que algumas escolas se destacaram pois tinham um diferencial: a educação das relações étnico-raciais era trabalhada em todas as disciplinas e projetos pedagógico, com participação de toda a comunidade escolar, desde a gestão e direção até as famílias. Segundo opiniões de estudantes entrevistados em pesquisa realizada pelas autoras, o objetivo de reflexão sobre o racismo está sendo alcançado, porém gostariam de mais conhecimento concreto sobre África e as relações afro-brasileiras (SOUZA E PEREIRA, 2013).

Nilma Lino Gomes e Rodrigo Jesus (2013) escreveram um artigo apresentando resultados de uma pesquisa chamada "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003", desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), no período de fevereiro a dezembro de 2009. Gomes e Jesus (2013) escolheram como referências Luiz Fernandes Dourado, Nilma Lino Gomes e diretrizes e documentos do Ministério da Educação e Presidência da República. A pesquisa foi realizada com 36 escolas, apontando diversos desafios na educação das relações étnico-raciais na escola. Observaram que, por vezes, no mesmo estabelecimento de ensino, existem professores que abordam as relações étnico-raciais de forma antirracista e outros que acreditam na democracia racial e na neutralidade da educação. Os conhecimentos das pessoas professoras sobre a História da África ainda são limitados, marcados por estereótipos negativos e uma visão eurocêntrica, revelando a necessidade da formação inicial e continuada.

Em escolas onde predomina a crença no mito da democracia racial, ações antirracistas de educação para as relações étnico-raciais ocorrem como práticas mais individuais e sem a participação do coletivo de pessoas professoras e gestão da escola (GOMES E JESUS, 2013; SOUZA E PEREIRA, 2013), relacionando-se a visões conservadoras sobre as diferenças, como intolerância religiosa. Escolas com processos mais

democráticos de organização, planejamento e gestão, revelaram-se terrenos mais férteis para a Educação das Relações étnico-raciais se desenvolverem de forma enraizada e sustentável.

Compreendo que pessoas professoras também são formadas neste sistema sócio-histórico-cultural racista e eurocêntrico e, por isso, precisam ser preparadas para desconstruir seus preconceitos internos para depois modificar suas práticas pedagógicas. Porém a omissão da equipe escolar, o silêncio, a culpabilização e exclusão das pessoas negras estudantes é explícita, muitas vezes, refletindo processos visíveis cotidianamente na sociedade. A formação deve ser continuada e integrada com as necessidades estudantis e as trajetórias de vidas de pessoas professoras e estudantes. Assim, não há uniformidade nos processos pedagógicos construídos para trabalhar as relações étnico-raciais, nem regras ou receitas prontas, porém avanços vêm sendo conquistados apesar de ser só o início.

Pinho (2014) publicou um artigo de reflexão baseado em pesquisa de campo-piloto de natureza etnográfica, realizada pelo autor e equipe de estudantes sob o marco do Projeto de Pesquisa Multicêntrica "Transmissibilidade Intergeracional, Pobreza, Desigualdade Racial: Visões e Percepções", coordenado pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Governo Brasileiro. Em relação percepção de estudantes negros do sexo masculino, no município de São Félix, na Bahia, Pinho (2014) evidencia que construções sociais dominantes sobre uma masculinidade patriarcal e heteronormativa parecem influenciar as atitudes desses estudantes negros sobre a escola. O preconceito contra homossexuais foi uma característica marcante para o autor, bem como a crença de que a educação, estudos e bom comportamento na sala de aula são características femininas, resultando na desvalorização do papel da escola e deste espaço educacional e num padrão "correto" de identidade masculina.

Pinho (2014) conclui que além de conteúdos escolares, estudantes negros precisam aprender a desconstruir opressões e ressignificar as mensagens do racismo sobre seus corpos e cabelos crespos, questionando e construindo ferramentas para terem autoestima, autoconfiança e orgulho de seu pertencimento racial. Essas questões tendem a passar despercebidas no cotidiano escolar, nas interações, relações, processos de ensino e aprendizagem, currículos e políticas de organização e gestão. Porém temáticas relacionadas aos corpos e cabelos crespos estão sempre presentes na escola, gênero, sexualidade e todas as opressões pulsam nas escolas a todo o momento.

No Brasil atual, crianças negras enfrentam as mesmas dificuldades que hooks (1994) relata que pessoas afro-americanas estudantes vivenciaram no contexto de integração racial norte-americano em 1960. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma das principais autoras do trabalho, publicou um artigo de revisão bibliográfica sobre o tema *educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais*. De acordo com Silva (2018) ao ingressarem na escola é imposta a história da perspectiva do colonizador como narrativa única, que perpetua crenças de superioridade das pessoas brancas e sua cultura, estética e moral. As crianças negras que têm acesso a significados positivos da sua negritude na família ou ambientes sociais ingressam nessas escolas, estruturadas pelo racismo e outras formas de opressão. Portanto, essas crianças, estimuladas a sentir orgulho de serem negras precisam decidir se permitirão que a escola embranqueça suas ideias e pensamentos ou se insistirão na afirmação positiva de sua negritude? Silva (2018) aponta que a segunda alternativa vem acompanhada de desqualificações e represálias, destacando o papel central da família e rede de apoio, bem como de pedagogias antirracistas que seguem as leis 10. 639/2003 e 11645/2008.

Silva (2018) ressalta que o ver-se e afirmar-se como pessoa negra como uma escolha política é um processo que pode ser construído de diversas maneiras, ao longo da vida, entre elas desde jovem através de referências positivas dentro da família ou outros espaços ou emergir frente a situações de racismo com a entrada na escola ou na rua, a partir do trauma que depois é transformado em resiliência e orgulho.

hooks (2019, cap. 1), aponta que crianças negras com famílias, cuidadores e/ou redes sociais e comunitárias que as ensinam significados positivos sobre a negritude tornam-se estudantes que amam suas africanidades e legado ancestral; porém na maioria das vezes chegam à escola e descobrem um mundo racista, que as odeia, estigmatiza, inferioriza e toda essa violência se dá através do corpo negro dessas crianças.

Existem e cada vez mais existirão crianças negras que chegam à escola já preparadas para posicionar-se e a reagir ao racismo, com referências positivas de ser uma pessoa negra que contrariam o discurso de colegas, livros e pessoas professoras. Porém, nem todas as pessoas negras estudantes que são alvos da discriminação racial conseguem ou sabem se defender e fazem o melhor que podem, muitas vezes protegendo-se da violência do racismo com agressão física ou se isolando.

A busca por equidade, justiça racial e social, passa por uma educação que não naturaliza violência, opressão e injustiças sociais e históricas, tendo como objetivo atuar na

organização da sociedade de forma positiva, através da formação de pessoas e consciências. No ensino superior, a ciência deve ter como objetivo a responsabilidade social, a luta contra o racismo e outras opressões, integrar convicções e experiências pessoais e manter a lembrança de que relevância acadêmica e relevância social não são necessariamente sinônimos (SILVA, 2018). Para mim, a relevância acadêmica só existe se houver impacto social no sentido de combater opressões e/ou de contribuir para mudanças.

3.3 ANAIS DA REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)

Realizou-se busca nos Anais da Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), mais especificamente nos trabalhos apresentados pelo Grupo Temático GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, de 2009 a 2019. Uma vez que a última reunião foi realizada em 2017, não estavam disponíveis resultados após esse ano.

Tabela 4. Resultados dos anais dos trabalhos apresentados na Reunião da ANPED pelo GT21

ANO	Número de trabalhos apresentados
2009	9
2010	6
2011	30
2012	22
2013	18
2015	29
2017	30

FONTE: Elaborado pela autora, 2019.

Após a leitura de todos os resumos dos trabalhos encontrados, conforme tabela acima, escolhi estes dois artigos:

- CARVALHO, Maria do Livramento Gomes de; CANEN, Ana. A linguagem como afirmação da identidade negra: lições e desafios de um contexto educacional pós-colonial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29^a, **GT21 Educação e Relações Étnico-Raciais, 2009**. Caxambu- MG, 2009.

- MOLINA, Thiago dos Santos. Mini Comunidade Obá Biyi: escolarização e educação aliadas à afirmação identitária afro-brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35ª, **GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais, 2012**... Porto de Galinhas - PE, 2012.

As autoras Carvalho e Canen (2009), que apresentam um estudo de caso comparativo sobre Brasil e Cabo Verde, no período pós-colonial, evidenciando a linguagem crioula como marca da identidade negra caboverdiana. Através de referências como Zygmunt Bauman, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Stuart Hall e Petronilha da Silva Santos para pensar as dificuldades e possibilidades que cercam a possível futura inclusão da língua crioula no currículo escolar. Concluem que Brasil e Cabo-Verde, territórios que foram colonizados por portugueses e que têm o português idioma oficial, em vez da linguagem que seus povos nativos falavam. A concepção de linguagem apresentada pelas autoras evidencia o potencial de excluir, integrar, transgredir, oprimir ou emancipar da linguagem, pois contem um peso histórico colonial de relações de poder, opressões e revoluções.

A diversidade linguística de estudantes, quando reflete a cultura ou a norma que não é a dominante ou padrão tem consequências negativas de marginalização ou estigmatização dessas pessoas estudantes, especialmente negras e pobres. Assim como no Brasil foram proibidos o samba, a capoeira e outras manifestações culturais e linguísticas africanas e afro-brasileiras, em Cabo Verde era proibido falar o crioulo pois era considerado uma ameaça, sendo o português obrigatório. Atualmente, o Português “padrão”, tanto em Cabo Verde quanto no Brasil, é utilizado como ferramenta de exclusão e perpetuação de desigualdades, preconceitos e crenças que resultam no fracasso escolar dessas pessoas negras e pobres estudantes. A língua do colonizador segue sendo a única com valor nas instituições de ensino, apesar de não mais sermos “colônias”, predominando um padrão eurocêntrico que determina uma superioridade e inferioridade linguística (CARVALHO E CANEN, 2009).

Molina (2012), elaborou um artigo de reflexão e discussão sobre uma pesquisa ocorrida entre 2008 e 2011 em escola municipal de Salvador que avaliava a implementação de um projeto político pedagógico sobre história, valores e cultura africana e afrobrasileira. Os autores escolhidos por Molina (2012) são Marília Pinto de Carvalho, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Petronilha da Silva Santos, Muniz Sodr e e Mwalimu J. Shujaa, articulando-os para pensar as bases teórico-práticas de pedagogias antirracistas, que ressignificam positivamente olhares e narrativas sobre negros na diáspora. Molina (2012) discute, também, a relação entre a cultura da pessoa estudante e a cultura escolar. Conclui-se que os espaços

educativos, quando se restringem a valores e perspectivas eurocêntricas tornam-se espaços que deseducam crianças negras pois estimulam que estas desaprendam ou não aprendam o legado de seu povo e motivos para se orgulhar de seu corpo e história. Nos Estados Unidos, na época da segregação racial, escolas eram criadas por pessoas negras, para promover uma escolarização baseado numa educação afrocentrada, com um projeto pedagógico e currículo alinhados com a construção positiva da identidade negra e com o objetivo de libertação do nosso povo.

Educação e escolarização não são sinônimos, mas não necessariamente se excluem. Educação é maior que escolarização, compreendendo arte, cultura, movimento, corpo, posicionamentos políticos e éticos e tradição oral. A Mini Comunidade Obá Biyi apresenta-se como um exemplo de ensino social e culturalmente relevante, transgressor da norma da escolarização como disciplinadora de corpos, mentes e alienação eurocêntrica (MOLINA, 2012). Os resultados mostram que nessa comunidade-escola houveram significativas mudanças de percepção representada em números com grandes diferenças: o aumento do reconhecimento do que é o racismo e seu impacto no Brasil e na escola; a diminuição da ideia de que racismo e preconceito não são conteúdos para a escola e sim para movimentos sociais; o crescimento da consciência de que livros e materiais didáticos promovem estereótipos negativos de ser uma pessoa negra; diminuição de referências negativas bem como crescimento de referências positivas sobre África e as pessoas africanas; maior e mais profundo conhecimento sobre a Lei 10.639/03. A conotação positiva da diferença, como caráter da humanidade bem como dos processos educativos pode ser abordada na formação docente, atingindo resultados antirracistas na educação (MOLINA, 2012).

3.4 PORTAL DE PERIÓDICOS DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

O Portal de periódicos CAPES foi a última base de dados a ser consultada, conforme tabela abaixo:

Tabela 5. Número de periódicos encontrados no Portal de Periódicos CAPES

Descritores	Sem limitação de data	A partir de 2009
Educação AND Identidade negra	1277	707
Educação AND Relações Étnico-Raciais	529	330

Educação AND População negra	1572	898
Processos de ensino AND relações étnico-raciais	168	68
Processos de ensino AND identidade negra	576	250
Processos de ensino AND Meninos negros	200	74
Relações étnico-raciais AND Meninos negros	38	16

FONTE: Elaborado pela autora, 2019

Depois da leitura dos resumos escolhi estes quatro artigos:

- VERRANGIA, Douglas ; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências.

Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 36 n.3, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300004&lng=en&tlng=en>.

- BACKES, José Licínio. O currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em um escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB. **Acta Scientiarum.**

Human and Social Sciences, vol. 38, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 49-56 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil Disponível em:

<http://www.redalyc.org/pdf/3073/Resumenes/Resumo_307346069005_5.pdf>.

- MACEDO, Aldenora Conceição; BARBOSA, Jaqueline Aparecida ; OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de **Práticas pedagógicas e superação de preconceitos: discutindo gênero e diversidade na escola. Movimento-revista de educação.**

Niterói n. 4 2016 <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/301>>.

- DENZIN, Aline de Souza; JUNIOR, Gonçalves Luiz. Africanidades para e na educação das relações étnico-raciais. **Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v.2, n.2, 2018. Disponível em:<<http://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463.2018.v2.n2.p91-105>>.

Verrangia e Silva (2010) escreveram uma revisão de reflexão crítica, referenciando-se em Cheikh Anta Diop, Nilma Lino Gomes, Michael Omolewa, Enrique Dussel, Denise Moura de Jesus Guerra, Elisa Larkin Nascimento, Chancellor Williams, Harriet A. Washington e Nancy Leys Stepan para articular cidadania, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de Ciências no ensino fundamental. As autoras destacam que professores

precisam urgentemente compreender que não só em novembro e nem apenas nas disciplinas de história e arte são momentos ou espaços para serem trabalhadas as questões étnico-raciais. Pensando no ensino das Ciências como prática pedagógica antirracista, foram estabelecidos cinco conjuntos de conteúdos e estratégias pedagógicas antirracistas, que disseminam o conhecimento sobre o legado africano no campo científico e tecnológico, ao contrário do que ainda ensina o racismo científico, pelos estereótipos e tentativas de apagamento histórico e cultural, de acordo com Verrangia e Silva (2010, p. 707).

- a) impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo;
- b) superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais;
- c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial;
- d) Ciências, mídia e relações étnico-raciais;
- e) conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências.

Os resultados da pesquisa apontam que existem inúmeros conteúdos com potencial pedagógico, antirracista e promoção de superação das desigualdades educacionais de pessoas negras. Cursos de formação de pessoas professoras de Ciências podem atuar questionando os processos que escolhem quais conteúdos são adequados e quais não. Deve-se questionar se os conteúdos ensinados podem e/ou estão sendo abordados de forma antirracista antes das aulas e não pré-selecionar conteúdos independente das crenças, valores e comportamento que promovem (VERRANGIA; SILVA,2010).

Backes (2016) estrutura um artigo de reflexão crítica para refletir sobre o processo de construção dos sujeitos, mais especificamente sobre o processo de construção dos sujeitos afrodescendentes por meio do currículo escolar. Maria Angelica Zubaran, Maria Pinto de Carvalho, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves e Silva e Vera Maria Candau são as autoras que estruturam o artigo. Backes (2016) aponta a escola como um produto da colonialidade pois suas raízes estão presas de forma profunda às opressões estruturais coloniais e são visíveis a todo o momento, apesar de por vezes as manifestações serem implícitas. Por exemplo, os currículos não constituem apenas conteúdos, mas a perpetuação de uma história única, contada por um ponto de vista, que finge haver um padrão universal e superior de ser, estar, viver e pensar.

O autor finaliza com a ideia de que a estrutura e conteúdo dos currículos leva à construção de sujeitos, pois conteúdos curriculares produzem imagens, significados, representações, ideologias e discursos. Apesar de uma visão dominante da diferença como negativa e da dificuldade de violências racistas serem percebidas por pessoas professoras,

muitas dessas mostram movimentos de descolonização quando deixam explícito que a democracia racial é um mito e que racismo existe e é inaceitável (BACKES, 2016). Penso que a queda do mito do “somos todos humanos” e a tomada de consciência de que racismo é violento e um crime são insuficientes para que uma escola seja um território onde crianças negras são estimuladas a construir orgulho racial, identidade positiva, autoestima e conheçam a história do seu povo.

Denzin e Junior (2018) escreveram artigo de reflexão crítica que apresenta resultados e vivências de uma intervenção com africanidades como abordagem para as relações étnico-raciais. Articulam com Boaventura de Sousa Santos, Nilma Lino Gomes, Paulo Freire, Petronilha Gonçalves e Silva, Carlos Rodrigues Brandão e José P. Castiano para pensar sobre como currículos podem auxiliar no processo de quebrar ciclos de desconhecimento, apagamento e invisibilização, que tentam destruir e ocultar as africanidades, o legado de pessoas africanas e afro-brasileiras. Conhecer é apresentado pelas pessoas autoras, como um possível e eficaz caminho para pedagogias antirracistas. Aprender sobre as africanidades, promove o reconhecer, a percepção das diversidades sem inferioridades, refletir sobre as diferenças, as injustiças históricas, os preconceitos, os motivos de orgulho de ser negro, envolve processos de desconstruir ideias antigas para construir novas. Conhecer para reconhecer, reconstruir e transgredir, seja através de explicações sobre as origens dos movimentos da capoeira, no trabalho com o giz de cera “cor de pele”, no estudo da África tradicional ou atual tal como no diálogo sobre o motivo pelo qual usar a palavra “negro” não é ofensivo ou negativo. Apesar de termos um longo caminho pela frente, muito pode ser feito e estamos fazendo (DENZIN & JUNIOR, 2018).

Em pesquisa que foi realizada por três professoras sobre suas práticas pedagógicas cotidianas e consistentes, visavam a desconstrução de crenças e condutas de opressões devido a questões de gênero, raça e sexualidade na escola onde trabalham. Miriam Abramovay, Carlos Roberto Jamil Cury, Anete Abramowicz, J. Gimeno Sacristán, Renisia Cristina Garcia Filice, Paula Pinto Calaf e Renisia Garcia Filice são as referências principais para discutir sobre como as práticas pedagógicas, currículos e preconceitos se encontram num limiar fluído entre o objetivo e o subjetivo, o implícito e o explícito, o concreto e o invisível. Isso ocorre pois no cotidiano escolar tratam-se questões do campo das atitudes, valores, discursos, imagens e representações, onde sempre está presente o senso comum, a ideologia hegemônica ou dominante. Repetido de forma automática e sem reflexão, o senso comum passa como uma

corrente de preconceitos e discriminações como o racismo e sexismo, que inferiorizam, estereotipam e violentam com tentativas de imposição de um suposto padrão universal, superior e melhor que deve ser seguido. Pode-se dizer, portanto, que ao analisarmos o currículo destaca-se que neste existem aspectos explícitos - como conteúdos, nomes e datas - e o currículo oculto - ideologias e crenças que podem, ou não seguir o senso comum (MACEDO, BARBOSA & OLIVEIRA, 2016).

As autoras concluem que a masculinidade, pode ser usada como um exemplo de padrão universal, uma vez que se pode observar que existem critérios que meninos devem cumprir como se existisse um único modelo de masculinidade vigente nas instituições escolares (BRASIL, 2007). Preconceitos e discriminações racistas ou relacionados à diversidade sexual e de gênero frequentemente motivam violências na escola, seja de forma direta ou indireta através do racismo simbólico, como por exemplo, os currículos eurocêntricos e a escassez de pessoas negras professoras (MACEDO, BARBOSA & OLIVEIRA, 2016).

3.5 REFLEXÕES TRANSITÓRIAS: O QUE TENHO A DIZER SOBRE OS ACHADOS

A partir dos artigos analisados, percebi que algumas situações, conteúdos, pensamentos e resultados aglutinam as pesquisas analisadas. São diversos relatos de pessoas professoras que têm construído práticas pedagógicas que trabalham as relações étnico-raciais em todo Brasil com o objetivo de ressignificar de forma positiva o corpo e história pretas bem como as africanidades. Contudo, as produções apontam que pessoas negras estudantes seguem sofrendo racismo na escola tanto nas relações quanto com os currículos eurocêntricos. O cabelo, nariz, boca e pele de pessoas negras são marcados por significados negativos, tanto no nível estético como no cognitivo e moral. A omissões e silenciamentos de pessoas professoras e equipe escolar perante situações de racismo são apontados como uma realidade frequente em escolas, evidenciando-se que as desigualdades educacionais da população negra ainda não foram superadas.

Concluí que mesmo quando a escola tem práticas pedagógicas antirracistas, que positivam a negritude e as africanidades, o corpo negro, alvo de estigmatização, inferiorização e violência é negligenciado no debate das relações étnico-raciais, nos planejamentos e práticas pedagógicas. Além disso, as conexões entre racismo, emoções e relações praticamente não

são debatidas. O foco são conteúdos informativos, históricos, culturais e artísticos sobre a história e cultura africanas a partir da colonização. O diferencial da minha pesquisa é precisamente a percepção de que o corpo e identidade negras são integrados e que esse corpo preto precisa ser ressignificado de forma integral: cognitiva, social e emocional. O corpo negro é corpo-mente-espírito. Considero que tão importante quanto aprender história e cultura africanas e afro-brasileiras é estabelecer diálogos sobre emoções, dores, autoestima, orgulho, o legado e a ancestralidade que marca os corpos negros, de forma contínua e consistente; não é só sobre conteúdos curriculares apesar de ser também sobre isso. A minha crença é de que as relações étnico-raciais não podem ser pensadas a partir de dualismos cartesianos, mas sim com os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros de circularidade e corporalidade.

Por fim, concluo que as relações étnico-raciais não são efetivas quando se acredita que a história da África e do mundo começou com a colonização e uma preocupação desta pesquisa foi contrariar essa armadilha e mentira colonial. A história deve ser contada desde o início, séculos antes da invasão colonial europeia. Essa ideia de resgatar a verdadeira história do povo preto, da África tradicional e pré-colonial enquanto pioneira de universidades, ciências, tecnologias, riquezas, impérios, espiritualidade e muito mais (DIOP, 1974) não é algo novo. Desde o início dos anos 50 até a atualidade, intelectuais preto-africanos vêm apontando a nossa potência, como Cheikh Anta Diop, Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Molefi Kete Asante, Wade Nobles, Marcus Garvey, Frantz Fanon e Malcom X. Estes são alguns dos nossos clássicos mas existem diversos outros. Atualmente, inúmeras pessoas pesquisadoras, doutoras, acadêmicas, professoras, ativistas pretas vêm lutando pelo conhecimento e reconhecimento de Kemet (em grego Egito) como território negro e preto. Porém sabemos que existiam Impérios e civilizações mais antigas que Kemet, aquelas ao redor da bacia do Congo, na África subsariana, pois foram os povos Bantus que migraram e formaram Kemet (DIOP, 1974).

Ainda que o movimento negro venha lutando por uma educação antirracista e tenha conseguido avanços na forma de leis, políticas públicas e práticas pedagógicas, a escola ainda não é suficientemente citada como espaço de ressignificação positiva da negritude. Pessoas professoras e equipe escolar ainda não conseguem lidar com o racismo e nem trabalhar as relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03 de forma profunda e integrada em todas as disciplinas, ao longo do ano. Professores que realizam um trabalho antirracista de forma

isolada do restante do grupo docente são a maioria dos casos, apesar de haverem escolas que são exceções.

Finalizo a síntese das pesquisas selecionadas no estado de conhecimento, enfatizando a escassez de conteúdos sobre masculinidades negras, a construção da identidade de meninos negros na escola ou até mesmo do tema meninos negros na escola e processos de ensino e aprendizagem desde grupo de estudantes, evidenciando-se lacuna que a pesquisa vem contrariar.

4. O CORPO NEGRO: FERIDOS(AS) ABERTAS

A movimentação de povos europeus pelo mundo e a colonização foram estímulos para o seu desejo de classificar e categorizar a diversidade humana, sempre com um viés de hierarquizar e dominar. Para isso, utilizaram-se instrumentos da Biologia, que classificavam plantas de acordo com critérios específicos com base nas semelhanças e diferenças (MUNANGA, 2004). Era o corpo-identidade negro o alvo dessas classificações (GOMES, 2019). Desde o século XV, com o início da colonização, os europeus vêm construindo um padrão de beleza eurocêntrico, baseados nas pessoas brancas europeias, assim no século XVIII, a cor da pele era um fenótipo ou característica física considerada como um marcador da raça, que definia a superioridade ou inferioridade das pessoas ou até mesmo se eram ou não considerados humanos (RAMOS, 1995; MUNANGA, 2004).

No século XIX foram incluídos a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo do rosto, entre outros, para aperfeiçoar a classificação racial. Assim, os indivíduos da raça branca, especialmente os “mais puros” - pele branquíssima, olhos azuis, nariz e lábios finos e cabelo loiro- foram socialmente impostos como superiores, em todos os aspectos: físicos, morais, cognitivos, psicológicos, estéticos, éticos, culturais, espirituais/religiosos. Desta forma, de acordo com a lógica racista, europeia e colonizadora, pessoas brancas eram mais bonitas, inteligentes, honestas, criativas e possuíam cultura superior, e, portanto, estas deveriam dominar e comandar as pessoas africanas, indígenas asiáticas e seus descendentes. Estas, as pessoas pretas e amarelas, com suas peles escuras, seus narizes largos e redondos, seus lábios largos eram selvagens, primitivos; seus cabelos crespos eram raças inferiores, talvez não humanos e, portanto, merecedoras de serem escravas ou escravizadas.

Uma vez que os conceitos: negro, branco, mestiço, entre outros, variam geograficamente, define-se que negro, no Brasil e neste trabalho, é considerado aquela pessoa que descende de pessoas africanas trazidas para Brasil e por isso expressa fenótipo ou características físicas como cabelo, cor de pele, nariz e boca, associadas à feiura e inferioridade pelos brancos colonizadores (RAMOS, 1995; MUNANGA, 2004).

No século XX a genética humana, biologia molecular e bioquímica chegaram a um consenso de que apesar de existirem variações genéticas entre os diversos grupos raciais - dentre elas os genótipos, isto é, as partes específicas da composição genética que determinam as características físicas - só existe uma raça humana biológica e geneticamente falando. Apesar das descobertas da ciência, as classificações raciais hierarquizadas seguiram com força após a abolição da escravidão (MUNANGA, 2004). Neste período, teorias pseudo-científicas eram escritas sobre a superioridade da raça branca, europeia e norte-americana, com justificativas para os processos de opressão colonial, exclusão de descendentes de pessoas africanas e indígenas. Essas teorias refletiam o imaginário social consolidado por mais de 300 anos de escravidão, que ainda tentam limitar pessoas negras a uma carga de estereótipos e um lugar social rígido e pré-determinado à subalternidade. Estes estudos alicerçados nas ideias de eugenia racial, eram supostamente científicos, mas depois provaram-se ideológicos; tinham como objetivo atacar a identidade de pessoas negras, atingir a segurança e confiança, transformá-los em objetos de estudo, ou seja, como coisas que eram tratadas na ciência (RAMOS, 1995). Cheikh Anta Diop (1974) revolucionou a ciência e

destruiu o mito da superioridade branca, provando que o Egito (originalmente chamado de Kemet, pelos africanos) era negro, preto; não era branco e nem construído por extra-terrestres, como mente a supremacia branca.

No Brasil, algumas pessoas adeptas da eugenia racial, apontaram a miscigenação ou mistura racial como uma solução para o problema de existirem muitas pessoas negras, construindo uma ideologia de branqueamento racial, onde iríamos “clarear” o Brasil e assim conseqüentemente evoluir enquanto país – quanto mais claro ou mais branco melhor e superior. Críticos da miscigenação defendiam que a mistura racial poderia enfraquecer a raça branca por causa da influência das raças teoricamente inferiores. Atualmente podemos observar essas crenças através da tentativa de embranquecer as pessoas negras, chamando-as de morenas, pardas, mulatas. Enquanto mulher negra de pele clara, vivo diariamente tentativas de embranquecimento, como se eu devesse ficar feliz, afinal “não sou negra ou tão negra assim”, como já ouvi tantas vezes que perdi a conta. hooks (1994) aponta que existe uma pressão social para que pessoas negras neguem ou rejeitem as suas origens africanas e afrodescendentes, recebendo “recompensas” por se embranquecer, até mesmo econômicas, por exemplo.

Ramos (1995) refere-se a um sentimento de inferioridade coletivo das pessoas brasileiras, uma vez que somos comandadas pelo padrão eurocêntrico, que atribui aos colonizadores um maior valor e que leva a uma busca pelo ideal da brancura. Esses discursos mostram como as teorias dos benefícios do clareamento da miscigenação (GOMES, 1996) estão enraizados na cultura popular brasileira.

Essas ideologias definem o conceito de racismo e permanecem atuais, manifestando-se em comportamentos através da discriminação racial, que torna pessoas negras alvo de opressão, violência, desigualdade e injustiça, expressa nas estatísticas. No Brasil, o país com mais negros fora do continente africano, o racismo é explícito nos números. A população é composta por 54% de pessoas negras (IBGE, 2016). Porém, de acordo com a pesquisa, com as 500 maiores empresas do Brasil (ETHOS, 2016), apenas 6,3% dos cargos de gerência e 4,7% dos cargos executivos são ocupados por pessoas negras. Segundo pesquisa do IBGE (2016), pessoas negras têm menos acesso à Internet, domicílios com máquina de lavar roupa, residências abastecidas por rede geral de água, esgoto e coleta de lixo.

Ainda de acordo com o mesmo estudo, pessoas negras têm menos acesso ao trabalho formal, ao ensino superior e à educação em geral. Segundo o Atlas da Violência (2017) em

cada 100 pessoas que morrem 71 são negras. O número de homicídios de homens negros aumentou 18,2% enquanto a mortalidade de pessoas não negras diminuiu 12,2%. Com mulheres negras a mesma realidade se observa, uma vez que entre 2005 e 2015, o número de mulheres não negras que morreram reduziu 7,4% enquanto que mulheres negras morrem 22% mais. Estes números e dados nos mostram que o racismo é um problema social, que diz respeito a todas as pessoas, sejam brancas ou negras. O Atlas da Violência de 2019, aponta que entre 2007 e 2017, o perfil de pessoas que mais morrem por homicídio são as pessoas negras, correspondendo a 73,1% de homens e 63,4% de mulheres. Entre pessoas brancas, apenas 26,4% são homens e 35,6% mulheres. Podemos refletir que os homens brancos são os que menos morrem por homicídio, menos que mulheres brancas, sendo que isso parece ser o reflexo do privilégio da masculinidade patriarcal, que violenta mulheres e homens que não se encaixam nas suas exigências.

Já os homens negros não acessam esse privilégio masculino, uma vez que os jovens entre 15 e 30 anos são o alvo principal do genocídio da população negra, as principais vítimas de homicídio, visto como perigosos, ameaçadores e suspeitos. Existem inúmeras e consistentes evidências do papel da polícia enquanto instituição social que atua na repressão de mudanças e transgressões de forma a manter as relações de dominação, poder e a ordem social. Pessoas periféricas, que são majoritariamente negras, são alvo de abuso de poder, violência policial, coerção e uma série de violação de direitos que muitas vezes resulta em morte (FLORES, 2016). A bala da polícia é “perdida” mas encontra sempre corpos negros e periféricos e nunca mata uma criança rica branca de uniforme a caminho da escola. Ou a polícia nunca confunde um homem branco com bandido e mata ele na frente dos filhos ou sufocado com o joelho no pescoço. Posto isso, ressalto a aprovação da LEI Nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019, informalmente chamada de Pacote anti-crime, que acentua mais ainda a impunidade de policiais frente aos seus crimes e homicídios racistas, é preocupante.

Conforme apontado acima, existem inúmeras evidências de que a sociedade brasileira é marcada por processos de dominação e subjugação da população negra, os quais estão ancorados na sistemática reatualização do racismo em todos os campos sociais. As instituições sociais como Escolas, delegacias, tribunais, hospitais, tratam as pessoas negras de acordo com os estereótipos negativos e as ideias de inferioridade, periculosidade e desonestidade (WERNECK, 2016). Nigéria é o país do mundo com mais negros e o Brasil o segundo, com 55,8% de população negra de acordo como IBGE (2018). Apesar de mais da

metade da população brasileira ser negra, negros são maioria em presídios, em favelas e minorias em cargos de poder, universidades e funções com alta remuneração. Negros morrem mais, vivem menos tempo e em piores condições de vida, uma vez que têm menos acesso a seus direitos humanos básicos e dignidade (MEYRELLES & ATHAYDE, 2014).

Foi assinada em 1888 a lei que estabelece o fim da escravização dos povos negros, contudo as consequências do período colonial permanecem no imaginário e estrutura social, que teoricamente é democrática, mas mantêm em muitos aspectos inalteradas relações de gênero articulados com cor ou raça (CARNEIRO, 2003). Uma vez que o racismo é estrutural, cultural e sistêmico, está presente em todos os contextos sociais e sistemas, sendo muitas vezes implícito, disfarçado, subjetivo ou invisível (CREENSHAW, 2002). As consequências da discriminação racial são devastadoras na qualidade de vida de pessoas negras e, portanto, um problema de saúde pública, pois pessoas negras têm menos acesso aos seus direitos básicos como saúde, educação, lazer e cultura, quando comparadas com pessoas brancas (TAVARES, OLIVEIRA & LAGES, 2013; BATISTA, MONTEIRO & MEDEIROS, 2013).

Demonstrando coragem e resiliência, pessoas negras precisam desenvolver processos de construção de uma identidade negra, que é construída na coletividade, na linguagem, interação social, relações e vínculos, como todas as identidades. Porém, tem o desafio de dar um significado positivo a características físicas e psicossociais que fazem referência a um legado africano, e que ainda seguem sendo vistas como negativas ou inferiores, se pensarmos na ideologia padrão racista eurocêntrica que ainda é a dominante (hooks, 1994, 2009; GOMES, 2003; 2006).

Essa construção de identidade negra exige o conhecimento do “nós”, do legado das pessoas africanas antes da colonização, da trajetória das pessoas africanas trazidas para o Brasil e das afrobrasileiras. As africanidades brasileiras de acordo com SILVA (2005) ou afrobrasilidades segundo Gomes (2018) é todo esse legado rico que marca a cultura brasileira, sendo que a escola pode ser um local onde esses conhecimentos são multiplicados, ainda de acordo com a autora, promovendo identidades negras positivas. Nós, pessoas negras, precisamos saber de onde viemos, onde estamos, porque estamos neste lugar, quem somos e onde podemos chegar, para podermos sentir orgulho de nossos ascendentes, nossas origens, história e fenótipo (SILVA, 2005).

4.1 CORPO NEGRO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO

De acordo com Passos (2012), em 1824 tornou-se lei, que no Brasil todas as pessoas teriam direito à educação primária gratuita, porém nesta data pessoas negras ainda eram escravizadas e não havia interesse do estado em promover a igualdade social e racial, portanto este grupo de pessoas não tinha acesso ao direito de estudar. A educação tem uma longa história com as relações de dominação, pois torna-se um meio de poder e controle na medida em que o acesso é limitado e restrito a apenas algumas pessoas (APPLE, 2006; PASSOS, 2012; FREIRE, 2018).

Atualmente, pessoas negras já não são proibidas de estudar, mas continuam sofrendo consequências de séculos de escravização e desigualdades educacionais que se expressam nos índices de trajetórias escolares (hooks, 2004; SANTOS & SOUZA, 2012; PASSOS, 2015; GOMES, 2018). Os números mostram diferenças no acesso, permanência e conclusão escolar entre pessoas brancas e negras estudantes, as últimas apresentando níveis mais altos de reprovação, evasão e discrepância idade-série (PASSOS, 2012).

Essas desigualdades são reflexos do racismo proveniente das teses eugenistas, posteriormente utilizadas pelos nazistas, que expressavam através da ciência, as ideologias de supremacia branca e eurocêntricas difundidas e impostas na colonização, de que pessoas brancas têm mais valor, são biologicamente superiores e por isso seu papel é liderar, a Europa é referência central em todos os aspectos sociais. Cientistas no mundo todo produziam suas considerações neste sentido, inclusive no Brasil (GOMES, 1996, 2003; MUNANGA, 2004) e desta forma as diferenças raciais continuavam a ser vistas como deficiências e utilizadas como justificativas e motivações para hierarquizar grupos de pessoas (GOMES, 2002a).

Durante o período de 1917 a 1945, esse ideário racista das elites brancas foi amplamente perpetuado pelas ciências em geral: psicologia, direito, psiquiatria, entre outras. Refletiam o pensamento das “elites” socioeconômicas brancas brasileiras e tornaram-se ideologias base para a idealização da escola pública pelos pioneiros da educação, homens brancos de classe alta; perpetuou-se então a suposta inferioridade física, estética, cognitiva e moral de pessoas negras e indígenas estudantes, criando a “necessidade” do embranquecimento cultural e identitário para curar os males que esses não brancos trazem quando nascem.

Criou-se o Ministério da Educação ligado ao Ministério da Saúde, expressando essa necessidade de limpar e curar essas pessoas pobres, negras, indígenas e mestiças estudantes das escolas públicas que tinham de ser ensinadas a se comportar como gente civilizada e saber o seu lugar na sociedade- obviamente que falo de forma irônica repetindo a lógica racista mentirosa. A exclusão proposital de pessoas negras professoras do sistema público de ensino do estado do Rio de Janeiro foi uma estratégia de potencializar a escola enquanto local de embranquecimento. A estrutura da educação brasileira atual, inclusive currículos, mantêm-se em muitos aspectos semelhantes à daquela época (DÁVILA, 2006).

Pessoas negras, que historicamente vêm sendo a maioria de estudantes do ensino público e de escolas de periferia, são reféns de uma educação propositalmente negligenciada, com recursos econômicos, físicos, materiais, pedagógicos e curriculares que não suprem as necessidades das pessoas estudantes, na maioria das vezes (hooks, 1994, 2004; PASSOS, 2012; SANTOS & SOUZA, 2012).

O processo de exclusão das pessoas negras do acesso à educação de qualidade tem sido historicamente construído, bem como a criação de políticas públicas racistas e eurocêntricas que organizam a estrutura educacional e perpetuam desigualdades educacionais entre pessoas negras e não-negras (PASSOS, 2012; PASSOS, 2015).

Segundo os dados do IBGE (2018), dentre as pessoas que têm restrições de acesso à educação, a maioria são homens negros, 33,1%. A pesquisa chamada Retrato das desigualdades de gênero e raça do IBGE (2015), mostra que em 2015 a média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais é de 8,9 para homens brancos e 9,1 para mulheres brancas; 7,2 para homens negros e 7,7 para mulheres negras.

Sobre a população analfabeta branca no Brasil, em 2015, existiam 1.665.820 homens e 1.944.291 mulheres. Já entre pessoas negras, haviam 4.694.251 homens e 4.467.278 analfabetos (IBGE, 2015). A diferença entre homens e mulheres negras é existente, porém pequena, o que ressalta que, apesar do poder patriarcal supostamente privilegiar todos os homens, na prática homens negros não acessam efetivamente direitos básicos que mulheres brancas acessam, como a educação (hooks, 2004, p. 32). Os números apontam que homens negros são os mais prejudicados educacionalmente, seguidos das mulheres negras. As dificuldades escolares de estudantes negros e as desigualdades educacionais entre brancos e negros resultam do racismo como forma de violência nas instituições de ensino (SILVA, 2015).

Os dados apontam que entre pessoas brancas, homens apresentam mais dificuldades na educação, o que leva aos seguintes questionamentos que aponto, mas não tenho a pretensão de responder: quem são esses homens brancos prejudicados em sua trajetória escolar? Qual o papel da masculinidade nesses processos? Isso ocorre porque eles não se enquadram no modelo imposto de masculinidade patriarcal cis-heteronormativa, portanto colonial? Estes números evidenciam que questões sociais interferem na relação dos meninos negros e a educação, uma vez que estes são estudantes que enfrentam o racismo estrutural e institucional na escola, e como consequência disso são aqueles com os piores resultados escolares, fato que não se dá por culpa ou responsabilidade individual, mas devido a fenômenos sociais e históricos (hooks, 2004; APPLE, 2006; PASSOS, 2012; PASSOS, 2015; FREIRE, 2018).

Quando conseguem estar na escola, as pesquisas evidenciam que pessoas negras estudantes são alvo de racismo por parte de colegas e de pessoas professoras, que tratam de formas diferentes estes estudantes, associando-as a estereótipos como violência, preguiça, falta de capacidade intelectual, limitações e promiscuidade. Assim, pessoas brancas estudantes recebem mais afeto, cuidado e pessoas professoras muitas vezes não se posicionam quando presenciam que estes estudantes são racistas com colegas negres: se omitem, não abordam de maneira adequada quando repreendem ou “não vêm” (GOMES, 2005; LOPES, 2005; SANT’ANA, 2005; SCHOLZ, SILVEIRA & SILVEIRA, 2014).

Sabe-se que uma pessoa professora que consegue construir relações de afeto, empatia e respeito com as pessoas estudantes é um dos pontos centrais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o conhecimento é construído também através do afeto nas interações e relações humanas (hooks, 1994, 2004; FREIRE, 2018).

Logo, devo enfatizar, que um dos principais obstáculos à real inserção, ação e movimentação do negro na sociedade brasileira é a inferiorização deste na escola, seja nos currículos, seja no olhar ou tratamento da equipe escolar e outros estudantes (ANJOS, 2005).

O racismo afeta negativamente a saúde mental de crianças e adolescentes negres, logo pode ter como consequências a construção de uma identidade racial negativa, baixa autoestima, depressão, auto-representação negativa, visão de minimização de seu papel social, problemas de afetividade e desmotivação (GUIMARÃES & PODKAMENI 2012; SCHOLZ, SILVEIRA & SILVEIRA, 2014; WERNECK, 2016).

Para além das interações sociais com colegas e pessoas professoras, pessoas negras estudantes são obrigadas a lidar com os currículos e atividades pedagógicas, nos quais

população negra é retratada de forma pejorativa, vitimizada e apenas na condição de escravo submisso e passivo (GOMES, 2005; LOPES, 2005; SANT'ANA, 2005; GEVEHR & ALVES, 2016). Os livros didáticos e a literatura infanto-juvenil reforçam estereótipos depreciativos que invisibilizam o protagonismo dos negros africanos na construção do Brasil e do mundo (LIMA, 2005; SANT'ANA, 2005; APPLE, 2006). Desta forma, a discriminação racial na escola está sempre presente de forma simbólica, enquanto discurso e linguagem, apesar de por vezes não se manifestar de forma explícita (GOMES, 1996).

O racismo na e da escola, (tenta) invisibiliza(r) o protagonismo das pessoas africanas e seus descendentes, reforçando estigmas, preconceitos e estereótipos, educando crianças negras para crescerem se sentindo como eu me sentia, pensando que as pessoas que se pareciam comigo nunca eram as vencedoras, bem sucedidas, inventoras, protagonistas, pioneiras, heróis, chefes, líderes, ricas, poderosas, do bem, íntegras inteligentes e bonitas.

Assim, a educação constitui-se como mais um obstáculo, um fator de estresse e violência que pessoas negras precisam lidar para superar as desigualdades e injustiças sociais que ainda são consequências de séculos de escravização (hooks, 1994, 2004; FREIRE, 2018). Nesses casos, as estruturas de poder e dominação construídas ao longo de séculos de escravização ainda aprisionam pessoas negras e a educação segue sendo uma dessas barreiras a ser superada (hooks, 199, 2004; SANTOS E SOUSA, 2012; FREIRE, 2018).

4.2 CORPO NEGRO: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Segundo o autor Nobles (2009) o desejo de se aproximar da brancura é uma doença, resultado do terrorismo psicológico e genocídio cultural causado pelo racismo que atinge pessoas negras ou descendentes de pessoas africanas ao redor do mundo, inclusive no Brasil. A vontade de se embranquecer, a vergonha de sua cor, o ódio de si, o desejo persistente e involuntário de querer ser branco ou de se aproximar dos padrões eurocêntricos e a ilusão de que não são negros são sintomas desse trauma e violência que é o racismo.

Akbar (1981), conforme citado por Nobles (2009), destaca que os ataques históricos da supremacia branca resultaram em doenças mentais ou problemas psicológicos que são chamados de desordens. A “desordem do ego alienado” consiste na pessoa negra que aprende

a agir contra si, seu bem-estar, natureza e sobrevivência, resultando na desconexão consigo, o ódio de sua cor, fenótipo e crença em discursos como “o racismo não existe”, meritocracia ou “negros ricos não sofrem racismo”. Na “desordem do ser contra si mesmo” a pessoa negra expressa verbalmente raiva ou agressividade em relação ao seu próprio grupo racial, identificando-se com o grupo dominante, internalizando o desprezo, nojo e ódio profundo que as pessoas brancas têm das pessoas negras. Na terceira e última, a “desordem autodestrutiva”, pessoas negras se envolvem em tentativas de fuga da realidade violenta e dolorosa do racismo, porém por caminhos autodestrutivos como uso de drogas, envolvimento com o crime e violências.

A negação da africanidade durante tantos anos em nome da sobrevivência, tem como consequência uma certa aceitação da falsa identidade “brasileira” no lugar da negra ou preto-africana. Assim, se naturaliza e normaliza os ataques do racismo à nossa humanidade, como se pessoas negras estivessem em choque, anestesiados, impossibilitados de sentir a dor do racismo que tenta tirar sua humanidade (NOBLES, 2009).

Crianças e adolescentes negres necessitam de pessoas, figuras e referências com quem possam se identificar para poderem construir mecanismos que possibilitem uma identificação racial positiva e desenvolvimento emocional saudável, uma vez que estão numa fase vulnerável do desenvolvimento (GOMES, 2002a; hooks, 2004; GUIMARÃES & PODKAMENI 2012, WERNECK, 2016). O processo de identificação é parte da formação da identidade de um indivíduo. Assim, para construção positiva e saudável da identidade, do “eu”, uma pessoa necessita de referências positivas para que se identifique e visualize possibilidades de ser, existir e sentir para além dos estereótipos racistas (hooks, 2004, 2019).

Nas instituições escolares, crianças negras, aqui especificamente pensando nos meninos, quase nunca têm essas referências positivas e precisam enfrentar um vazio interior, um sentimento de precisarem compensar algo, provar seu valor e capacidade para si e para os outros (hooks, 2004), consequências do auto-ódio no seu corpo-mente-espírito.

O conceito de auto-ódio (FANON, 2008) representa a internalização desses discursos de verdade, da supremacia branca e desvalia do negro, que geram adoecimento e sofrimento psíquico, pois a pessoa acredita que é inferior e odeia ser uma pessoa negra e as suas características físicas como nariz, boca, cor de pele e cabelo. O auto-ódio acontece não por questões individuais ou internas, ele é consequência da mensagem dominante que é

constantemente ensinada sobre a crença de que pessoas negras têm um lugar inferior na sociedade e um valor menor.

Considerando o auto-ódio imposto pela supremacia branca, sempre que uma pessoa negra constrói sua identidade positivamente, ama sua negritude, seu fenótipo, suas origens, legado histórico e cultural de seus antepassados, ocupa espaços de poder, é bem sucedida, tem uma autoestima elevada e inúmeros outros exemplos de libertação, esses processos de cura, de amor próprio não se limitam à esfera privada, o resultado e ganho são coletivos (GOMES, 2002a).

Quando uma pessoa negra consegue desconstruir a falta de autoestima, auto-amor que a colonização construiu e se orgulha de sua identidade negra, ela quebra correntes e abre caminhos para outras pessoas negras, contribui para os movimentos negros, uma vez que está sendo revolução, oposição ao sistema.

Resistir é sobre ultrapassar essas barreiras enquanto indivíduos e comunidades, opondo-se ao sistema, ao mesmo tempo em que é feita uma reconstrução de si, de suas mentes, ideias, formas de se ver e de se perceber no mundo. Essas desconstruções e novas construções envolvem quebra de estereótipos e opressões coletivas; não podem ser realizadas de forma isolada, passam pela coletividade, por outras pessoas negras que se tornam apoio e referência (hooks, 2019). Na verdade, é questionável e contraditório fragmentar individual e coletivo numa forma de dualismo, sendo que estão interligados e existe uma dimensão subjetiva individual nas questões e ações coletivas.

Portanto, a identidade negra está conectada de forma inseparável ao corpo, uma vez que na interação com o outro tentam desumanizar, hiperssexualizar e inferiorizar o nosso corpo. Evidente que pessoas negras precisam reconstruir e ressignificar a sua relação com o seu corpo e identidade negra, no plano individual e no sentido de pertencimento coletivo (GOMES, 1996; 2003; 2006).

O cabelo é uma característica fenotípica muito simbólica de como estética negra tem um sentido político, de reconstrução de identidades negras, orgulho e amor-próprio. Juntamente com a cor de pele, o cabelo é historicamente um dos principais marcadores de negritude, desde antes da escravidão (GOMES, 2003; 2006). Dentre as diversas formas de tortura e violência impostas às pessoas africanas escravizadas, eram obrigados a raspar os seus cabelos, como tentativa de apagar ou enfraquecer memórias, costumes, identidades e

culturas africanas. Raspavam os cabelos de pessoas negras com a intenção de mutilar, também, a nossa identidade africana, impondo a europeia (GOMES, 2006).

Segundo hooks (2019), existem também evidências de que colonizadores alisavam o cabelo de pessoas negras à força. Desta forma, para pessoas negras, a estética corporal é um importante marcador identitário. O cabelo negro natural, assim como a pele escura, relembra um legado, histórias e memórias, desde a África pré-colonial (GOMES, 2003; 2006). Faz referência a um passado, escondido pelos colonizadores que se dizem descobridores como se antes deles nada existisse. Tentaram destruir evidências e memórias de uma África pré-colonial repleta de impérios e reinos poderosos, ricos em cultura, espiritualidade e muito mais, pioneiros em ciências e tecnologias, organizados e com relações comerciais internacionais, entre inúmeras outras coisas (DIOP, 1974; MUNANGA, 1996; NASCIMENTO, 1985).

Os colonizadores, com suas crenças racistas, tentaram de várias formas fragmentar a identidade africana e negra, sendo que o ataque ao nosso corpo e fenótipo sempre foi uma estratégia utilizada (RAMOS, 1995; GOMES, 2002a; 2006), juntamente com separações de famílias e etnias, agrupando pessoas que não falavam a mesma língua nos navios negreiros. Essas tentativas de separar e, conseqüentemente, destruir os elementos que compunham as identidades de pessoas africanas e seus descendentes ao redor do mundo, não funcionaram (GOMES, 2002a; 2003; 2006; hooks, 2019), uma vez que estas inventaram dialetos para se comunicar e encontraram formas de unir as partes culturais diversas e criar os quilombos, samba, capoeira, por exemplo. Além disso, temos um legado africano que são as formas de espiritualidade, diferentes e ao mesmo tempo semelhantes, do continente mãe que se transformaram em religiões de matriz africana na diáspora para o Brasil, construídas de forma disfarçada e camuflada pelo sincretismo religioso (RANGEL, 2016).

Inúmeros são os motivos que pessoas negras temos para nos orgulharmos de nossos antepassados, que eram corajosos a pontos de lutar pela nossa libertação através de abortos, assassinatos de senhores, fugas, espiritualidade, estética, conhecimento de plantas e ervas, música, dança, compras de carta de alforria, por exemplo (GOMES, 2002a). Hoje, sabe-se que desenhos em tranças eram realizados como mapas de fuga, que mulheres negras alimentavam homens negros com leite de seus seios, e assim os salvavam da morte, e que a capoeira era utilizada como ferramenta de luta e defesa.

Munanga (2015) aponta que o riso, assim como a música, era uma estratégia que pessoas negras utilizavam para fortalecer o otimismo, esperança, diálogo, para estimularem a intelectualidade, criatividade, empatia e para mudar a forma de relação com o problema, exemplificado nas expressões populares “rir para não chorar/” ou “rir da própria desgraça”. Por que estes conteúdos do legado das africanidades brasileiras não são ensinados em escolas e universidades? Percebemos uma cobrança cada vez maior, por parte de pessoas negras e movimentos negros, feita à educação, de que esta cumpra o seu papel de ensinar sobre a diversidade cultural e racial, promovendo a ressignificação de ideias que ainda inferiorizam pessoas de acordo com suas diferenças e mantêm hierarquias raciais (GOMES, 2007; 2018).

Ao mesmo tempo em que se esconde o legado afrobrasileiro, oculta-se os processos perversos e covardes que colonizadores europeus desenvolviam para tentar dominar da mente de pessoas africanas e afrobrasileiras, sendo que a imposição violenta e inquestionável de que brancos eram superiores e a estética negra era inferior, era uma destas formas de lavagem cerebral ou controle mental (RAMOS, 1995). Esses ocultamentos intencionais, distorções e omissões de conteúdos históricos, ênfases dadas e linguagem escolhida ocorrem por intenções de manter a ordem social, decisões que visam currículos que sejam um reflexo da ideologia racista e eurocêntrica da nossa sociedade (FREIRE, 2018). Como foi dito acima, a linguagem atua na construção da identidade, juntamente com a família, comunidade, escola, meios de comunicação, entre outros fatores, pois a identidade é construída socialmente (hooks, 1994, 2009; GOMES, 2003, 2006).

A linguagem, historicamente, expressa relações de poder pois foi usada por colonizadores para silenciar, apagar e inferiorizar. A imposição da língua do colonizador, batizar africanos com nomes europeus, a mistura de pessoas africanas com outras que não falavam a mesma língua, a inferiorização e humilhação que as pessoas negras eram alvo através das palavras são alguns exemplos. Ouvir a língua do colonizador e suas vozes era muitas vezes gatilhos emocionais que causavam medo, pois representava opressão e violência. Porém, pessoas negras reconstruíram e deram, como sempre, exemplo de resiliência pois passaram a dominar a língua opressora para conseguir se comunicar entre si, se organizar e resistir (hooks, 1994). Sobre linguagem, não se trata apenas de palavras explícitas, mas também linguagem não-verbal, imagens e representações sociais que expressam a cultura (GOMES, 2003).

Imagens e representações são formas poderosas de caracterizar a forma como pessoas, grupos e locais são representados socialmente e influenciam a forma como são vistas e tratadas. Os olhares difundidos nos meios de comunicação de massa e currículos escolares e acadêmicos reproduzem visões limitadas que contribuem para a manutenção de processos que mantêm a supremacia branca, o sexismo, a transfobia, entre outras formas de opressão. Mudanças nas representações sociais de pessoas negras, mulheres negras, pessoas trans ou pobres, modifica a forma como estas pessoas são vistas, tratadas, quais lugares estão pré-definidos a eles e, principalmente e o mais perigoso: como estas pessoas e grupos se vêem (hooks, 2019).

Se pessoas negras conhecessem sua história, seu legado histórico e se vissem representadas em lugares de destaque positivo, poder, saber e sucesso, iriam amar a negritude. E esse amor pelas suas raízes é poderoso pois traz a autoestima, o amor próprio, o orgulho de seu fenótipo negro e de pertencer a esta raça que não é de nenhuma forma inferior aos brancos (hooks, 2019). Incluir as práticas, saberes e conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas nos currículos é colocar à disposição ferramentas ameaçadoras para a manutenção das opressões estruturais.

De acordo com hooks (2019) precisamos fazer mais que sobreviver, criticar, reclamar, apontar, desmascarar as faces do racismo, sexismo e opressões. Precisamos de ações concretas, estratégias pedagógicas, pessoais, sociais e coletivas de transformação que incluam por exemplo essas ferramentas citadas acima, que têm tanto potencial de transformação e revolução.

Sabe-se que o racismo é estrutural e que a educação não resolverá as questões da/pela sociedade, porém contribuir para a sua resolução, ademais crianças e estudantes negros têm o direito de frequentar instituições de ensino, conhecer sua história verdadeira e ouvir a partir da perspectiva de pessoas autoras negras, mulheres negras, indígenas, não apenas de homens brancos europeus (GOMES, 1996, 2002).

4.3 MASCULINIDADES NEGRAS

O racismo prejudica os processos de ensino e aprendizagem de meninos negros, perpetuando desigualdades educacionais, além de impactando negativamente na saúde física e mental, bem-estar e qualidade de vida (hooks, 1994, 2004; GOMES, 2005; LOPES, 2005;

SANT'ANA, 2005; PASSOS, 2015; WERNECK, 2016; FREIRE, 2018). A estrutura eurocêntrica e práticas racistas no contexto escolar comunicam a meninos negros que a escola não é o seu lugar, a universidade não é o seu destino e que estudar não os ajudará um futuro de sucesso ou a mudar a sua realidade. Meninos negros inteligentes, que buscam ser ouvidos, com consciência e pensamento críticos, recebem como resposta a seus questionamentos punições e expulsões, pois são considerados ameaças à estrutura educacional e à ordem social, onde seu lugar é de subalternidade e submissão, seja nos empregos seja nos pensamentos (CARVALHO, 2004; hooks, 2004).

O sexismo e o racismo constroem intersecções que levam pessoas a incentivarem meninas negras a ler, estudar e ter um comportamento tranquilo na escola, enquanto ridicularizam meninos que gostam de leituras e os classificam como futuros homossexuais, uma vez que não se enquadram na imagem hegemônica de homem negro masculino forte, que usa o corpo, mas não a mente, o homem negro de verdade (CARVALHO, 2004; HOOKS, 2004). Frequentemente as práticas educativas da escola reforçam essas crenças e meninos sentem medos e ansiedades em relação à sua masculinidade, respondendo com agressividade e indisciplina, comportamentos que muitas vezes são interpretados como dificuldades de aprendizagem pelos professores e contribuem para a construção de trajetórias de fracasso escolar (hooks, 1994, 2004; CARVALHO, 2004).

De acordo com hooks (2004), quando se fala de meninos negros que são estudantes, além de todas as questões sobre identidade de pessoas negras deve-se considerar as interseccionalidades específicas que agem sobre pessoas que são homens e negros. A masculinidade patriarcal e tóxica exige que todos os meninos sejam fortes, não chorem, não sejam “meninhas medrosas” com emoções e fragilidade. A alma dos meninos é esmagada quando se tira deles o direito de sentir e expressar o que sente. Limitam-se e prejudicam-se vínculos, relações de intimidade e comunicação.

O desenvolvimento emocional dos meninos deve ser protegido, em especialmente dos meninos negros, que são ainda mais prejudicados pela masculinidade colonial, vistos como apenas corpos hiperssexualizados, perigosos, insensíveis e sem profundidade ou complexidade. A repressão emocional é uma violência tão grande e direta que deveria ser considerada violência física, devido a todo efeito sobre o sujeito. Por vezes o patriarcado e o racismo pressionam de tal forma, impondo a meninos negros que reprimam suas emoções, que estes acabam por se fechar emocionalmente, tornando-se quase anestesiados,

desenvolvendo complicações psicológicas, como depressão, muito comum em homens negros. Essa repressão emocional, não reprime só o desenvolvimento social e emocional, mas também a imaginação, criatividade e espontaneidade, além de dificultar a responsabilização e crescimento emocional, uma vez que ambos envolvem sentir (hooks, 2004).

Portanto, pensar o corpo-identidade e meninos negros nas relações étnico-raciais é fundamental para a saúde e educação de meninos negros devido a toda inibição do sentir e do pensar. Meninos brancos apesar de também terem suas emoções constantemente podadas, têm mais espaço para expressá-las, além disso, são vistos como inteligentes e futuros líderes, então são estimulados no seu desenvolvimento cognitivo na escola (hooks, 2004).

De acordo com a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1973), esses estereótipos, lugares e papéis rigidamente atribuídos por adultos e estrutura social a meninos negros – dentre aqueles professores, sistema de ensino, materiais pedagógicos, currículos e comunidade escolar – ensinam e sinalizam o que é socialmente esperado desses meninos e tornam-se referências a seguir e exemplos a serem copiados na adolescência.

A repressão emocional pode ter como consequências comportamentos violentos, ainda mais prováveis em meninos negros que já são rotulados como violentos, agressivos e estupradores, além de serem alvo de violência explícita constante, gerando um ciclo de raiva. Porém, quando meninos brancos são violentos, atribui-se a nomenclatura de vítimas, doentes psicológicos ou psiquiátricos e quando meninos negros têm os mesmos comportamentos “era só questão de tempo, porque eles são assim”. Pessoas professoras devem estimular os meninos negros a falarem de emoções, mostrarem fragilidades, falarem o que pensam, se abrirem e deixarem sair essa raiva, para assim poderem lidar com ela. Olhando para a raiva, a dor, é possível transformá-la em axé-potência e buscar caminhos para estar no controle de sua mente, emoções e formas de se relacionar e se ver no mundo (hooks, 2004). A raiva e outras emoções reprimidas afetam os meninos negros e as famílias negras, sua saúde mental e integral, seu modo de funcionamento e necessidades (BOYD-FRANKLIN & KARGER, 2016). Portanto, não faz sentido pensar relações étnico-raciais sem envolver as famílias negras e sua humanidade integral, incluindo as emoções, bem como a comunidade escolar (PETIT, 2016).

De acordo com hooks (2004), dentro destas questões interseccionais do machismo, sexismo e racismo, deve-se atentar para a questão do abandono paterno, ausência da figura do pai ou figura masculina familiar, pois pode ser um problema entre homens negros e brancos

visto que vivemos numa sociedade patriarcal que impõe um padrão de família. De acordo com o IBGE (2018), em 2017, dentre as pessoas que viviam em situação de pobreza, 56,9% eram mulheres mães solo e com filhos de até 14 anos. Dessas mulheres, 64,4% eram negras e 41,5% brancas. Sabe-se que a pobreza é um fator de vulnerabilidade social, que aumenta o risco de diversos problemas tais como dificuldades de acesso à moradia, saneamento básico, educação, acesso à internet, bem como à proteção social (IBGE, 2018).

De acordo com IPEA (2017) jovens negros de 15 a 29 anos são as principais vítimas das “intervenções legais e operações de guerra” policiais, que se excedem nos procedimentos letais e violentos. Homens negros e jovens são vítimas de um genocídio da juventude negra expresso pelos números: a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil 71 são negras. Homens jovens e negros, vistos como perigosos e violentos, são alvos de homicídio com números que mostram que estamos em guerra contra o racismo e suas tentativas de exterminar a população negra.

Meninos negros precisam manter-se vivos, lidar com as violências, as cobranças da masculinidade para serem agressivos, duros e violentos, com a raiva, a falta de referências e a baixa autoestima, sendo que a vulnerabilidade social causada pela pobreza e o racismo aumenta os riscos do envolvimento em situações que envolvem violências e perigos (hooks, 2004). A auto-sabotagem é uma das formas comuns de reação, expressando talvez um pensamento de “eu não tenho valor nenhum mesmo, então não tenho nada a perder...”. Meninos e homens negros, precisam parar de negar a sua dor, abraçando os seus sentimentos e assim construindo um processo de cura e permitindo-se ser inteiros, verdadeiros, consigo e com os outros (hooks, 2004).

5. CORPO NEGRO: PEDAGOGIAS E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A missão da escola não é só ensinar o que está nos livros, mas também como ser, viver e se posicionar no mundo (hooks, 1994, 2004), sendo que esta consciência histórica,

ética, social e crítica atua contra a reprodução automática de formas pensar, ser e viver que apenas perpetuam opressões. Essa missão da escola, de formação de seres humanos que sentem, pensam, questionam e refletem, pode ter como resultado a consciência dos processos de controle, poder e desigualdades – entre elas as econômicas, raciais, sexuais e de gênero – que dominam os currículos e práticas educativas em nossas escolas.

Falo de uma educação dos afetos, das sensibilidades e das relações que deveríamos aprender na escola. Uma educação com pedagogias focadas no desenvolvimento emocional e social. E isso não se reduz a questões étnico-raciais mas inclui obrigatoriamente, obviamente. Gostaria de ter espaço para um capítulo só para falar sobre a educação social e emocional, porém, o limite de quantidade de palavras me impede; apesar disso trato desse assunto ao longo da pesquisa.

Pessoas educadoras que trabalham as relações étnico-raciais, precisam contar a história do Brasil com a pessoa negra e indígena no lugar de sujeito e protagonista, o lugar verdadeiro de pertencimento e identidade. No caso das africanidades, tais narrativas ocorrem a partir da percepção e reconhecimento da diversidade, conhecimentos, das lutas, revoltas, resistências, reconstruções, flexibilidade, coragem, inteligência e conhecimentos de pessoas negras. Contar a verdadeira história da África começando desde o período pré-colonial (DIOP, 1974; GOMES, 2002; 2019). As pessoas negras não são iguais, não existe consenso, padrão e universalidade e nem pode existir num grupo tão diverso, o mesmo acontece com as mulheres, por exemplo. Porém imagens são limitadas por serem focadas apenas em aspectos negativos que não correspondem à realidade (GOMES, 2002a; 2019; hooks, 2019).

As pedagogias emancipatórias trazidas pelas autoras hooks (1994) e Gomes (2018) precisam de pessoas professoras que respeitem as diferenças e as reconheçam como positivas, valorizando-as e utilizando-as como ferramentas que enriquecem os processos de ensino e aprendizagem. Essa consciência é uma resistência perante o discurso que padroniza e homogeniza linguagens e protagonismos, deixando de fora esse padrão universal que hierarquiza culturas e grupos raciais (GOMES, 1996). As pedagogias emancipatórias buscam fugir de universalismos, portanto são flexíveis e assumem a sua multiplicidade de papéis, compreendendo a educação como totalidade do desenvolvimento humano (hooks 1994), sendo também uma pedagogia da diversidade (GOMES, 2002a). Segundo as autoras, as pessoas professoras precisam parar de organizar seus processos de ensino e aprendizagem de acordo com a crença da universalidade e dualismo, como se existisse um padrão superior a

todos os outros, uma única forma de ser ou estar adequada; essa ideologia tem uma raiz colonial (hooks, 1994, 2004, 2019; SILVA, 2005).

bell hooks, relata sobre as escolas que frequentou quando criança no período de segregação racial nos EUA. Nessas escolas, todas as pessoas estudantes e professoras eram negras, sendo que a maioria das professoras eram mulheres. A autora, que hoje tem 68 anos, relata que nessas instituições de ensino, as educadoras não tinham dúvidas sobre o caráter político, antirracista e revolucionário da educação. De uma forma paradoxal à sociedade, naquele espaço crianças negras recebiam todo o amor, valorização, elogios, confiança, estímulos e outros nutrientes para sua autoestima, amor próprio e identidade negra positiva (hooks, 1994, 2019).

hooks (1994) apontou nos anos 90 a necessidade de retomar a noção de educação integral que vivenciou como aluna na infância, nas escolas 100% negras e que testemunhou se perder quando a maioria dos professores passaram a ser brancos, com a integração racial, Essa educação integral, lembrada e descrita pela autora em tom de nostalgia, envolve a preocupação com bem-estar e saúde, a consciência crítica-social-histórica-racial-de sexualidade e de gênero, ensinamentos sobre os livros, sobre a vida e trabalho das pessoas estudantes e professoras, como uma equipe.

Essa ideia de educação que integra mente, corpo e espírito, compreende que o racismo faz feridas na alma que a escola pode e precisa curar. Essas escolas e pessoas professoras tinham a consciência do seu poder: conectar a motivação para saber com a motivação para se tornar uma educação que atenta ao cuidado e manejo das emoções e que se preocupa com a forma como nos relacionamos conosco e socialmente (hooks, 1994). Os processos de ensino e aprendizagem eram marcados por uma consciência ética, uma determinação para mostrar aos seus estudantes que apenas eles tinham as chaves que podiam libertar suas próprias mentes e que a escola era um ambiente propício para tal. As pessoas educadoras sabiam que o conhecimento era mais do que apenas informação, que a escola tinha o dever de auxiliar e facilitar o questionamento, consciência crítica, a descolonização da mente e práticas de libertação (hooks, 1994, 2019).

Que mudanças precisamos construir nas salas de aula para que os processos de ensino e aprendizagem e experiências de aprendizagem incluam as diversidades?

As pessoas professoras que ensinam suas estudantes a ter consciência de seu lugar num mundo estruturado em opressões, suas responsabilidades e possibilidades de ação,

mostram-se corajosos já que escolhem enfrentar as injustiças e questionar as narrativas dominantes. Desta forma, auxiliam os seus estudantes nos processos de compreender e lidar com a dor e a raiva que a tomada de consciência traz e que são consequências inevitáveis. A raiva é uma das consequências de processos de ensino e aprendizagem antirracistas, emancipatórios e libertadores, pois explicitam sentimentos que são consequências da tomada da consciência e explicitação de opressões que causam dor (hooks, 1994).

Essa educação tem como objetivo integrar teoria e prática, através de processos de ensino e aprendizagem com dinâmicas de autonomia, significado para a vida individual, reflexões, questionamentos. São conhecimentos para a vida, sobre o mundo, sobre ser e estar, que produzem transformações (hooks, 1994; SILVA, 2005; GOMES, 2018). Pensando na educação para a vida, o letramento racial é um conceito fundamental. Criado pela autora Twine (2004), o conceito de letramento racial surgiu em pesquisa com pais brancos de crianças negras na Inglaterra, significando um conjunto de práticas educativas antirracistas desses que consideram o racismo como um problema social sério que afetará a vida de seus filhos negres e por isso estes precisam estar preparados para resistir e responder. Estes pais ensinam a seus filhos sobre o racismo, sobre o legado africano e afrodescendente rico e diverso e a terem orgulho de sua origem.

Ainda, estes filhos são capazes de analisar experiências e situações sociais, identificando episódios de discriminação racial e reagindo a estes adequadamente. De forma a construir uma autoestima e orgulho de sua negritude, estes pais decoram a casa com artes, imagens, livros e produtos com africanidades e pessoas negras, oferecendo referências. Ao mostrar diversidade de referências de pessoas que se parecem com seus filhos e contar a história de protagonismo de pessoas negras ao redor do mundo, estes pais ensinam o letramento racial treinando o olhar desses filhos para a ausência de representação na grande mídia (TWINE, 2004). Estas práticas de letramento racial fazem muito sentido no contexto da educação e das pedagogias emancipatórias, apesar de se apresentarem com esse nome, pois abordam diversos princípios citados acima, em relação a práticas específicas.

Já disse anteriormente, mas acho relevante repetir que uma das formas de curar a dor causada pela cultura e pelo racismo é estimular que pessoas negras desenvolvam uma identidade racial e cultural positiva, conhecendo a sua história, os heróis de seu povo, as habilidades, forças e conquistas de seus semelhantes, bem como os hábitos culturais dos seus antepassados. O genograma cultural ou racial pode ser uma ferramenta utilizada assim como a

tomada de consciência dos preconceitos atribuídos pela cultura dominante à sua raça, pois a percepção de uma origem histórica nesses preconceitos é importante, uma vez que a pessoa negra tende a achar que é sua culpa (MCGOLDRICK & ASHTON, 2016).

6. VIVÊNCIAS NA ESCOLA: RELATOS E ANÁLISES

6.1 CORPO-IDENTIDADE

Visitei três instituições de ensino em bairros da Trindade, Saco dos Limões e Carvoeira, ao redor da UFSC, antes de chegar até a escola escolhida. E meu corpo identidade foi alvo de racismo nas três escolas, quando visitei após marcar por telefone. Nesta escola foi diferente, desde o primeiro contato fui surpreendida com a forma como fui recebida, com cuidado, acolhimento, disponibilidade e interesse em aprimorar as estratégias de educação

para as relações étnico-raciais, já percebidas como fundamentais pela escola. Eu, mulher negra de cabelo crespo natural, fui acolhida, tratada com respeito e afeto. A escola é localizada no alto de um morro próximo à beira mar de Florianópolis, uma das zonas mais caras do Brasil, uma comunidade que está na periferia e excluída ao mesmo tempo em que está perto do centro. A maioria das pessoas do morro são negras, disse a diretora.

A escola é marcada pela diversidade cultural e étnico-racial das pessoas estudantes em contraste com a equipe escolar, todas as professoras e professores são brancas e brancos (os dois homens de toda a escola: de educação física e do quinto ano), com exceção de uma professora assistente de educação especial e a bibliotecária da escola. A diretora, uma mulher jovem, me recebeu de forma afetuosa, me ouviu falar sobre a pesquisa, objetivos, hipótese, metodologia e intenção de trabalhar na escola. Imediatamente se interessou, dizendo que a escola tem muitas pessoas negras, do norte e nordeste do Brasil e ultimamente do Haiti, portanto sempre buscam se aperfeiçoar no que se refere às relações étnico-raciais. Disse que achava lindo o meu cabelo. Falou sobre o quinto ano e que seria interessante trabalhar com a turma pois a maioria eram meninos, comentando que pensava que o professor ficaria animado com a proposta pois “trabalha essas questões” e que falaria com ele e me daria um retorno por meio das tecnologias digitais.

Quando eu e o professor da turma nos conhecemos e eu me apresentei, expliquei a pesquisa, hipótese, objetivos e perguntei sua opinião. O professor disse que a maioria das pessoas estudantes da turma eram meninos e negros, relatando seu esforço por trabalhar as relações étnico-raciais ao longo do ano. Agradei a oportunidade de trabalharmos juntas e combinamos que eu passaria a estar presente na sala de aula e acompanhando a turma no cotidiano escolar, como observadora participante.

No momento em que me apresentei para a turma e disse que era de Porto Alegre/RS, um estudante chamado Vítor disse que eu “não parecia gaúcha”. Essa observação mostra o quanto as imagens e representações sociais são solidificadas no imaginário dos indivíduos. Disse que não tinha entendido o motivo pela qual eu não parecia gaúcha, questionando o que seria parecer gaúcha, ao que Vítor respondeu “branca” e eu deixei explícito que existem negros no sul do Brasil, de todas as cores. “E aqueles bem escuros que nem os haitianos? Mas que sejam de lá, não de fora”, disse o estudante. Perguntei à turma o que elus achavam e na ausência de opiniões respondi que existiam pessoas negras de todos os tons de pele no Rio Grande do Sul. Expliquei a pesquisa, objetivos, hipótese, riscos e benefícios, falei também

sobre mim, que eu era psicóloga e que agora estou estudando na UFSC. Expliquei o que era psicologia.

A ideia de que não têm pessoas pretas no sul é um reflexo do apagamento das africanidades que deixaram legado em todo o país, inclusive no sul do Brasil. Difunde-se a ideia de que o Brasil é branco. Porém, a educação eurocêntrica e o racismo escondem as africanidades numa tentativa de excluir a herança africana da identidade nacional. O impacto dessa ausência no sistema educativo formal na identidade, autoestima, saúde e relações sociais de crianças negras é devastador (MUNANGA, 2013). A narrativa de que não existem pessoas pretas no sul é uma violência simbólica e resultado do genocídio e do massacre dos povos negros do sul como exemplificam a história dos Lanceiros Negros e os incentivos da imigração europeia concentrados no sul e sudeste.

Os estudantes mostravam-se curiosos sobre mim e perguntei se queriam saber algo, mas ninguém tinha perguntas, apesar de observarem da cabeça aos pés, com olhares atentos, como quem investiga, o meu corpo-identidade. Era perceptível os olhares para o meu cabelo, grande, alto, volumoso e crespo de textura 4b.

Sentei-me na última fila de cadeiras e o professor retomou a matéria, tentando acalmar a turma, que estava agitada. No quadro estavam escritos os estados de nascimento de cada aluno e precisavam completar com as naturalidades. Alagoas, Bahia, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, foram alguns dos estados que constavam no quadro. Após completar esse exercício com dificuldade, o professor pediu que as pessoas estudantes dessem exemplos de cidades que gostariam de saber qual a naturalidade, sendo que praticamente todas cidades do norte e nordeste, que o professor não conhecia. A turma estava muito agitada e o professor chamou a atenção com tom de voz elevado dizendo “eu poderia muito bem escrever no quadro um monte de cidades do sul que eu conheço, mas quero que seja interessante para vocês, que faça sentido, então se acalmem e prestem atenção, respeitem”.

Na mesma semana, a minha primeira na escola, as crianças, curiosas, me olhavam e perguntam de que turma eu era professora, ao que eu respondia tentando explicar que eu ia acompanhar o quinto ano, por um tempo. Três meninas negras vieram até mim para elogiar o meu cabelo e uma delas disse “o meu cabelo é igual ao teu mas eu não gosto de usar solto”. Conversamos sobre o nosso cabelo ser uma coroa que cresce para cima e eu disse que ela ficaria linda com o seu cabelo crespo solto. Com o tempo e após conhecer a sua mãe e suas

duas irmãs que estudam na escola, percebi que as quatro são negras e usam os cabelos sempre presos.

Para uma pessoa negra, um cabelo não é só um cabelo, é um dos símbolos da sua identidade, uma parte do seu corpo que causa impactos, reações e estereótipos. Desde a colonização que o alisamento e raspagem de cabelos de africanos e seus descendentes eram uma forma de controle, de inferiorização, dominação e da imposição de um padrão branco que passa também pela estética. Ideologias racistas associam o cabelo crespo comprido ou solto como sujo, de pessoa “mal arrumada” ou “mal cuidada” ou até mesmo percebem o cabelo crespo como “feio” e inferior ao liso que é o padrão branco. Portanto, o cabelo crespo é uma escolha política que reflete um posicionamento político de amar a negritude, as heranças africanas que se fazem presentes também no nosso corpo (GOMES, 2019). Desde o primeiro dia na escola, o meu cabelo causa grandes impactos e reações, como elogios, racismo, olhares fixos e muitos estudantes querendo tocar.

Observei que meninas e meninos da turma brincavam juntos, porém no campo de futebol só jogavam meninos. O professor estava na sala dos professores lanchando, os meninos da turma todos jogando bola e as meninas no pátio de cima, nos brinquedos. Os meninos jogavam juntos, organizando de forma autônoma quem entra e quem sai. Em relação a corpos-identidades, reparei que outro menino da turma, negro, parecia ser considerado pelo grupo o mais inteligente. Fui até a sala dos professores, tomei um cafezinho e me apresentei, conhecendo os professores e a equipe escolar. Comentei e expliquei sobre a pesquisa, professores contaram suas estratégias de trabalhar as relações étnico-raciais, como histórias, problematizar a “cor de pele” e o projeto de fotografia com crianças negras que a professora de espanhol Joana estava realizando.

Professores comentaram o mesmo que a diretora, observam que aos poucos vêm sendo construídas percepções mais positivas da negritude, que são visíveis no comportamento dos alunos. Após o intervalo, retornei para a sala de aula com a turma. Estavam trabalhando contas de matemática. Me receberam com alegria, apertos de mão e elogios sobre o meu cabelo, que estava raspado do lado e disseram ser “muito lindo”, “estiloso” e uma professora branca loira de olhos azuis disse “acho tão lindo, também queria esse cabelão”. Observei que Diogo senta na frente e mostra-se inseguro para responder às contas, parecendo ser estigmatizado como burro ou lento. Percebi que esse menino era o mais preto da turma e refleti sobre o impacto do racismo nas suas dificuldades de aprendizagem, pensando em

Gomes (2003c) que aponta que devido aos danos na identidade, autoestima e autoconfiança, o racismo na escola dificulta e muitas vezes impossibilita que alunos/as negros/as aprendam. As consequências das memórias de violência racial podem permanecer como traumas ou feridas com consequências na vida adulta, se não forem bem cicatrizadas (GOMES, 2003).

As pessoas estudantes verbalizaram questões sobre a violência da comunidade, falando coisas sobre armas, porém nenhuma questão explícita e direta de conotação racial. Um aluno perguntou ao professor como se fazem os mapas. “Isso não tem diretamente a ver com a aula de hoje, mas vocês estão interessadas então vamos lá.”, disse o professor Enzo, explicando sobre satélites, astronautas e falando do primeiro brasileiro a ir pra Nasa. Pesquisou no google e mostrou aos alunos uma foto. “Ele é branco”, um aluno disse, ao que Vítor respondeu “seu racista, só porque ele é branco. Eu sou branco, mas eu preferia ser preto que branco, branco é feio”.

Uma tarde no refeitório no horário do lanche, um estudante do terceiro ano olhou para mim e disse “ai que susto!! todo arrepiado” ao que deduzi que teria sido por causa do meu cabelo crespo, solto e volumoso. Perguntei ao menino o que o tinha assustado mostrando que não tinha entendido e pedindo que explicasse. O menino ficou em silêncio. Quando retornamos à sala, um dos estudantes da turma que tinha presenciado o episódio, iniciou um diálogo sobre isso. Me perguntou se eu tinha ouvido o que o estudante falou, eu respondi que sim, mas que não tinha entendido e perguntei se ele tinha. O estudante respondeu, com um tom como se fosse muito óbvio que tinha sido, pelo meu cabelo: “foi por causa do teu cabelo né sora...”. “Racista” gritou Vítor, alguns alunos riram. Os estudantes disseram que era racismo, que eles achavam “ridículo” e “nada a ver”, que meu cabelo era legal, estiloso e segundo um dos meninos da turma “parecido com o da minha mãe”.

A situação de racismo que fui alvo, por uma criança loira de olhos azuis (uma das únicas da escola, além das diversas professoras e professores) me fez refletir sobre o poder da imagem do cabelo crespo, volumoso e solto como uma marca da africanidade e da negritude e de como as relações de poder que constroem o racismo atacam esse símbolo da resistência negra que é o nosso cabelo, através de leituras negativas (GOMES, 2019). Também me levou a pensar sobre a identidade racial de crianças brancas, como o menino que não se sentiu nem um pouco intimidado em verbalizar o seu racismo sobre o meu cabelo. Nós, descendentes de africanos em diáspora, sentimos na pele o racismo, no nosso corpo e por isso não se pode separar o corpo negro de processos como a identidade, relações sociais, relações étnico-raciais

e aprendizagem. O nosso corpo vai ser alvo de racismo independente de termos autoestima e orgulho racial (GOMES, 2019).

Conversamos sobre as diferenças e a diversidade, sobre as falsas ideias de que existe um único tipo de cabelo ou cor de pele lindos ou só um tipo de pessoas inteligentes ou boas. Percebo que as ideologias sociais são questionadas na escola e simultaneamente reforçadas, devido à ausência da África pré-colonial nos currículos ou o fato de quase todos os professores e equipe escolar serem brancos, exceto a cozinha, onde as trabalhadoras são negras.

O racismo é o senso comum, o pensamento dominante, a corrente forte que nos arrasta e está presente sempre, de forma consciente ou inconsciente, no imaginário social, apesar de pessoas negras e movimentos negros buscarem formas de nadar contra essa corrente, afirmando africanidades e negritudes com orgulho. As narrativas implícitas e subjetivas de racismo estão no inconsciente das pessoas brancas e eles são racistas mesmo quando tentam ser antirracistas (ALMEIDA, 2019). A negrofobia, o medo e nojo de tudo que diga respeito à nossa cultura e estética, bem o como a necessidade de embranquecer para ser ser-humano, são tão fortes que se observam no mundo todo, inclusive uma pessoa branca pode tentar ser antirracista num momento e cair no funcionamento dominante logo, depois, sem perceber, como se fosse automático (FANON, 2008).

Na sala de aula, cartinhas de amor e barulhos que imitavam sexo eram ignoradas pela professora. Parecia ser uma tentativa de mostrar a necessidade conversar, de elaborar e processar todos os desafios e mudanças que vivem, inclusive a sexualidade. Notei que este assunto precisa ser trabalhado com as pessoas estudantes. A sexualidade ainda é um tabu nas escolas e quando abordada é de uma forma padronizada, estabelecendo o modelo branco hetero e cisgênero como padrão, sendo as transmasculinidades negras, por exemplo, excluídas pela lógica do binarismo de gênero (SANTANA, 2019). O padrão universal de ser e estar no mundo, imposto pela Europa na colonização, estabelece um determinado modelo superior e para isso necessita negar outros modos de existência que não se encaixam no formato único; isso só pode se dar através da violência (VEIGA, 2019).

Mais tarde, na educação física, jogaram futebol, meninos e meninas. Não observei verbalizações de cunho racial ou de gênero. Conversei com a coordenadora que me contou sobre grupos de sexualidade, que estão sendo realizados com a turma e que um dos encontros seria em 20 minutos. O grupo de sexualidade foi pensado pelo professor Enzo e a

coordenadora, organizado em grupos de quatro encontros. No encontro, com o professor Enzo a coordenadora pedagógica e eu como observadora, estudantes do quinto ano aprenderam sobre os órgãos sexuais masculinos e femininos, sobre masturbação e exploraram um livro que foi dividido entre a turma para todos levarem para casa e lerem com as famílias e conversarem. Os estudantes relataram que os pais e familiares com quem moram tiveram vergonha e dificuldades de falar do assunto. Muitas risadas, dificuldade em falar os nomes dos órgãos sexuais, vergonha, curiosidade e retraimento das meninas foram observados. As meninas não perguntaram nada nem participaram. Um menino disse que as meninas não gostaram por não se interessarem tanto por sexo quanto os meninos e outros fizeram piadas insinuando que já tinham visto sexo em filmes pornográficos. A coordenadora disse que isso era machismo, que meninas gostam de sexo sim, se masturbam, sentem prazer, mas meninos são incentivados desde cedo e meninas reprimidas. Explicou também que o sexo da vida real não é igual ao desses filmes.

Conforme Veiga (2019, p. 82) “a masculinidade ocidental que sustenta a lógica violenta do patriarcado é branca”, e, portanto, homens negros nunca poderão ser machos alfa, apesar de poderem oprimir através de relações de poder em contextos específicos. A masculinidade dominante, aquela que exige determinados comportamentos desse homem macho provedor controlador que sempre decide e ao qual a mulher deve obedecer e agradar não está disponível para o homem negro, mesmo que hétero e cisgênero (NKOSI, 2014). Apesar disso, meninos brancos e negros parecem buscar atingir essas expectativas de masculinidades: os negros não percebendo que é uma armadilha racista para tentar arrancar um pouco mais de sua humanidade; os brancos caindo também no ciclo de reprimir emoções e perpetuar violências que é a masculinidade colonial (NKOSI, 2014).

O professor estava ensinando sobre a colonização e o início do processo de sequestro e captura de pessoas africanas trazidas como escravizadas para o Brasil e me pediu que preparasse uma aula ou atividade pedagógica sobre o Quilombo dos Palmares. Para tanto, enfrentei o desafio de escolher um recorte da imensidão da diversidade da história do continente Africano e da diáspora. O convite do professor me trouxe a inspiração que precisava: relacionar a África pré-colonial e suas sociedades guerreiras que inspiraram os quilombos no Brasil, Aqualtune avó de Zumbi que era rainha guerreira no Império do Congo.

Nesse dia, a turma estudava sobre o Brasil colônia. “O que é colonização?”, perguntou o professor Enzo, citando como exemplos a língua portuguesa e mandarmos toda a riqueza brasileira para Portugal. Falando dos povos indígenas, ressaltou que estes conheciam

as terras e por isso conseguiam fugir, também que estes povos não acreditavam em propriedade de terras, mas em fazer parte e em cuidar, diferente dos colonizadores que se achavam donos e roubavam. “Os indígenas não aceitaram a escravidão, trabalhar de graça”, disse Enzo. Para mim, ficou subentendido ou talvez implícito a crença do senso comum de que os indígenas não foram escravizados por não terem aceitado e as pessoas negras foram passivas.

O professor disse que os portugueses precisavam de mão-de-obra e por isso trouxeram as pessoas africanas, escolhidas de famílias, locais e linguagens diferentes de forma a dificultar a comunicação, união, resistências e fugas. O discurso do professor deu a entender que colonizadores portugueses eram covardes, “muitos controlando poucos era mais fácil”, disse. Porém, não falou concretamente e especificamente sobre a violência, covardia, dor, sequestros, injustiças, resistências negras e nem os impactos de tudo isso atualmente, promovendo a reflexão crítica. Me chamou a atenção pois observei mais uma vez a contradição, a coexistência de narrativas antirracistas com frases racistas bem clássicas do senso comum das relações cotidianas. Conforme aponta Almeida (2019), o racismo é estrutural pois evidências científicas de diversas áreas do conhecimento não são eficazes para convencer, notando-se irracionalidade, argumentos que são mentiras comprovadas ou falta de fundamento nas narrativas que apesar de tudo isso moldam inconscientes, identidades e verdades de cada um. Pareceu-me exatamente o caso do professor, que só repetiu esse mito historicamente desmentido, sem auto-reflexão e sem promover isso entre a turma.

Na mesma aula, o professor disse que “o Brasil foi descoberto em 1500”, que “o Brasil tem 519 anos” e que a “África é o berço da humanidade”. Pensei também, que mensagens opostas eram transmitidas: existia Brasil antes dos Portugueses ou não?

Após o pedido para que eu trabalhasse os quilombos e Zumbi, planejei algumas atividades que o professor gostou e combinamos de fazer. Nesse dia, iniciamos ouvindo um rap chamado “Sou neguinho” do Pelé do Manifesto, de forma a introduzir o assunto a partir do racismo, preconceito e violência, juntamente com orgulho racial. Perguntei se eles sabiam o que era racismo e responderam que sim, que também já seguiram familiares seus no supermercado que nem o rapper da música. Perguntei quais os papéis que pessoas negras geralmente fazem na televisão e responderam que pessoas negras sempre são empregadas, escravos, mordomos e motoristas.

Parecia que tinham aprendido como funciona o racismo, como se fosse uma disciplina da escola da vida. O currículo oculto são esses valores, pensamentos, opiniões, crenças, questões de sexualidade e de gênero, ideologias raciais, patriarcado, entre outras questões que são ensinadas e aprendidas na escola. O racismo é vivenciado na escola, através de relações, mas também as escolas ensinam o racismo em seus conteúdos pedagógicos por exemplo (MACEDO, BARBOSA & OLIVEIRA, 2016) mas também no cotidiano através de meios de comunicação, mídia, filmes, linguagem, imagens e narrativas (hooks, 2019).

Ficaram surpresos quando contei que o Brasil é o país do mundo, fora do continente africano, com mais negros. Seguimos com as atividades com base nos textos de Nascimento (1985) e Munanga (1996), com uma análise das imagens de Aquatune, Zumbi e Dandara. Perguntei quem eles achavam que essas pessoas eram, o que faziam, onde moravam, de onde vieram e se pareciam com alguém conhecido. Com foco na África pré-colonial, aprendemos onde surgiram as suas sociedades guerreiras chamadas Kilombos. Expliquei as pessoas alunas, que na escrita de línguas tradicionais africanas escreve-se “k” não com as letras “qu”, tal como na língua dos que colonizaram. Disse aos estudantes, que tal como no exemplo da escrita desta palavra, a linguagem tem significados que por vezes estão mais escondidos ou disfarçados.

Esses kilombos ou quilombos, em Congo, Zaire e maioritariamente Angola, expressam a diversidade dos povos Bantu, que habitavam esses locais, os povos Imbangalas, Mbundu e Lunda. Conversamos sobre o tipo diferente de escravos que existiam lá, prisioneiros de guerra, que trabalhavam, mas eram considerados humanos, tinham dignidade, eram parte da comunidade. Em algumas etnias trabalhavam por tempo limitado e em outros podiam casar-se com pessoas da tribo. Conte a história da princesa guerreira do Congo (Kongo), Aquatune, rainha de Palmares, mãe de Ganga Zumba e avó de Zumbi dos Palmares. Não existe consenso real sobre qual o império ou civilização pré-colonial mais antiga mas apontam o Congo como a possibilidade mais forte. Outros falam de Kemet (antigo Egito).

Falamos do Quilombo dos Palmares como uma reconstrução dos kilombos, uma forma de luta, coragem, revolta, resistência e inteligência. Refletimos sobre a capoeira, de como ultrapassaram a barreira da linguagem e da criatividade. Falamos do sequestro de pessoas africanas trazidas para o Brasil como escravizadas, desenvolvemos a empatia, problematizando como era sua vida e esse contexto. Mencionei que nos quilombos existiam pessoas negras, indígenas e brancas antirracistas ao que reagiram com surpresa, verbalizando

e fazendo expressões faciais como boca aberta, olhos arregalados, “nossa”, “não acredito”, “sério?”. A mesma surpresa, choque ou susto percebi em seus rostos e palavras ditas ao contar a eles que em África existiam reis e rainhas, muito antes dos portugueses e europeus, que os portugueses foram diversas vezes derrotados no território de Palmares e sobre a organização de plantações e comércios existentes no Quilombo.

A imagem da pessoa negra “escrava” como submissa, passiva e preguiçosa é uma distorção racista, uma vez que foram inúmeras as formas de resistência que as pessoas negras organizaram e desenvolveram de forma a garantir sua sobrevivência física, mas também cultural e espiritual, por exemplo. Os quilombos, na África pré-colonial quilombos, eram sociedades guerreiras, localizadas majoritariamente em regiões de Angola, Congo e Zaire, com povos que impediram a colonização portuguesa até 1574, período no qual os colonizadores venceram devido às armas de fogo. Pessoas negras trazidas como escravas para o Brasil destas regiões protagonizaram a criação de quilombos no país, para onde pessoas negras fugiam e se organizavam, socialmente, com plantações, comércios e saques, acolhendo indígenas e pessoas brancas antirracistas (NASCIMENTO, 1985).

A tradição oral é uma das principais formas de transmissão de história, conhecimentos e memórias sobre as africanidades brasileiras (SILVA, 2005) e a história oral nos conta sobre Aqualtune, princesa guerreira do Reino do Congo, trazida como escravizada para o Brasil. Aqualtune tinha conhecimentos políticos, sociais, organizacionais e de guerra e foi uma figura fundamental para a criação do Quilombo dos Palmares, do qual foi rainha, mãe de Ganga Zumba e avó de Zumbi dos Palmares (SOUZA E MEIRELES, 2018). Essas informações, conhecimentos, fatos históricos e sociais são ferramentas para a construção de uma identidade negra positiva, pois quando dizemos que não somos descendentes de pessoas escravas, mas sim de pessoas africanas escravizadas, entre eles reis e rainhas muito antes dos europeus “descobrirem” a África, não é uma hipérbole ou exagero.

Na primeira aula conversamos sobre todas essas questões, exploramos o mapa Africano e a conta de soma com o número 300(100+100+100), o tempo que se estima que durou o Quilombo dos Palmares, trabalhando matemática. A sensação foi de que havia uma história oficial eurocêntrica e esta nova perspectiva transgredia esse olhar dominante. Perguntei o que mais tinham gostado e as respostas foram: “a música”; “lugares da África”, “reis e rainhas”, “falar sobre o segurança que nos segue no shopping”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER (2004) apontam que a história dos quilombos deve ser contada, a começar pelo de Palmares, sendo importante aprender sobre as civilizações e organizações políticas pré-coloniais que compõem a África berço da humanidade. As diretrizes também apontam a importância da Educação das RER nas ciências exatas como matemática e biologia, seja no que diz respeito aos conhecimentos sobre pessoas negras quanto ao legado produzido por pessoas negras.

Na segunda aula, assistimos uma parte do filme “Zumbi dos Palmares” (1984) e após isso continuei mostrando a diversidade social, física e cultural dos povos e etnias africanas pré-coloniais em vídeos que falavam sobre os impérios africanos, especificamente de Benin na Nigéria, Mali e sua capital Timbuktu e Gana, mostrando imagens e fotos. A África, pioneira em tudo, dona de riquezas e conhecimentos, berço das ciências como Medicina, Engenharia, mãe das tecnologias e política, especialista em trabalho com metais, ouro e pedras foi apresentada, através de vídeos disponíveis no *YouTube*^[1]. Um vídeo do antigo e rico Império de Punt, onde negros vestiam roupas semelhantes aos egípcios, tinham cabelo liso e adereços dourados. As pessoas alunas disseram que “pareciam escravos trabalhando” apesar de toda a estética de realeza e riqueza.

Para encerrar, escrevi algumas palavras abordadas nas duas aulas em papéis e coloquei no meio da sala um papel pardo com três colunas: “África antes dos colonizadores”, “depois da colonização” e o hoje. As pessoas estudantes deveriam colar em cada coluna as palavras que consideravam fazer parte de cada momento da história da África. Essa aula foi realizada na sala de vídeo e após retornarmos à sala de aula. Escrevi no quadro os nomes dos países onde eram os Impérios que conversamos, pegamos o mapa da África e marcamos com post-its os países onde nasceram os quilombos e onde eram os impérios abordados.

Notou-se, novamente e continuamente, a surpresa de todas as pessoas estudantes ao descobrirem que existia uma África antes da Europa e que ela não era inferior, pelo contrário, cheia de reis e rainhas, riquezas e desenvolvimento. Faziam caras de surpresa em vários momentos, quando eu contava, ao ver imagens, vídeos e diziam “isso só pode ser depois dos portugueses porque não tinha tudo isso lá na África antes, arte, metais, móveis, espadas, riquezas”. Todos esses aspectos, juntamente com o desenvolvimento científico e tecnológico pareciam ser associados ao período pós-colonial, como se a África começasse com a escravização, como se a imagem da África na cabeça deles fosse de pobreza e colonização.

Numa aula de matemática, professor Enzo estava trabalhando matemática e falou da história dos números, citando seu início na Europa. Me chamou a atenção a forma como as datas que são marcos da colonização foram utilizadas, como o período de duração da União Ibérica: “Começou em 1580 e terminou em 1640”, “quem quer fazer a conta no quadro?” Lucas se ofereceu, resolveu o cálculo e nenhuma problematização racial foi feita. Fiquei refletindo sobre outras datas ou números que poderiam ser utilizados de forma a aplicar a lei 10639 e a desenvolver práticas pedagógicas emancipatórias. Pensei como exemplo o cálculo de aproximadamente quantos pessoas negras eram sequestrados e quantas chegavam vivas o Brasil, inspirando-me das Diretrizes curriculares das EREER (2014) que apontam que todas as disciplinas devem trabalhar africanidades e negritudes brasileiras, não se restringindo à história e nem ao 20 de novembro.

Prof. Enzo, entusiasmado, me contou que no dia anterior, a turma foi para a sala de informática e pesquisou no Google sobre o Quilombo dos Palmares. Cada estudante escreveu um texto no caderno com os resultados de pesquisa. O primeiro aluno que leu, mencionou em seu texto que em Palmares existiam escravos, informação que após leitura terminar, o professor contestou explicitando que não concordava, que achava que haviam prisioneiros que se corromperam e queriam entregar Palmares, porém iria pesquisar. O professor incentivou as pessoas alunas a pesquisarem e contestarem os resultados das pesquisas, confirmando e atentando à credibilidade dos sites e fontes. Enzo chamou a atenção das pessoas estudantes para pesquisarem a fundo as informações e não superficialmente, atentando às notícias falsas. Alguns conteúdos verbalizados por estudantes, que liam seus textos foram:

- “Palmares era em Alagoas”
- “Palmares tinha aproximadamente 30000 habitantes (de 8000 a 30000)”
- “O Quilombo dos Palmares era uma comunidade livre da escravidão”
- “Quilombos eram várias comunidades espalhadas num território grande, que se comunicavam com sinais de fogo, avisando sobre invasores e assim se movimentavam para outro lugar antes que os inimigos chegassem”.
- “Zumbi nasceu em 1655 e morreu em 1695, no dia 20 de novembro”; “ele foi morto” corrige um outro estudante.
- “Dandara se matou”, ao que o professor responder “Por qual motivo?”. O mesmo estudante disse que foi “Porque amava Zumbi e estava sofrendo.” Um terceiro

continuou, dizendo que pensava que tinha sido “Porque preferia morrer que ser escrava.”.

- “Zumbi era considerado um Deus/imortal, por isso colocaram a cabeça dele espetada num pau no centro na cidade.”
- “O acordo do Ganga Zumba, tio de Zumbi, desagradou muitos porque só os que nasceram em Palmares poderiam ser livres, os outros voltariam a ser escravos.”

Após esse momento de trocas e reflexões, o professor Enzo parabenizou a turma pelas pesquisas, ressaltando que descobriram coisas além do que o professor e eu tínhamos falado. Mais tarde, enquanto os alunos jogavam futebol, eu e o professor Enzo conversávamos sobre o quanto a turma tinha conseguido produzir. Enzo disse que preparou duas aulas sobre os Quilombos, sendo a primeira de 45 minutos no final da semana anterior, com referências que encontrou em 6 livros didáticos do 5º ano. Comentou que encontrou, em média, 1 a 3 páginas nos livros de quinto ano, o que achava pouco, por isso utilizou também o Google. Na segunda aula, pesquisaram na sala de informática e escreveram o texto.

No lanche, a turma estava sentada quando vi que uma estudante negra do quarto ano, tinha alisado o seu cabelo. Essa menina, Jamila, haitiana, tinha um cabelo crespo lindo e agora estava alisado. Me chamou a atenção. Sem conversar com ela, apenas refletindo internamente, pensei no dilema que o racismo coloca de forma insistente às crianças negras em forma de escolha: ou branquear corpo, mente e espírito ou afirmar sua negritude e africanidade. As consequências negativas não somem com o branqueamento mas some a autoestima (SILVA, 2015).

No pátio de baixo, percebi que Diogo, o menino negro de pele mais escura da turma estava esperando a sua vez de entrar no jogo de futebol. Parecia pensativo e cabisbaixo. Elogiei o seu cabelo crespo, que estava maior e perguntei se ele sabia que era lindo e inteligente ao que Diogo me respondeu mais ou menos com a mão. Eu disse que sua pele era linda, seu cabelo crespo uma coroa de príncipe pretinho africano, que ele era muito inteligente e especial. Ele fez uma expressão com o rosto e barulho com a boca como se não se achasse inteligente. Eu disse que achava que ele era inteligente sim. Diogo sorriu. Diogo, Jamila e todas as crianças negras da escola a quem eu perguntei se gostavam de sua cor, cabelo e se sabiam que eram inteligentes e lindos responderam negativamente. TODAS as pessoas estudantes negras que eram a maioria na escola. Isso me dói e a Gieri psicóloga afrocentrico,

umas das partes que compõem o todo que sou eu, desde o primeiro dia na escola tinha um objetivo: ser estímulo de cura do corpo-mente-espírito dos estudantes negros.

Wade Nobles (2006), um dos pioneiros da Psicologia Africana aponta que a Psicologia Africana tem como valores e fundamentos a filosofia africana e os valores civilizatórios dominantes da África pré-colonial e que ainda se mantêm de certa forma hoje, apesar da colonização e colonialidade. Digamos que a África é uma floresta gigante continental e cheia de diversidade, mas as raízes das plantas bebem da mesma fonte: um conjunto de valores e crenças que são comuns à maioria dos povos e etnias. Essa fonte cultural Africana é composta por: unidade das pessoas com a natureza (reino animal, vegetal e mineral); coletividade com o seu clã, grupo, etnia (juntos sobrevivemos e somos fortes); espiritualidade/ancestralidade (imortalidade das pessoas que se tornam ancestrais que nos guiam e protegem depois de não estarem mais fisicamente aqui); integralidade (corpo, mente e espírito); responsabilidade coletiva; família extensa (parentesco ampliada, tipo a família é toda a comunidade); tradição oral; diversidade não é algo negativo; tempo circular (e não linear como para os europeus).

Portanto, meu olhar psicológico na escola não foi sobre a saúde mental, mas integrando o equilíbrio do corpo-mente-espírito, ferido diariamente em sua dignidade, humanidade, autoestima e autoamor pelo racismo (NOBLES, 2006). Elogios, olhar atento, afeto, validação, apoio e tentar de alguma forma dar o exemplo mostrando o orgulho de tenho de nós, povo Negro, foram postura minha ao longo de toda a pesquisa. Em todas as oportunidades e momentos necessários, conversava sobre emoções, estimulava a união de estudantes negros, falava sobre o racismo e sobre as africanidades e ajudava-os a refletir sobre opressões como lgbtfobia e masculinidades.

Como disse um grande líder panafricanista Kwame Ture “nosso objetivo não é ensinar as pessoas a serem conscientes, mas sim torná-las conscientes do seu comportamento inconsciente porque inconscientemente e instintivamente elas buscam a liberdade”. Nobles (2006) fala de reflexões sobre o padrão branco eurocêntrico individualista, egoísta, dualista, reducionista, racional, maniqueísta, especista, racista, patriarcal, que usa as diferenças como hierarquias e inferioriza humanidades.

A construção do eu, da identidade, autoimagem, autoestima e autoamor, para nós descendentes de africanos hoje, continua passando mais pelo nós do que pelo eu (NOBLES, 2006) e isso foi explícito na escola pela forma como o meu corpo e o meu amor pela

negritude tornava visíveis as africanidades e estimulava a autoestima dos estudantes negros. Quando me viam assumindo minhas africanidades e me amando, me elogiavam ou só observavam atentos, parecia que estava ajudando-os a se amar um pouco mais também. Quando conheciam uma história do nosso legado ancestral africano, estudantes negros recuperavam um pouco do seu autoamor. Existem feridas profundas, complexas, delicadas e doloridas que precisam ser curadas, relativamente aos açoites e golpes que atingiram e atingem identidades e suas autoestimas causando problemas no corpo, mente e alma, que permanecem perpetuadas pelo racismo diário que ainda tenta tirar a humanidade de pessoas negras (GOMES, 2003).

Estavam estudando contas matemáticas e observei que o professor pede que as pessoas alunas que acertaram a resposta expliquem as outras qual foi o seu raciocínio. Essa estratégia fortalece a autonomia e autoestima das pessoas alunas. Perto do intervalo, o professor fez um exercício: falava uma conta que as pessoas alunas precisavam resolver de cabeça e à medida que iam respondendo podiam jogar ou ler. Lucas, o menino negro que é o único que acha matemática fácil, o que mais acerta as contas e as respostas e é o primeiro a terminar as atividades, foi o primeiro a acertar. Percebo que o professor ou equipe escolar não elogiam a inteligência do Lucas, sua capacidade de liderança e excelente expressão verbal, parece que ele merece ser punido por isso e não recompensado. Homens negros que pensam são considerados perigosos e ameaçadores à manutenção do sistema, basta contar quantas referências negras foram assassinadas ou encarceradas, fenômeno que continua acontecendo (hooks, 2004; 2019).

Notei que a matemática é uma matéria que causa certo desconforto ou insegurança, os estudantes parecem ter dificuldade, o tempo passa e o intervalo se aproxima mais. “Vocês aprenderam isso no primeiro, segundo, terceiro, quarto e no quinto ano deveriam saber e ainda não sabem. Quem não acertar vai ficar aqui comigo no intervalo”, disse o professor, aumentando o clima de nervosismo e ansiedade. As últimas pessoas estudantes a acertarem foram Diogo e Juliana, mas todos foram para intervalo. Fiquei pensando, se o professor tem consciência do quanto o racismo afeta a aprendizagem de Diogo.

Njeri (2019) aponta a necessidade de compreender que um estudante negro precisa lidar com

o genocídio histórico e contemporâneo global contra a saúde física e mental dos povos africanos, afetando-os em todas as áreas de suas vidas: espiritualidade, herança, tradição, cultura, agência, autodeterminação, casamento, identidade, ritos de passagem, economia, política, educação, arte, moral e ética. Desta forma, os

africanos sofrem o trauma histórico da sua desumanização e reproduzem as violências, contribuindo - e muitas das vezes facilitando o trabalho - para o genocídio (NJERI, 2019, p. 7).

Fomos visitar a biblioteca municipal, eu, o prof Enzo, uma professora assistente e o quinto ano. Na chegada à biblioteca, numa sexta feira de trânsito intenso de carros e transporte público, o ônibus escolar amarelo parou na frente do museu para as crianças entrarem. Havia trânsito, confusão e apesar da polícia estar passando na rua caminhando, não nos ajudou, o que me fez pensar “será que se fosse uma turma maioritariamente de alunos brancos eles agiriam assim?”. Casos de crianças negras assassinadas pela polícia como Ágatha e João Pedro no Rio de Janeiro e tantas em periferias por todo o Brasil, ou até mesmo casos como o do menino Miguel de 5 anos, que morreu em Recife após cair do nono andar porque foi deixado sozinho no elevador pela patroa da mãe, empregada doméstica. Obviamente essas crianças são negras e crianças negras não têm direito à sua humanidade e a serem protegidas a terem sua inocência e infância preservadas. Um negro não é considerado uma pessoa, é um negro, que não sente, que é animalizado, selvagem, perigoso (FANON, 2008; MBEMBE, 2018) e crianças e pré-adolescentes não escapam. Percebi que a maioria das pessoas estudantes, que são pobres e moram em comunidades em vulnerabilidade social, não se sentiram confortáveis com a polícia, como se não os associassem a proteção ou segurança. Flores (2016) aponta que a questão do genocídio dos meninos e jovens negros pela polícia, cumprindo ordens do estado não é novidade, a violência nas periferias e comunidades em situação de vulnerabilidade social é tanta que por vezes é até naturalizada pelas pessoas que são alvo. Me lembrei da semana passada que o professor escreveu um problema no quadro sobre quantidade de balas comprados num supermercado, ao que Lucas responde “balas de fuzil, de AR, de que?”. Armas, violência policial e do narcotráfico, parecem fazer parte do cotidiano das pessoas alunas. A necropolítica é produto da colonização e do colonialismo que controla corpos e estabelece que o se sentir seguro e protegido, o estar vivo e até mesmo a própria vida em sua plenitude é um privilégio de poucos. Os outros, os diferentes, teoricamente têm direitos, mas na prática sabemos que o estado constrói políticas que promovem a morte desses corpos que consideram sem humanidade todos os dias e nesse grupo estão as pessoas negras e/ou pobres (MBEMBE, 2018) e outras pessoas como as travestis e pessoas indígenas.

Em todos os momentos era explícito o impacto do meu corpo-identidade para as pessoas estudantes. Como por exemplo na ocasião em que cheguei à escola na hora do lanche

com brincos da África, causando curiosidade. “É a África prof?”, “O que é isso no teu brinco?”, “Que lindos esses brincos”, disseram estudantes. Expliquei que era a África, que ela tinha 54 países. “Nossa, quantos países”, “são países muito pobres ne sora?” perguntaram as crianças de outras turmas, mostrando mais uma vez como o racismo, o eurocentrismo e focarmos só na África pós-colonial constrói uma visão negativa e deturpada do continente mãe (NJERI, 2019). Expliquei que a África era muito rica, com reinos, castelos, reis, rainhas, cachoeiras, neve, montanhas, muitas comunidades diferentes, praias, florestas, animais, e as pessoas africanas lindas, inteligentes e corajosas, como somos hoje nós, as pessoas negras, seus descendentes.

Além dos olhares analíticos, de admiração ou elogios, meu corpo-identidade, obviamente, também foi alvo de racismo até por parte dos adultos. Por exemplo, quando mudei o cabelo e quando cheguei à escola de tranças coloridas, todes ficaram muito curioses. “São tranças de lã expliquei, podem mexer, mas primeiro tem que me pedir autorização e não puxem, senão dói”, disse. Muitos estudantes negres elogiaram, disseram que eu era estilosa e que também queriam colocar tranças. Porém no pátio, enquanto alunos jogavam futebol o professor perguntou “o que é isso na tua cabeça?” em tom de piada, ao que respondi bem séria que era cabelo com tranças e o professor ficou constrangido. Chegamos à sala e Miguel fingiu que tinha se assustado ao me ver, mas justificou como sendo porque eu apareci “do nada”.

Um dia estavam aprendendo conteúdo de matemática, quando o professor diz que estão atrasados, que essa matéria é do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano que estão revisando. Observei que quando o professor escreveu contas no quadro para resolverem no caderno, Diogo e os outros meninos negros nem tentaram fazer, fazendo caras e verbalizando coisas como “estou ferrado”. Lucas, o segundo menino mais escuro da turma, foi exceção uma vez que ele é rotulado como o mais inteligente e demonstra orgulho disso: “Como é bom terminar e ficar nas nuvens. Tenho orgulho de mim”, disse. Todes estavam focades em fazer os cálculos, após um tempo de desconcentração. Nesse dia ficou tão explícito que o Lucas estava se elogiando sendo que o professor não demonstra orgulho ou tenta motivar o estudante, apenas ignora.

Percebo que apesar de extremamente inteligente, parece que Lucas não consegue escapar de ser rotulado como “rebelde e difícil”, estereótipos que lhe atribuem e penso que o motivo é a sua cor. É um estudante que gosta de ajudar os colegas, tem excelentes notas e facilidade de aprendizagem, mas não ouço elogios ou reconhecimento do potencial cognitivo

e relacional desse menino negro. É como se tudo isso fosse praticamente invisível aos olhos de professores, coordenação e direção, que ao menor comportamento mais questionador do aluno rapidamente o taxa de difícil, além de que eu nunca as ouvi elogiar o estudante por sua inteligência. As autoras Carvalho (2004) e hooks (2004) apontam que meninos negros que pensam, questionam e lideram são percebidos como ameaça, como alguém que não sabe o se não soubessem o seu lugar e recebem punições como a exclusão, encarceramento ou a morte, em vez de recompensas ou incentivos.

Notei que as pessoas estudantes que iam terminando encorajavam e estimulavam as outras com frases como “parem de bagunçar” e “se concentrem”. As últimas pessoas a terminar foram Diogo, Ruan e Elsa, sendo os dois meninos negros. A turma estava ficando agitada, mas o professor Enzo, focado em consolidar as contas matemáticas que os alunos ainda não aprenderam de forma efetiva, escreve nomes de quem não se comporta no quadro. Começa a perguntar, a cada estudante a resposta para uma conta que escreve no quadro. Todos responderam, alguns com dificuldade, por vezes errando. Quando acertavam, o professor pedia que explicassem qual foi o seu raciocínio para os colegas. Na vez de Diogo, a sua conta era $4+2 \times 2$. Diogo erra a resposta e o professor escreve o seu nome na lista de alunos que não se comportaram, sendo que ele só tinha errado. Percebi que de todos os alunos que erraram respostas, Diogo, menino negro e o mais escuro da turma foi o único a ir para o quadro do mau comportamento apesar de ter se comportado.

Essa injustiça que o prof Enzo cometeu com Diogo, me fez pensar sobre a autoestima e a motivação para aprender desse menino pretinho. Sabemos que a pessoa professora age diretamente na motivação das pessoas estudantes, uma vez que é influência direta que estimula ou dificulta a vontade e disposição em aprender (GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004; hooks, 1994, 2004; MORAES & VARELA, 2007; FREIRE, 2018). No entanto, na escola, comportamentos que são interpretados pelas pessoas professoras como genialidade, curiosidade ou determinação quando provenientes de pessoas estudantes.

Outro dia, o professor Enzo estava revisando conteúdos sobre o Brasil e os colonizadores através de um exercício de perguntas e respostas. “Os portugueses descobriram o Brasil?”, disse Enzo. “O professor ensinou que não, já existiam índios aqui e eles sabiam muitas coisas”, respondeu o estudante, “tinham riquezas aqui antes dos portugueses e eles chegaram e estragaram tudo”, disse outro. “Como os portugueses conseguiram controlar os índios?”, perguntou o professor. “Com jeitos covardes, mentiras e enganando, tipo com os

espelhos”, respondeu um estudante, “Com violência, disse outro”. “Índio são pessoas da Índia professor. É indígena, não índio”, diz estudante, continuando com a seguinte frase “pegaram os indígenas porque queriam tudo na mão, não queriam trabalhar. Bando de vagabundo, preguiçoso”. Os estudantes, com suas respostas, trouxeram diversas oportunidades de problematizar e refletir, porém a resposta do professor foi “Fazer o que, né? Naquela época era assim, capturavam índios porque precisavam de mão de obra”.

Com essa frase, foi encerrada esta atividade e o professor começou a trabalhar a data 7 de setembro de 1922, o dia da Proclamação da Independência. Abordou os conteúdos a partir de uma perspectiva bem eurocêntrica, ressaltando os nomes de portugueses que a história dominante sempre cita como D. Pedro e Princesa Isabel, a suposta salvadora branca empática. Os movimentos negros de resistências, revoltas e estratégias de libertação não foram ensinados nem citados. Fiquei em choque... De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (2004):

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (p. 20).

“Fazer o que, né? Naquela época era assim, capturavam índios porque precisavam de mão de obra”: que narrativas essa frase reforça? Narrativas colonizadoras e coloniais. É um desafio descolonizar os currículos, pensamentos, imaginários, conhecimentos, conteúdos e práticas pedagógicas na educação, e para isso é fundamental a formação de pessoas professoras (GOMES, 2012).

Assim que cheguei à escola, o professor relata que temos uma estudante nova na turma, do Haiti e que vai ser um desafio nos comunicarmos com ela, pedindo a minha ajuda. Fomos até a sala de informática, onde as pessoas alunas iriam pesquisar no *Google* marcos históricos que consideram importantes na história do Brasil. A partir da colonização, “desde que os portugueses descobriram o Brasil”, disse o prof Enzo, “vários acontecimentos marcaram a história do país, vocês podem pesquisar e fazer uma linha do tempo no caderno sobre os fatos históricos que consideram mais importantes”. Um aluno da turma, que eu considero pardo, disse baixinho, parecendo confuso: “Mas tu disse que os portugueses não

descobriram o Brasil...! Ah...” desistindo de confrontar o professor e retomando a atividade com expressão facial de insatisfação e raiva.

Acho interessante como essa frase de que os portugueses descobriram o Brasil aparece, é contraposta, negada, retificada, porém segue sendo dita pelo professor, que se contradiz. É como se a história universal fosse tão forte que se mantém presente apesar do professor ter a boa intenção de trabalhar questões raciais; é necessário que professores brancos se envolvam em trabalho interior contínuo, profundo, consistente, estudos, reflexões e treinamento do seu olhar que deve estar sempre alerta (SILVA, 2015).

Como nos aponta Aza Njeri (2019):

Precisamos questionar essas narrativas universais, que reduzem a história de povos milenares e pioneiros transformando-os em descobertas, inferiores, invisíveis. Já na primeira infância, é introduzido no conhecimento psico-cognitivo e social da criança afro-brasileira um mundo sob a perspectiva exclusivamente eurocêntrica, reprodutora de lugares comuns depreciadores e baseada em conceito de humanidade que não abarca essas crianças (p. 6).

O professor me pediu para me sentar ao lado da menina nova da turma, Tayô, negra de pele escura, para conversar um pouco com ela, realizando um acolhimento de como ela está se sentindo. Utilizamos o *Google* tradutor e fomos conversando sobre a escola, o Brasil e a festa Julina que estava chegando. Citei algumas comidas típicas, Tayô me falou das suas comidas favoritas, todas saudáveis, e da sua família. Um estudante, que estava sentado ao meu lado me pergunta “oh Gi, teve independência no Brasil?”, eu respondi que é uma pergunta complexa e polêmica, que não tem uma única resposta, mas que teoricamente existiu a independência, que tem uma data oficial que o professor Enzo ensinou. À medida que conversava com Tayô ia escutando verbalizações das pessoas alunas referentes a resultados de pesquisas sobre “Quilombos”, “Palmares, Zumbi”, “Ganga Zumba”, “D. Pedro”, “Princesa Isabel” e “Independência do Brasil”.

Eu ia conversando com Tayô e compartilhando com o professor, que perguntava algumas coisas. Me pediu para escrever algumas tarefas para Tayô responder numa folha de papel, primeiro seu nome e idade. Tayô respondeu, com uma letra linda, e o prof Enzo não conseguiu disfarçar a sua surpresa. Era uma surpresa que me lembrou as vezes que uma pessoa branca me subestima, parece que pensam “olha, ela é uma negra inteligente, nossa, isso existe”, não me pareceu uma reação de felicidade, de satisfação ou orgulho. O professor, então, escreveu um problema matemático e Tayô respondeu na folha de forma correta a conta matemática e a resposta por extenso. Enzo elogiou, ficou feliz e disse às pessoas estudantes

“Nossa. Ela veio do Haiti e respondeu corretamente, coisas que vocês ainda têm dificuldade. A única questão vai ser a língua portuguesa”. A comunicação verbal e não-verbal do professor me fez refletir sobre os currículos e expectativas sobre a aprendizagem de pessoas negras estudantes. Currículos são mais que apenas conteúdos explícitos (PASSOS & NOGUEIRA, 2019) da mesma forma que racismo é muito mais que agressões físicas ou verbais concretas. Esperar menos de um estudante por sua raça ou origem geográfica é racismo (NUNES, 2016).

No dia da festa julina cheguei de manhã para ajudar na decoração da escola. Na hora do almoço as professoras discutiam sobre o cabelo de Jamila que caiu por causa de um alisamento, recriminando e culpando a mãe da menina. Diziam coisas como “não entendo como uma mãe faz isso com a filha, alisar o cabelo da menina”. Contaram que conversaram com Jamila, deram uma tiara e mostraram fotos da Lupita careca para ela saber que era linda. Aproveitei a oportunidade para conversar sobre o assunto, com diversas professoras ao mesmo tempo, inclusive a da turma de Jamila. Expliquei que “uma mulher preta vítima do racismo a vida inteira, sendo inferiorizada e se sentindo realmente inferior tem o seu processo individual de cura. Cada pessoa preta precisa descobrir sobre as mentiras de que pessoas brancas são mais bonitas, inteligentes, moralmente superiores e o cabelo liso, pele branca e olhos azuis são o padrão mais alto de beleza. Se amar, amar seu cabelo, seu corpo é uma construção para todas as pessoas pretas porque o mundo o tempo todo destrói a nossa autoestima e isso não pode ser julgado ou criticado por vocês pessoas brancas. Vocês não entendem porque não sentem na pele mas podem ajudar. Ajudar, não julgar. Alguma de vocês tentou conversar com a Jamila ou a mãe? Alguém pensou em chegar e falar para elas que vocês sabem que muitas pessoas negras passam a vida se achando inferiores e que acham que alisar o cabelo de suas filhas ou ensinar-lhes a casar com pessoas brancas para clarear a família é sinônimo de proteger elas, mas o cabelo crespo é lindo e Jamila ia ser mais feliz se amasse seu cabelo e se amasse? Que elas são lindas?”. Toda a sala de professores ficou em silêncio. Não somos inferiores nem insuficientes, portanto não precisamos viver tentando ser cópias de um padrão branco que nunca conseguiremos atingir e essa busca pelo embranquecimento precisa parar. Como diz Njeri (2019), “nossa identidade cultural deve ser praticada” (NJERI, 2019, p.6), para que não sejamos cópias mal diagramadas da branquitude cidadã do mundo ocidental. A escola tem um papel fundamental, mas pessoas educadoras precisam acordar, estudar e transgredir (CUNHA, DEBUS, PASSOS, 2020).

A branquitude, enquanto identidade racial branca herdada do colonizador, a identidade das pessoas brancas não pode nunca ser esquecida. Aqui neste trabalho não é o foco porém indiretamente pode-se observar a branquitude nas crianças e professores, que se compreendem pessoas e enquanto o outro é o negro e indígena (BENTO, 2002). Cada episódio de racismo que foi relatado neste trabalho é um exemplo das ações da branquitude de pessoas brancas. Ressaltei diversas vezes na escola e mais uma vez nesse dia, que a educação para as relações étnico-raciais precisa ser construída de forma coletiva e circular pela escola, família e comunidade (PETIT, 2016).

Reação do grupo docente depois de me ouvirem falar as palavras que coloquei entre aspas acima foi silêncio e rostos de reflexão. Continuei. Contei que eu alisei o cabelo com 9 anos e que minha mãe não sabia que estava prejudicando a minha autoestima e construção da minha identidade étnico-racial, estava só tentando me fazer feliz e me proteger. Todas as pessoas professoras estavam presentes menos a diretora. A professora de Jamila disse que tentou falar com ela, que trouxe uma faixa para ela quando o cabelo caiu quase todo, mas que se sente “pisando em ovos nesse assunto tão delicado e sofrido. E a mãe dela é fechada, séria, difícil de conversar”. Expliquei para a prof que é importante empatia e falar abertamente sobre as mentiras do racismo, a autoestima e as emoções. Disse que “Vocês nunca vão entender porque não são negras, mas devem tentar e não julgar. Crianças negras morrem com venenos de alisamento na cabeça e a culpa é do racismo e do seu padrão de beleza, é muita dor e sofrimento que nem de perto acabou”. Silêncio novamente. “Mas não são só os negros, as pessoas gordas, de óculos, com deficiência também sofrem”, disse uma professora, a mesma que ficou indignada porque queria o dia da consciência branca.

A professora de espanhol Joana interrompeu e disse “ah, mas não acredito que tu não vê como com negros e indígenas é diferente, o racismo é muito violento a todo o momento”, mostrando empatia e indignação ao contar que já viu situações onde crianças negras desde muito pequenas já dizem não gostar do seu cabelo ou querem ser brancas. Em seguida, ocorreu um momento de tensionamento político entre professores de esquerda e professores que votaram no Bolsonaro e quase ocorreu um conflito, porém uma das professoras conservadoras se retirou do espaço.

Às 13h, estávamos prontos para receber as famílias para a festa de final de semestre, a escola decorada, com um espaço para as apresentações de cada turma, um canto enfeitado com uma coroa de flores e balões para as fotos. As mesas, com comidas e espaço para os

pratos que a escola pediu para as famílias trazerem. No refeitório estava um espaço Brechó, com roupas, acessórios e calçados, que poderiam interessar as famílias. As professoras organizaram uma série de brincadeiras e as famílias levaram muita comida. Havia fartura de bolos, tortas, doces e salgadas e todos estavam felizes. A maioria dos adultos que acompanhavam eram mulheres sozinhas com outras crianças e algumas irmãs ou familiares, sozinhas. Não me lembro de ver nenhum homem sozinho e me recordo de um casal apenas. As crianças brincavam, comiam e ficavam sentadas com suas famílias e amigues.

Quando vi Jamila com um lindo turbante e batom, muito séria e encolhida, do lado de sua mãe fui lá cumprimentar, me apresentar e elogiar. Conversei com a mãe de Jamila sobre o racismo na escola e no Brasil, sobre o cabelo de Jamila, que caiu e que ainda bem que tinham cortado. Falei do racismo na escola e da importância de ela se amar do jeito que é. A mãe sorriu, compreendeu e disse “que tenta conversar com ela sobre isso”. Agradeceu por conversar com Jamila sobre o assunto. A mãe de Jamila e eu dialogamos de forma feliz, sorrindo, com respeito e acolhimento, a sua fama de braba, séria, fechada e inacessível me parece ser uma mistura de estereótipos racistas com as reações da senhora aos racismos das pessoas da escola.

A receptividade da mãe de Jamila me fez pensar no real motivo da sua reputação ser de fechada, séria, difícil de se comunicar; também nas razões que poderiam fazer essa mulher preta hatiana agir de forma diferente comigo e com elas. Pensei nas violências que ela deve vivenciar e o papel das pessoas brancas nisso, desde o início da colonização até a forma como ela é tratada na escola. Njeri (2019) aponta “a travessia do atlântico plantou suas raízes no profundo inconsciente coletivo negro, ao mesmo tempo em que iniciou o processo de holocausto africano, que atravessa e determina a relação desses corpos com o ocidente, desumanizando-os” (NJERI, 2009, p. 6). Eu tratei essa mulher com admiração, sorrisos, respeito, empatia e exaltação da nossa cultura e beleza, seria por isso que ela foi receptiva, falante, carinhosa e sorridente comigo?

Sentei-me do outro lado do pátio para assistir à apresentação do quinto ano quando escutei meninas brancas do meu lado dizendo “olha o cabelo da Jamila, parece uma macumbeira.”, “nem parece menina, tá horrível” respondeu a outra criança. “Ai que horror, tadinha” disse uma menina negra. Uma das meninas brancas tinha uns 12 ou 13 anos, a outra uns 10 e a pretinha uns 10 também. Esperei a apresentação acabar e conversei com as duas meninas brancas que verbalizaram as frases, quando estavam tomando água, com poucas

peessoas à volta. Disse a elas que precisam ter muito cuidado com as coisas que dizem sobre as pessoas negras, por exemplo o seu cabelo ou outras partes do corpo. Conteí que ouvi o que disseram, repetindo as frases expliquei que isso é racismo e racismo é algo muito sério, tão sério e grave que é um crime.

Explicitetei que como elas não tinham 18 anos, os seus pais responderiam caso a mãe da Jamila denunciasses na polícia, e que isso era um direito dela. Toda essa conversa foi num tom didático, obviamente, com o objetivo de explicar e mostrar consequências dos nossos atos. Finalizei dizendo que ser macumbeiro não é errado, feio ou insulto e que as pessoas pensarem assim também é racismo. Apesar do meu tom de voz e semblante tranquilo as meninas não gostaram, ficaram sérias e pareceram contrariadas, como se não concordassem comigo. Ali naquele momento, de forma informal e fora da sala de aula eu tentei construir reflexões, desconstruções, lições, pensando no que diz NJERI (2019, p. 7):

que educação antirracista e emancipadora deve preparar o sujeito negro para ser lúcido e crítico diante desta realidade, permitindo a sua autodeterminação e autoproteção enquanto ser humano, pois ele é o alvo principal deste monstro e não pode ser alienado em relação a este fato. E, as crianças não-negras que acessarão essa educação, compreenderão que o mundo não gira em torno de si, seus valores e culturas, fazendo com que cresçam com mais empatia, menos racistas e conscientes de seu papel no mundo.

Com a menina pretinha, conversei e disse que achei incrível ela ter dito que não era legal o que as amigas dela falaram. Expliquei que racismo é muito feio e sério porque machuca e que ninguém deve escutar e não falar nada, principalmente dentro da escola, que deve ser um ambiente seguro onde não devemos aprender essas mentiras. Vieram as férias de Inverno e no final de agosto, no intervalo, as pessoas estudantes me viram e ficaram felizes. “Teu cabelo não tá mais com tranças sora, tá maior.”, disse um dos meninos. “Vamos ter aula contigo hoje?” perguntaram outros dois. Conversamos, perguntei das férias, responderam que não fizeram quase nada. Contaram que dois alunos saíram da turma porque foram para outra escola mais perto de casa e que tinha entrado mais uma menina. Um menino branco, o único da turma, na minha opinião, fingiu que se assustou quando me viu. Ignorei, porque já conversamos sobre isso e conversaremos novamente em breve. Do nada, um menino negro mexe no meu cabelo. Eu digo que ele pode mexer, sem problemas, mas sempre deve pedir

primeiro, respeitar o corpo das pessoas. “Fofinha, sora”, responde. “Posso mexer?” dizem mais dois estudantes e eu respondo “sim, mas devagar”. “Tu é estilosa sora”, diz um menino negro, e eu respondo “olha quem fala, cabelinho todo na régua”, nesse momento ele sorri todos cantam a música do Nego Ney.

Conversei com a bibliotecária da escola, Samanta, uma mulher negra, sobre os projetos dela neste semestre com a contação do livro *Cartas a povos distantes*, do autor Fábio Monteiro, que conta sobre a amizade construída através de cartas trocadas entre um menino branco chamado Giramundo de São Paulo e outro um menino negro chamado Giramundo de Luanda. Após a leitura de cada carta do livro, Samanta e as crianças leem uma carta real escrita por um estudante da UFSC que é de Luanda. Após a leitura completa do livro, o estudante angolano amigo de Samanta, visitará a escola e conversará com a turmas sobre África, seu país e cidade.

Segundo Samanta, o quinto ano está muito interessado no livro, prestando total atenção nas leituras, fazendo perguntas e inclusive indo sozinho até a biblioteca, sem o professor, para tirar dúvidas, compartilhar curiosidades sobre Luanda e esse estudante da UFSC que manda “cartas de verdade”. Disseram que gostariam de saber mais sobre a culinária de Luanda e talvez cozinhar algum prato típico quando o visitante vier à escola.

Samanta desenvolveu com outras turmas trabalhos sobre os Impérios Africanos antigos, tradicionais e pré-coloniais, expondo trabalhos lindos nas paredes da biblioteca escolar, que estão na frente da sala de informática. Os mapas de África foram tirados de lugares escondidos e expostos de forma bem visível.

Samanta me convidou para participar de um momento de leitura de um capítulo do livro e confecção de trabalho sobre os baobás. A turma do quarto ano sentou e escutou atentamente à leitura compartilhada por Samanta e estudantes que queriam ler o capítulo. A carta de Giramundo de Angola falava de uma árvore chamada baobá. Após finalizar, Samanta contou que “os baobás são árvores africanas, antigas, com até 6 mil anos. As árvores mais antigas do mundo, fortes, assim como os africanos, que foram sequestrados e espalhados pelo mundo, sofreram muito e ainda sofrem, mas nunca desistiram. Os baobás resistem a altas temperaturas e ao fogo, armazenam água chuva em seu tronco, seus frutos são nutritivos e suas folhas medicinais.

“Existem baobás tão grandes que são necessárias 100 pessoas de mãos dadas para circular o seu tronco, que é utilizado para fazer tecidos e cordas ou como casa para animais e

peessoas. Nada no baobá se desperdiça. As sementes por vezes são usadas para fazer jogos, como fazemos aqui no Brasil com outras sementes para construir o jogo três marias, por exemplo”.

Foco nos valores africanos, na África a partir de uma perspectiva positiva e afrocentricidade: as atividades pedagógicas de Samanta foram incríveis e embasadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais (2004). No intervalo, ao me verem, outros estudantes perguntaram quando ia ser a aula, que as outras foram legais e querem que seja logo. Expliquei que será em breve, que vamos decidir juntas e que precisam ter paciência.

A escola organizou uma gincana que aconteceria na quarta, quinta e sexta, com equipes de pessoas alunas que não eram da mesma turma. Ao chegar na turma, o professor perguntou se eu sabia da novidade: Diogo tinha sido selecionado para a final do concurso de redação do qual todas as escolas do município participaram. Algum estudante perguntou se o professor achava que ele ia ganhar, ao que o prof Enzo respondeu “o Diogo, se conseguir, vai ganhar. Não é para ler baixinho que nem aqui, tem que ler alto”. Diogo é um menino preto que é excluído, subestimado e inferiorizado e perante uma oportunidade de fortalecer a autoestima do menino, elogiando ou mostrando que acredita nele, o professor Enzo deixou passar em branco... Mesmo assim, Diogo demonstrava outra postura corporal, com mais sorrisos, cabeça erguida e olhando nos olhos dos colegas, além de falar mais.

Enquanto eu observava que o professor parecia estressado e sem paciência, ouvi que estudantes gritaram “Tu é o mais burro da sala” mas não consegui perceber quem disse e a quem se referiam, mas notei que tinha vindo da direção de onde estava Diogo, agora cabisbaixo e sério. Esses estudantes estavam apontando para Diogo e fazendo caretas, dizendo “ele está se achando hoje” e “ele roubou só pode, é burro”. Eu acredito que essas agressões verbais foram dirigidas a Diogo, porém não posso afirmar, apesar de existirem algumas evidências como por exemplo Diogo ser o único menino excluído e o alvo de piadas o resto da aula. O professor parece que “não viu”... Posto isto, destaco que a existência de pessoas educadoras cuidadosas e atentas às questões raciais e que acreditam no potencial destas pessoas estudantes para serem excelentes tem um papel fundamental no desempenho escolar desses meninos negros. Em contrapartida, meninos negros frequentemente regridem após ingressar em escolas de maioria branca onde são associados ao estereótipo de estudante que não consegue aprender (hooks, 1994; hooks, 2004).

Em outubro, quando cheguei na escola estavam em horário livre para brincar, saltavam no pula-pula e piscina de bolinhas que estavam no pátio da escola porque sábado aconteceria uma festa do Dia das crianças. Conversei com os professores sobre realizarmos uma festa da Consciência Negra, não houve interesse em saber minhas ideias, em oferecer cooperação, em propôr algo, nada. Uma professora assistente quis participar e sugeriu uma oficina de Abayomis. Nesse dia era a final da gincana e as pessoas estudantes realizaram brincadeiras como caça ao tesouro e contagem de material reciclável. Quando cheguei no pátio e Diogo me viu, veio correndo me abraçar bem forte e fez uma brincadeira na qual tentou me levantar. Os professores que estavam no pátio pareceram surpresos com a atitude de Diogo verbalizando “Olha lá”, “puxa-saco” e rindo. Diogo fez uma cara séria, olhou para os professores sério e me abraçou de novo. A impressão que me deu é que Diogo não é carinhoso com eles e por isso não estão acostumados. Quais os motivos que inibem o lado afetuoso que Diogo tem comigo, de se manifestar com os professores? Como tudo isso afeta suas notas e desempenho escolar?

Pesquisas apontam que pessoas negras estudantes recebem menos afeto de pessoas professoras e equipe escolar que as pessoas brancas (GOMES, 2005; LOPES, 2005; SANT’ANA, 2005; SCHOLZ, SILVEIRA & SILVEIRA, 2014) e sabemos da importância central de vínculos de afeto e confiança para os processos ensino e aprendizagem (hooks, 1994, 2004; FREIRE, 2018). Perguntei a Diogo como tinha sido a final, disse que ficou em segundo lugar e ganhou um celular. Dei os parabéns, disse que ele era muito inteligente, estiloso, lindo e que tinha motivos para se sentir orgulhoso.

A prova final da gincana era uma atividade chamada “Soletando” onde pessoas professoras escolhiam pessoas alunas para realizarem um exercício de soletrar palavras. Percebi que, apesar da maioria das pessoas estudantes serem negras, as pessoas professoras responsáveis de cada equipe da gincana, escolheram majoritariamente crianças brancas, mostrando mais uma vez que formas de pensar precisam ser descolonizadas (GOMES, 2012).

Com a aproximação do 20 de novembro, eu e a professora de espanhol pensamos em fazer um dia de beleza de pessoas negras estudantes e suas famílias, que seriam maquiadas por uma maquiadora profissional especialista em pele negra, teriam seus cabelos arrumados e turbantes colocados por mim e seriam fotografados pela prof Joana, que no turno inverso trabalha fotografia e audiovisual com os estudantes. Fiquei de contactar a maquiadora, trazer os turbantes, o valor do lanche foi dividido e reservamos o auditório para o dia 9/11. De

acordo com as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais (2004) o 20 de novembro não pode passar em branco e por isso começamos os planejamentos.

Como escolher as famílias ou convidá-las? Samanta, a bibliotecária, achou a ideia linda e ficou responsável por imprimir bilhetes e colar na agenda das crianças negras. Essa tarefa ficou responsabilidade de Samanta e da prof de espanhol: imprimir os convites e colar nas agendas de todas as crianças negras. Decidimos escolher por hétero identificação e autoidentificação perguntando se tinha alguma criança negra que não recebeu bilhete. Combinamos de ressaltar que, infelizmente, não poderíamos fotografar todas as famílias negras da escola, no máximo dez e seriam as dez primeiras famílias a confirmar na agenda. Nesse processo surgiram 3 crianças negras ficando chateadas com convite, dizendo que não eram negras, dois meninos e uma menina; também duas crianças de pele bem clara chateadas por não terem sido convidadas porque eram negras, um menino e uma menina. Conversei com essas 3 crianças. As primeiras, diziam que eram “morenas” e que tinham “cabelo bom”. Conversamos sobre o racismo, a cor de pele e o cabelo bom, sobre a diversidade de cores da negritude. Todas deram a entender que foi em casa que alguém tinha explicado que elas não eram negras. Ficou explícito a complexidade das questões raciais.

Nesse dia, uma menina branca, me perguntou “Sora, eu sou branca?”, sendo que nesse momento toda a sala parou e a professora assistente, loira de olhos azuis disse que “hoje em dia é muito difícil saber quem é branco ou negro, até eu fico preta quando pego sol na praia”. Eu fiquei chocada e ignorei a fala absurda da adulta e me dirigi à menina branca, que ficou chateada por não ter sido convidada e perguntei o que ela achava, se ela achava que era negra. Ela disse que o pai dela era negro. Perguntei se ela já tinha sofrido racismo por causa do seu cabelo, pele, nariz, boca; ela pensou e respondeu que não, mas o pai sim. “É né sora, o meu pai é negro mas eu não, pelo menos não por fora, só no sangue”. A professora estava com uma cara de surpresa e vergonha e ficou calada. O menino, contagiou-se com a reflexão, que prendeu a atenção de toda a turma, pois pararam as atividades que faziam em hora livre e estavam em silêncio ouvindo e olhando. Ao observar sua expressão reflexiva perguntei “e tu? pensou em algo que não tinha pensado antes?”, sendo que ele me respondeu que tinha ficado chateado mas agora já não sabia se era negro. “Como é a tua mãe? e o teu pai? São negros, tem descendência indígena, tu sabes?”, perguntei, ele disse que achava que a mãe era negra e me mostrou uma foto. Concluímos que achamos que ela é negra, mas também tem descendência indígena, o que é muito comum no Maranhão, de onde são. A professora, em

silêncio, parecia dura ou congelada. Pensando nas diretrizes curriculares (2004) que apontam a necessidade de fortalecer o pertencimento étnico-racial de crianças negras, a postura da professora de “somos todos iguais” foi no sentido oposto. Não somos iguais, somos diferentes e esse “igual” universal imposto as pessoas negras estudantes é embranquecedor e violento pois nega nossas africanidades e reprime nosso orgulho e autoestima (SILVA, 2015).

Nesse dia fui à escola de manhã falar com Samanta e vi algumas crianças que nunca tinha conhecido, visto que vou praticamente sempre à tarde. “Olha o cabelo dela”, “o cabelo dela é black power”, “tem uma tatuagem na cabeça, é a África? É linda”, foram alguns comentários de crianças negras durante o lanche. Ouvi de Samanta que professoras disseram que a sessão de fotos só para pessoas negras era “racismo contra brancos, porque todas as crianças deveriam ser convidadas”. Até quando será necessário ter uma pessoa negra no ambiente para combater absurdos como esses?

Observando o quinto ano, percebi que os outros meninos negros ridicularizam e inferiorizam Diogo, que tinha ganhado o segundo lugar do concurso municipal de escrita, com frases tipo “ele canta mal” e “ganhou o segundo lugar porque roubou”, sendo que fui elogiar novamente Diogo pela conquista e os meninos riram. Elogiei mais ainda, abracei, beijei, disse o quanto estava orgulhosa desse “príncipe pretinho lindo, descendente de reis e rainhas africanos, inteligente, estiloso, escritor, afetuoso, sensível, forte e que pode ser tudo que quiser ser”. Retomando o que nos traz Nobles (2006) sobre o nós ser maior que o eu na perspectiva africana, refleti sobre esse nós na África pré-colonial que tinha uma função de sobrevivência, união e força. Com a colonização, fomos inferiorizados e desumanizados a partir do nós, enquanto grupo e hoje recuperamos nosso poder a partir do nós. O nós fortalece o eu; o nós nos enche de motivos para não duvidarmos do nosso valor e poder; o nós nos mostra a nossa beleza e legado (NOBLES, 2006).

Eu tinha raspado o cabelo e deixado a minha tatuagem da África bem visível depois de bastante tempo com ela escondida, então todos na sala estava curiosos “Sora doeu?”, “o que é?”, “África” diz menino negro, “nossa, verdade, a maioria achava que era o Brasil”. No primeiro dia de novembro participei do lanche coletivo de comemoração dos aniversariantes do mês, percebendo que estavam todos entusiasmados pois nesse dia iriam exibir os filmes produzidos com a professora de espanhol, que também trabalha com fotos e vídeos no projeto que ocorre na escola de manhã, no turno inverso das aulas. Ao chegar à escola observei que

estava toda decorada com coisas de Dia da Bruxas e Dia dos Mortos, iria acontecer a festa de Dia dos Mortos, sugerida pela professora de espanhol.

Observei que Diogo estava excluído do grupo dos meninos pois na hora do lanche era o único da turma sentado em outra mesa; no auditório assisti os filmes sentado do lado esquerdo, com o quarto ano. A turma ganhou prêmio de melhor roteiro e na hora de tirar foto Diogo ficou perto das meninas e longe dos meninos. Como sempre, sentei-me num lugar estratégico para ter um bom campo de visão. Visualizei Jamila procurando um lugar para se sentar, escolheu sentar-se ao lado de uma menina negra da sua turma, que lhe disse “aqui já está reservado para a minha amiga”. Quando a amiga, branca, chegou disse a Jamila “senta lá ó”, apontando para a fila de trás das cadeiras. Jamila me viu e perguntou se podia sentar ao meu lado. Respondi positivamente, dando-lhe um abraço e elogiando-a e lembrando do seu poder.

Enfim tinha chegado o dia da sessão de fotos com as crianças negras e as suas famílias, dia 8 de novembro de 2019. De todas as famílias convidadas imaginamos que poucas poderiam vir ao ensaio fotográfico por ser em dia de semana e durante horário comercial, às 14h. Nove famílias vieram 7 com estudantes e suas mães, 1 com mãe e pai e uma com o pai; além de duas crianças sozinhas (por serem estudantes com problemas de autoestima e terem sido as únicas crianças negras que a família não podia ir, mas que pediram para participar e a família autorizou).

Nessa tarde, preparamos o auditório da escola com os tecidos africanos de Angola que levei, as maquiagens que Isadora Souza, negra, artista e maquiadora profissional especialista em pele negra, e levou e um lanchinho que preparamos. Tínhamos, também, brincos e colares com temática africana. A professora preparou um cenário e coloquei no Youtube um samba. Samanta, eu, Isadora e a professora íamos acolhendo as famílias à medida que chegavam. Estavam tímidas e retraídas como eu imaginava, pelo fato de que tirar fotos é algo que envolve questões de autoestima, ferida delicada para pessoas negras. Aos poucos, com o lanche e o convite e colocarem músicas na lista que estávamos ouvindo e explorarem os materiais, iam se sentindo mais à vontade. O corpo fala e não só com a boca, fala com o olhar, expressões faciais e linguagem corporal. Segundo Gomes (2012), o corpo negro fala sobre o olhar de si, os impactos dos olhares do outro sobre si, sendo que símbolos, imagens, narrativas, questões históricas, sociais, políticas e geográficas influenciam na construção desse corpo-identidade.

As crianças começaram a escolher e a fila verbal foi se formando de forma auto-organizada pelas crianças “primeiro eu depois ela depois tu”, enquanto conversávamos sobre os turbantes, como eram usados desde Kemet, por homens e mulheres, mostrando diversas formas de fazer. E assim as crianças e as mães quiseram experimentar e ver como ficava nelas. Outras queriam deixar o cabelo com mais volume e eu tinha levado pente garfo e produtos para cabelo crespo para isso. A professora tirava fotos, as crianças riam, a sensação era que aquele era um ambiente seguro, onde a beleza negra, a estética, o legado das africanidades eram valorizadas verdadeiramente e o respeito à diversidade não era discurso vazio.

Considero que aquele era um espaço que se assemelha a salões de beleza para pessoas negras onde o alisamento não é praticado, um espaço onde as africanidades foram exaltadas na sua dimensão estética, mas pensando na estética negra como política, revolucionária e que liberta. Se amar, amar seu cabelo liberta e traz um poder ancestral para cada pessoa negra que rejeita o embranquecimento (GOMES, 2019). Diogo, o menino negro do quinto ano, o único de pele escura da turma, frequentemente alvo de racismo, ridicularização e inferiorização por seus colegas brincava, ria e se comunicava como nunca vi antes. Um menino do 3º ano pediu para eu fazer um turbante nele, sem medo de ser chamado de viadinho um bicha como já vi acontecer muitas vezes na escola. Muitas crianças acham que turbante é de menina e esse estudante sofre violências de cunho homofóbico, apesar disso ele se sentiu seguro para expressar uma masculinidade negra fora do padrão eurocêntrico.

Semanas depois, quando as fotos foram publicadas no facebook da escola, as pessoas familiares desse menino escreveram comentários homofóbicos e isso gerou conflitos na família, segundo a mãe que me procurou para conversar. “É, eu e o meu marido falamos pra eles apagarem os comentários e que vamos amar ele de qualquer jeito. Só queremos que ele seja feliz”. Essa mulher negra é funcionária de limpeza da escola e mãe desse menino negro. Eu disse que estava muito orgulhosa deles e demos um abraço.

Voltando ao dia 8/11 no momento da sessão de fotos, uma mãe que estava grávida dizia que não se acha bonita, cabisbaixa e curvada, após a maquiagem e o turbante abriu um sorriso enorme e disse “nossa, estou linda, nem pareço a mesma”. Era explícito que se sentiam maravilhosas, poderosas, rainhas, reis, respeitados, valorizados, olhados como pessoas. Não como estereótipos negativos e racistas. No final, cada um levou um turbante, colocaram músicas, dançamos, relembramos diversos motivos que temos para ter orgulho de

sermos pessoas pretas. As fotos foram para as redes sociais da escola e assim a prefeitura escolheu uma foto para fazer campanha antirracista. A assembleia legislativa de Santa Catarina convidou a professora para expor as fotos num evento antirracista e uma emissora de televisão foi à escola fazer entrevista com a professora e a bibliotecária.

No dia 20 de novembro, cheguei à escola e não havia um trabalho, uma decoração, mural, nada. Era dia 20 de novembro e 0 (zero) mobilização, ao contrário do Dia Dos Mortos, festa junina, dia das crianças e até mesmo um dia aleatório em que comemos fondue de chocolate e frutas porque uma proprietária de uma empresa que presta esse serviço em eventos quis oferecer para a escola. Uma escola majoritariamente negra indo contra o que apontam as diretrizes curriculares (2004) sobre não deixar esse dia passar em branco. A equipe que tinha aceitado colaborar em fazer algo para marcar essa data era a bibliotecária Samanta e uma professora assistente que iria fazer a oficina de Abayomis. Convidei duas pessoas negras para colaborar nesse dia, Anelise, advogada e “manezinha” pela manhã, com a educação infantil e o 1º e 2º e Franklin, estudante de engenharia à tarde com o 3º, 4º e 5º. Como à tarde, ouvia diversos insultos homofóbicos entre meninos, pensei que conhecerem o Franklin - homem, preto, 1,90, inteligente, lindo, estiloso que é gay e estudante de engenharia civil na UFSC, sendo que sua origem é das periferias do Rio de Janeiro- seria bom para se questionarem sobre questões de gênero e masculinidades.

Organizamos a seguinte programação:

MANHÃ	Grupo 5 anos	Grupo 6 anos	1º ano	2º ano
9:20	Leitura em roda do livro “O Tesouro de Monifa” + exploração de uma caixa de tesouro azul (igual a da capa do livro) com itens dentro - comigo e Anelise			
9:40	Confeção de atividade coletiva de pintura de uma	Oficina de Abayomi		

	menina preta com um cabelo crespo enorme (com tintas, lápis, cola colorida, glitter, flores).			
10:30			Leitura do livro “Zumbi, o pequeno guerreiro” com Samanta na biblioteca	Visualização de imagens e vídeos sobre os impérios pré-coloniais Kemmet, Benin, Oyó e Congo, bem como desses lugares africanos atualmente. + confecção de cartaz sobre impérios (comigo e Anelise).
10:50- 11:40			Visualização de imagens e vídeos sobre os impérios pré-coloniais Kemmet, Benin, Oyó e Congo, bem como desses lugares africanos atualmente. + confecção de cartaz sobre impérios (comigo e Anelise).	Leitura do livro “Zumbi, o pequeno guerreiro” com Samanta na biblioteca

Para planejar as atividades me guiei pelas Diretrizes curriculares nacionais para as RER (2004). As pessoas brancas estudantes, minoria da escola, eram foco também pois a África pré-colonial é demolidora das certezas do pioneirismo e superioridade branca, auxiliando-as a construir identidades raciais brancas antirracistas e realistas.

O G5 e G6 amaram a Anelise, que foi vestida com roupa de trabalho pois tinha uma reunião à tarde, com seu cabelo crespo volumoso e sua pele bem preta. Diziam que era linda, queriam mexer no cabelo, “parece algodão”, “olha vocês são iguais à menina do livro”. As crianças, brancas e negras, encantadas com a convidada como crianças geralmente são e as crianças negras com olhar de admiração de quem encontrou uma referência. Teve uma menina de manhã, de pele clara como eu que disse “tu não é negra sora”. Eu expliquei sobre os diferentes tons e sobre o meu orgulho de ser negra e como éramos lindas e ela disse “se tu é negra então eu também sou”. Pessoas negras que se amam são como espelhos que refletem autoamor a outras pessoas negras, influenciando-as e crianças e adolescentes negres precisam de referências para se identificarem e perceberem que têm asas que o racismo tenta, mas não pode cortar. Com essas asas de amor próprio, autoestima e confiança podem voar para onde quiserem, muito além dos limites que o racismo tenta impor (hooks, 2019). A cada elogio sobre meu corpo, meu cabelo e roupas, vindo de pessoas negras, desde o primeiro dia na escola essa ideia se fortalecia.

No lanche, as crianças olhavam curiosas, principalmente o 1º e 2º anos, que têm aulas de manhã, então quase nunca me viam. “Cabelo lindo, Black, power, estilosas”, diziam várias meninas, ao subirmos para o auditório e nos apresentarmos, todos ficaram surpresos que a Anelise era advogada e eu psicóloga. “Tu és advogada mesmo?”, perguntavam. Mostramos as imagens dos impérios e explicamos sobre a África pioneira em tudo: ciências, tecnologias, política, engenharia, faculdades. Falamos sobre esse período, ressaltando, sempre que foi muito, muito antes dos colonizadores. Os estudantes reagiram com expressões faciais de espanto e surpresa, acompanhando de falas como “sério isso?” e “tem certeza?”.

Identificamos nas imagens dos impérios pré-coloniais, roupas, miçangas, búzios, instrumentos, danças e valores que observamos no Brasil hoje. Falamos do Orixá Xangô que era rei na Nigéria em Oyó. A escolha dos impérios pré-coloniais Kemet, Benin, Oyó e Congo foi feita pois estes impérios são de regiões principais de onde sequestraram africanos para trazer para o Brasil, bem como da relação entre Aqualtune, pioneira em organizações de quilombos, pois era rainha guerreira do Congo; depois foi avó de Zumbi. Falamos de tudo isso, passado africano, presente e futuro do Brasil e da África. Observamos vídeos atuais de capitais dos principais países onde eram os impérios e os estudantes se chocaram com a riqueza e modernidade. A impressão é que tinham a visão da África pobre, da fome, da miséria. Nas suas narrativas na África não existiam civilizações, reinos, reis, rainhas, castelos,

riquezas. “Mas foram os Europeus que levaram essas coisas é?”, perguntou um estudante, mesmo depois de enfatizarmos muitas vezes que esses impérios existiam há mais de 4 mil anos antes dos colonizadores chegarem a África. Assistimos o clipe “meu ritmo” do Rincon Sapiência, que tem diversas marcas estéticas que tínhamos explorados nos impérios pré-coloniais e eu fui ressaltando; além de uma situação de racismo sutil que eu queria ver se identificavam, o que fizeram sem nenhuma dificuldade, mostrando que assimilaram o currículo implícito. Oficialmente, estudamos a história da América mas na prática os currículos trabalham a história dos europeus no continente americano; com perspectivas limitadas e distorcidas por todas as opressões da colonização (NJERI, 2019).

À tarde, a mesma organização se manteve: uma metade da turma ficava com Samanta na biblioteca e outra comigo e com Franklin, depois trocávamos. Decidimos separar por turmas. Quando viram o Franklin, ficaram curiosos, eu já era um rosto “da casa”, ele precisava se apresentar. Várias crianças perguntaram que língua Franklin falava porque pensavam que por ele ser bem preto não era brasileiro. Explicamos diversas vezes que existe pretos de diversos tom de pele inclusive retintos aqui no sul do Brasil também. Disse boa tarde às crianças e lembrei o motivo de estarmos ali. Lembrei que uma menina perguntou se eu tinha namorado e eu não respondi e pensei que era um bom momento para abordar isso. Relembrei que era dia 20/11 e que ainda estávamos lutando para superar as mentiras do racismo de que pessoas negras são inferiores, mas também de que só existe um jeito melhor de todos os outros de ser pessoa, mulher, homem.

Falamos, com as 3 turmas, que eu escuto muitos “viadinho” como xingamento e piada com “estupro” e que fazer com o corpo de uma pessoa algo que ela ou ela não quer é muito sério e não engraçado. “No passeio alguém me perguntou se eu tinha namorado e eu não respondi mas quero dizer para vocês que eu sou lésbica, sabem o que é isso?”, responderam “Que gosta de mulher”, “mulher com mulher” falaram e eu disse que sim, “existem mulheres que gostam de mulheres, homens que gostam de homens, pessoas que gostam dos dois, homens com vagina, mulheres com pênis e que isso não é feio nem motivo para vergonha ou humilhação porque somos diferentes. A diferença é algo bom e não ruim”.

As crianças escutavam em silêncio absoluto, com respeito, atenção, interesse e curiosidade. Em nenhum momento se xingaram de “viadinho” ou foram homofóbicas com o Franklin com palavras ou risadas. Acho importante deixar escuro que hoje não me denomino mais de lésbica e sim de não hétero.

De acordo com Veiga (2019), pensar corpos negros e as violências que os atravessam é pensar o racismo, mas também outras opressões como por exemplo a cisheteronormatividade que inferioriza pessoas LGBT's. Homens negros que são homossexuais e que expressam características que a sociedade dualista associa ao "feminino" muitas vezes se chamam de bixa preta, como é o caso do Franklin. Veiga (2019), aponta que o racismo não deve ser compreendido a partir de lentes coloniais de fragmentação que pensam meninos negros apenas como negros ignorando a problemática grave que é a masculinidade cobrada a esses meninos; principalmente se lembrarmos do que diz Fanon (2008) sobre como o racismo considera os homens negros como super-masculinos. As duas turmas da manhã e as três turmas da tarde identificaram a situação sutil de racismo no clipe "Meu ritmo" do Rincon, onde o dono de uma loja age com linguagem corporal desconfiada com o Rincon mas não fala nem faz nada, só olha. Perguntei as 5 turmas porque achavam que estava olhando assim e responderam "acha que vai roubar porque ele é preto", "por causa da cor dele", "isso é racismo", "porque ele é racista"; dois estudantes disseram que já passaram por situações assim ou algum familiar. A facilidade dos estudantes em identificar o racismo que não era explícito nem verbalizado mostra que desde pequenos aprendemos sobre as relações étnico-raciais. Também conseguiram notar a presença da espiritualidade, búzios, miçangas, plantas, tambores, tecidos e cabelos que vêm desde Kemet até o Brasil atual. Conversamos sobre a diferença entre espiritualidade e religião.

O 3º e 4º ano fizeram cartazes e o quinto preferiu dançar músicas do Rincon Sapiência e do Ilê Ayê e ver nos clipes identificando semelhanças estéticas que observamos nos impérios pré-coloniais e os negros no Brasil hoje. No fim, cada turma fez 1 cartaz, após selecionarem imagens dos diversos impérios que estavam expostas no chão. O 5º ano já tinha trabalhado esse tema comigo e preferiu se aprofundar conectando presente passado e futuro através de diálogos entre nós e vídeos do youtube sobre a África atual. Achei genial essa escolha autônoma delus, construída coletivamente. Percebi que o formato de atividade pedagógica circular, envolvendo corporalidade, autonomia, planejamento co-construído e músicas que compõem a Pretagogia (PETIT, 2016), cativou a atenção dos alunos considerados "problema".

À tarde, participaram mais, talvez por me conhecerem, não sei, mas a surpresa se manteve ao se depararem com Kemet, esse Egito negro e os impérios elus ficavam sem chão, como se descobrissem algo totalmente novo, expressando no rosto e com falas como "nossa",

“uau”, sério?”, “não acredito”. Diversos pessoas alunas mostraram resistência em desconstruir a ideia de que o “faraós eram brancos” e disseram que “racismo reverso existe”, inclusive uma professora que verbalizou exatamente essa frase dizendo que não entendia porque não existia dizendo pois já foi chamada de “leite azedo e doeu muito”. Essa foi a fala da professora da Jamila e todos os estudantes olham para mim e para o Franklin com olhos arregalados. Perceberam a contradição entre as nossas narrativas e a dela. Aproveitei para conversar sobre a diferença entre racismo e preconceito, que “preconceito existe contra mulheres, gays, lésbicas, pessoas com deficiência ou qualquer pessoa porque todos podemos ser os diferentes em algum ambiente e muitas pessoas acreditam na mentira que isso é ruim. Porém o racismo é diferente, existe uma história de sequestro de pessoas negras, que eram consideradas animais e inferiores e isso continua acontecendo hoje. Pessoas morrem por serem negras, pessoas negras ouvem que são feias por serem negras, que seu cabelo é ruim e eu já ouvi isso aqui na escola. A TV nos diz isso, os filmes, a vida porque pessoas negras são seguidas no supermercado por serem negras. Isso não acontece contigo porque tu é branca né prof?”, perguntei. “Sim, é verdade, acho que entendi, não é a mesma coisa”, respondeu a professora.

O fato da professora não compreender algo que é tão básico ou inicial me fez sentir tão triste e impotente... Nossas crianças negras estão sob responsabilidade dessas pessoas profissionais: brankkkas, despreparadas, desmotivadas para se preparar e com acesso a uma formação que não as qualifica para trabalhar as relações étnico-raciais, uma vez que não promove o debate racial de forma profunda, consistente, efetiva. Pessoas professoras com consciência crítica em relação ao padrão dominante é uma das maiores estratégias de resistência e enfrentamento às opressões e injustiças estruturais, uma vez que a pessoa educadora é exemplo e referência de como ser humano e adulto e suas ações valem mais ou tanto quanto qualquer aula sobre valores, princípios, ética ou socialização. Pessoas professoras conscientes, críticas e políticas e revolucionárias podem desafiar e enfrentar a ordem social, promovendo a construção de significados positivos sobre os conflitos, contradições, diferenças, entre elas as étnico-raciais, sexuais e de gênero (hooks, 1994, 2004). Para Gomes (2002), educadores que aceitam o desafio de construir uma educação antirracista e pensar as relações entre a educação e as identidades negras, devem ter consciência de que qualquer intervenção pedagógica deve considerar o racismo estrutural e o mito da democracia racial vigente no Brasil, desigualdades, violências, injustiças e dor. Pessoas brancas

professoras que querem ser antirracistas têm uma primeira tarefa antes de qualquer coisa: se conhecer, analisar sua identidade racial racista, tirar seus racismos debaixo do tapete e entender que esse processo nunca terá fim e necessitam estar sempre atentos e buscando aprender aperfeiçoar mais e mais o seu olhar e suas ferramentas (hooks, 1994).

Al Hajj Malik Al-Shabazz (Malcom X), homem negro inteligente, crítico, pensador, líder e revolucionário, foi assassinado como tantos outros e hoje teria 95 anos, 10 a mais que o meu avô. Tentam matar nossas referências, mas não sabem que o legado permanece após a morte física. Malcom disse em discurso que “a educação é um elemento importante na luta pelos direitos humanos. É o meio para ajudar os nossos filhos e as pessoas a redescobrirem a sua identidade e, assim, aumentar o seu auto-respeito. Educação é o nosso passaporte para o futuro, pois o amanhã só pertence ao povo que prepara o hoje”. Depois do diálogo com a professora, fiquei refletindo sobre a necessidade do povo negro pensarmos em estratégias de autonomia educacional, uma vez que a educação dominante tem uma regra que explicitarei acima: a professora que acha que ser chamada de leite azedo é comparável a ser negro nessa sociedade.

A exclusão de pessoas negras professoras do sistema educacional é um projeto do estado brasileiro que visa manter a supremacia eurocêntrica (DÁVILA, 2006) e é urgente que tenhamos mais pessoas negras professoras, diretoras e gestoras escolares (SANTOS & MOLINA, 2011; MACEDO, BARBOSA & OLIVEIRA, 2016).

Na semana seguinte, aconteceu a mostra de final de ano, praticamente o último dia de aulas, iriam as famílias ver os projetos desenvolvidos ao longo do ano. Cada turma apresentou uma coreografia e fizeram um lanche colaborativo com as famílias. A escola estava linda, decorada, cheia de comida e as crianças todas produzidas. Observei as exposições dos projetos de cada turma e apenas uma professora da educação infantil, do grupo 5, tinha trabalhos e conteúdos sobre as diferenças como algo bom. As crianças aprenderam que todos somos diferentes e não apenas as pessoas negras ou indígenas, enquanto as pessoas brancas são a norma universal. O trabalho da professora estava incrível. O 5º ano fez um trabalho com máscaras africanas e isso era a única coisa em toda a escola sobre as Relações étnico-raciais, máscaras, sem texto sem aprofundamento de significados e africanidades.

Percebi que Diogo estava sempre com a mãe, excluído da turma e que apesar de diversas crianças estarem correndo, os meninos negros eram os que eram repreendidos pela equipe escolar na frente de todos porque “estavam incomodando”. Esse dia me despedi de

todos os estudantes e equipe escolar, agradecendo e comprometendo-me a retornar quando a pesquisa estivesse concluída para compartilhar os resultados que construímos juntos. Continuaremos com uma nova categoria, porém iremos retomar o dia da despedida na escola adiante.

6.2 CORPO-”INVISÍVEL”?

No primeiro dia a diretora me apresentou a escola e me contou sobre a ideologia antirracista da instituição, que busca abordar as relações étnico-raciais de forma integral e transversal, durante todo o ano letivo. A diretora compartilhou a sua percepção, que logo nas primeiras semanas vi que estavam equivocadas, de acordo com alguns dos diversos relatos que eu citei acima. Na opinião da diretora as estratégias pedagógicas constantes tiveram como resultado a diminuição das vezes em que se observa a utilização das palavras negro, baiano e nordestino no sentido pejorativo, como xingamentos ou outras agressões verbais racistas referentes aos cabelos, por exemplo. “Às vezes acontece, mas raramente, antes era todo o dia”, disse. Foco no raramente e na necessidade de pessoas brancas se educarem para conseguirem perceber as várias formas de racismo. Verbalizou que meninas negras que antes alisavam os cabelos agora usam natural e outras que sempre prendiam fazem penteados com ele solto e me mostrou o projeto político pedagógico da escola. Falou que o quinto ano era uma turma onde quase todos os estudantes são meninos e negros, em situação de vulnerabilidade social devido à pobreza, exposição à violência na comunidade e baixa escolaridade dos pais. Contou que a maioria dos pais da turma não valoriza os estudos, que um menino já foi encontrado vendendo balas no sinal e que as famílias não são participativas na escola, geralmente.

Percebi duas coisas: uma certeza muito grande de que o racismo quase não existe na escola e uma falta de empatia e julgamento em relação às famílias. A familiarização e normalização da violência, mortes traumáticas e perdas dolorosas marcam a história de pessoas negras. Transtorno de estresse pós-traumático, depressão, ansiedade, medos, pesadelos e transtornos de oposição e conduta são alguns exemplos de complicações comportamentais. A raiva, que é consequência inevitável do racismo em pessoas negras, pode ser externalizada através de transtornos de conduta e violências ou internalizada e se manifestar como uma depressão ou abuso de substâncias psicoativas. Nos dois casos a raiva

afeta as famílias negras, sua saúde mental e integral, seu modo de funcionamento e necessidades (BOYD-FRANKLIN & KARGER, 2016). Além das questões emocionais, existem questões raciais, históricas, econômicas e sociais que a diretora não pareceu considerar para compreender a relação das famílias com a escola e a educação formal.

De acordo com Aza Njeri (2019, p. 7):

Ao focarmos nosso olhar na prática pedagógica, devemos considerar o estado de maafa em que se encontra a população negra brasileira na contemporaneidade e o seu reflexo na educação. Problemas como a violência generalizada, instabilidade familiar, racismo estrutural, nutricídio, racismo religioso, machismo, homofobia, pobreza/ miserabilidade e ausência de perspectivas são barris de pólvora que costumam estar com pavios acesos no ambiente escolar. Assim, entender que as possibilidades de vida dos estudantes negros são tangenciadas pela (falta de) perspectiva em manter-se vivo.

Maafa é trata-se do holocausto negro, que perdura há cerca de 500 anos, desde que fomos invadidos e sequestrados por europeus (Njeri, 2019 apud Ani, 1994). Apesar da diretora ter ressaltado que o racismo quase não é perceptível nas relações entre as pessoas estudantes pois acontece raramente, logo na primeira semana que cheguei à escola, observei uma menina negra no intervalo sozinha, sem brincar com ninguém; era a única criança nessa situação e parecia triste por seu olhar distante e postura corporal. Notei quase imediatamente também que Diogo, um menino da turma que era o negro de pele mais escura, estava isolado esperando sua vez de jogar futebol, falava baixinho, olhava para baixo e parecia ser inseguro. Na sala de aula, Miguel que é branco e identificado como uns dos mais “difíceis da turma” pois toma medicação para TDAH e às vezes é agressivo, senta-se na frente ao lado de Diogo.

Nesse dia, Miguel cheirou o cabelo do Diogo e disse para outro aluno “cheira o cabelo do coiso”, ao que Diogo reagiu parecendo estar envergonhado, fisicamente retraído e cabisbaixo. Apesar da turma estar em silêncio, o professor “não viu”, como geralmente acontece e o silêncio fala muito sobre como concordam com o racismo (SILVA, 2015).

O racismo diminuiu na escola ou ele é invisível à equipe escolar, tal como parecem ser os corpos negros? O racismo nem sempre se dá de forma explícita, com chingamentos por exemplo, por isso é necessário um olhar treinado para perceber as nuances e complexidades

da opressão racial nos detalhes das relações. O racismo é constante e quando não se consegue ver isso, a inferiorização da pessoa negra é também constante e não combatida, necessitando apenas de um conflito para estimular agressões verbais e físicas racistas ou outras formas de discriminação racial. A omissão, o silêncio de pessoas professoras, educadoras e equipe escolar perante situações de racismo, ensinam às crianças negras a realidade da sociedade, o seu lugar pré-estabelecido. Frases ditas por pessoas negras estudantes que diziam “querer casar com pessoas brancas para melhor o cabelo dos filhos e eles saírem mais claros” são exemplos dessas prisões de violências e significados que as pessoas negras ainda enfrentam (SANTOS E MOLINA, 2011).

Às quintas-feiras, é o dia da hora-atividade do professor e a turma tem aula de educação física e dança, então fui à escola para presenciar os estudantes nessas atividades e conhecer a professora de espanhol que também trabalha com fotografia e parece ser considerada referência no trabalho com as relações étnico-raciais. A aula de educação física era teórica, pois estavam organizando os esportes que iriam estudar, de forma coletiva. O professor escreveu uma lista de sugestões do quadro e constavam esportes diversos, entre eles o parkour. Me chamou a atenção a ausência da capoeira, legado afro-brasileiro e a presença de um esporte eurocêntrico como o parkour.

Na disciplina de espanhol estão estudando sobre comidas, uma vez que a escola trabalha por projetos e o da turma é Culinária. A professora, sensível às questões raciais, mostrou-se motivada para trabalharmos juntas e feliz com a minha presença na escola. Contou do seu projeto com fotos, que tem como objetivo que as crianças negras saibam o quanto são lindas, que consigam ser ver como ela as vê. A professora de dança, mais velha, pareceu-me resistente a modalidades que as pessoas estudantes têm interesse como hiphop e funk. O funk é implicitamente proibido na escola, como se fosse algo estritamente negativo e as pessoas alunas não pudessem saber caso alguma pessoa adulta gostasse desse estilo musical. Isso me lembrou a criminalização do samba e da capoeira por serem elementos culturais negros e da periferia. A descolonização dos currículos e das mentes é questão de vida, de direitos, de justiça e faz tempo que lutamos por isso enquanto movimento negro (GOMES, 2012).

O quarto e quinto ano tinha uma visita de estudos à biblioteca municipal agendada e por isso tive a oportunidade de acompanhar a turma, juntamente com o professor e uma professora auxiliar. Ao chegarmos, um funcionário nos acompanhou até uma parte no hall de entrada do Museu onde estava exposta uma foto de Cruz e Souza e perguntou se alguém sabia

quem era esse senhor. As pessoas alunas, olhando para a foto daquele homem negro ficaram em silêncio e não souberam responder. O funcionário explicou que esse homem negro foi um dos maiores escritores de Santa Catarina, porém foi alvo de racismo toda a sua vida e ainda é, pois, muita gente não o conhece. Os estudantes tiveram acesso a essas informações, mas não a conversa sobre emoções ou racismo na atualidade. O foco das pessoas estudantes do quarto e quinto ano foram totais no andar de livros raros e antigos, onde o funcionário estava de jaleco e luvas, existiam aparelhos que mediam temperatura e umidade de uma sala fechada, em ambiente de silêncio e cuidado. O funcionário mostrou um jornal antigo com um anúncio de venda de uma pessoa negra e disse algo como “viram que horror?”, apenas. Não ocorreu conversa, reflexão, nada, nem da parte dele nem das pessoas professoras. Um menino negro perguntou se podia ver e eu comecei a pensar o que ele estaria pensando, como isso o havia afetado, essa naturalização da violência contra nós e nosso corpo-indentidade; o que estaria sentindo dentro do seu corpo-mente-espírito? (NOBLES, 2006).

Dias depois, a turma estava retomando conteúdo anterior sobre a chegada dos portugueses no Brasil e os povos indígenas, sendo que o professor perguntou quem queria relembrar o que tinham aprendido. “Os portugueses chegaram, escravizaram e roubaram pau brasil e ouro” disse Lucas. Em seguida, o professor mostrou alguns vídeos sobre a cultura dos povos indígenas antes dos portugueses chegarem que abordavam assuntos: sexo, poligamia/monogamia, religiosidade/espiritualidade, diversidade de etnias, uso de substâncias psicoativas em rituais, culinária, diversidade de manifestações culturais e plantações indígenas. Os vídeos também discutiam sobre a colonização e estratégias de poder e dominação do colonizador como armas, bíblias, doenças e epidemias. Apresentavam uma perspectiva transgressora do senso comum que fala dos “descobrimientos” e “civilização dos povos indígenas pelos brancos. Outros temas complexos e profundos como o agronegócio, o genocídio indígena e o suicídio foram falados nos vídeos, contudo no final o professor continuou a aula, não abriu um espaço para discussão de opiniões, dúvidas ou outras trocas.

“Os índios são os nativos do Brasil” disse o professor, pedindo que a turma citasse contribuições destes povos, sendo que os estudantes responderam: as plantações, comidas, danças, conhecimento de plantas medicinais e tomar banho todos os dias, que é costume indígena. Observei que Diogo respondeu bem baixinho “plantas” e o professor não ouviu direito, apesar de estarem próximos dizendo “alguém falou plantas, está correto”. Muito tímido e envergonhado, Diogo disse “fui eu”.

A aula seguiu como uma revisão e o professor perguntou que costumes ou manifestações culturais indígenas vemos hoje e os estudantes responderam: música, instrumentos, comidas, palavras/linguagem, acessórios, pesca e peteca. Imagino que as pessoas que fizeram o vídeo consideraram que colares, miçangas e penas são acessórios, porém não são simples acessórios na cultura indígena. Penso que o professor deveria ter retomado isso com os alunos pois a falta de compreensão de significados como esse é que motiva a apropriação cultural. Mas não, passou em branco... A aula seguiu..

O professor colocou outro vídeo com indígenas contando da diversidade das pessoas indígenas hoje, desconstruindo estereótipos e ressaltando a diversidade e um falando sobre os portugueses, especificamente sobre colonização e miscigenação. “Meu tataravô era alemão e casou com uma bugre, mistura de raças assim como cafuso ou mameluco”. E assim a aula acabou... Na minha opinião, após os vídeos deveria ter sido realizado um diálogo de forma a promover reflexão profunda e efetiva sobre assuntos tão complexos. O professor tinha boas intenções mas acabou perpetuando racismos, porque não é tão simples assim, não basta ter vontade ou sensibilidade é preciso estar alerta e observar além do objetivo, mas pensar nas narrativas implícitas que discursos e atividades pedagógicas fortalecem (SILVA, 2015).

Em outra quinta, observei as aulas de dança e a educação física. Ninguém queria dançar, mostrando total desinteresse. “Queremos dançar outras coisas, professora”, “essa dança é chata”, falavam de danças de estilo country, que a professora estava propondo. Percebi que a mesma menina negra, Latifa, estava sozinha no recreio com frequência, exibindo um olhar de tristeza, sem brincar, ler, ou fazer qualquer outra atividade lúdica ou prazerosa. Conversei com a diretora, que estava responsável por monitorar o pátio de cima, no intervalo sobre o caso desta menina dizendo que por ser uma criança negra devemos atentar para as questões do racismo como uma violência que gera insegurança, baixa autoestima, isolamento e tristeza, por exemplo (SILVA, 2015). A diretora respondeu que a estudante “sempre foi assim, desde pequena”, mas que é “muito esperta, inteligente, se está sozinha é porque ela não quer interagir”. Não conseguimos conversar mais profundamente sobre isso no momento, mas consegui conversar com essa estudante negra, Latifa. Perguntei para ela o que estava acontecendo que a via muitas vezes sozinha no intervalo, em vez de estar brincando. Ela sacudiu os ombros. Perguntei se estava triste, se tinha algum problema, que poderia confiar em mim e me chamar para conversar. Ela disse que só não estava com vontade de brincar. Perguntei se ela sabia que era linda e inteligente, ao que Latifa me respondeu

negativamente com a cabeça. Eu disse que sua pele era linda, seu cabelo crespo uma coroa de princesa pretinha, de princesa africana, que ela era muito inteligente e especial. Ela sorriu e me deu um abraço. Nós pessoas negras, nascemos e crescemos ensinados a odiar e rejeitar nossas africanidades quando na verdade é o padrão branco que não é bom para ninguém, nem mesmo para as próprias pessoas brancas (NOGUERA & ALVES, 2019) é só observarmos o que especismo está causando no planeta, o patriarcado na vida de mulheres brancas e masculinidade nos homens brancos.

Na sala de aula, perguntei ao professor Enzo sobre o Rap coletivo que o prof. de educação física me disse que tinham escrito. Enzo pediu que os alunos cantassem para mim. A letra falava sobre violência, injustiça, pobreza, amor, coragem e esperança, mas não mencionava nada sobre as questões raciais. Achei significativo, um símbolo de como o racismo é invisibilizado na escola até no rap, uma vez que a comunidade é marcada pela questão da negritude, assim como a escola. Um episódio foi muito impactante: cheguei à escola com brincos da África e o professor Enzo me perguntou se era o Brasil. As crianças sabiam que era África o professor que deveria ensinar relações étnico-raciais não. Isso não é simbólico?

Na aula de Espanhol, a professora escreveu no quadro uma lista de países e suas comidas típicas. Me chamou a atenção que nessa lista não tinha nenhum país africano, apesar da professora ser a mais consciente e ativa na luta antirracista de toda a escola, na minha opinião. Essa ausência de referências africanas e excesso de referências eurocêntricas me fez refletir sobre a invisibilização do legado e cultura africana e afro-brasileira. Escolheram a Espanha e estavam aprendendo sobre os ingredientes da Tortilla, uma vez que iriam preparar este prato com o professor Enzo.

No Inverno, ao chegar à escola notei que os preparativos para a festa julina já estavam sendo realizados. Caixas de paçoquinha e pé de moleque estavam amontoadas na sala da direção.. No intervalo, alguns meninos foram jogar futebol no pátio de baixo, outros estavam jogando cartas, enquanto as meninas brincavam no *playground*. Percebi que Diogo estava sozinho sentado num banco enquanto os outros meninos estavam juntos e perguntei porque estava ali sozinho. Diogo respondeu que estava esperando a sua vez de jogar. O menino sempre isolado, triste, encolhido e “ninguém vê?”, se vêem não fazem nada e isso infelizmente não é fato isolado, é o racismo ensinando às crianças negras o seu lugar através da omissão e silêncio das pessoas adultos da equipe escolar (SILVA, 2015).

As pessoas que moram na comunidade onde fica a escola são majoritariamente negras. Os alunos são majoritariamente negros. Porém, a decoração de festa junina/julina que uma turma confeccionou e estava decorando o refeitório era uma fogueira com duas crianças loiras dos olhos azuis brincando. Esse cartaz, com crianças loiras e de olhos claros, me pareceu muito simbólico das contradições de narrativas, discursos e desafios de se construir uma educação antirracista na escola. Mesmo sendo maioria das pessoas estudantes, vivemos num mundo branco onde aqueles que não são europeus não podem almejar o status de universalidade, são apenas outros (NKOSI, 2014, p.82). Não queremos ser universais, mas também não invisíveis como a decoração da festa junina deixa bem lembrado ou quando caiu o cabelo da Jamila. Quando conversei com ela a partir das emoções e com sensibilidade a menina permaneceu calada e atenta durante a conversa, encheu os olhos de lágrimas quando falei de vergonha e tristeza, apesar de não ter falado nada. Parecia estar decidindo se podia confiar em mim, se eu realmente a via. Conforme aponta Munanga (2013) a educação tem o potencial de resgatar a identidade, herança africana, orgulho, legados, ancestrais, memória coletiva e resistência que se materializa também no nosso corpo.

Na aula de dança, estavam novamente super desmotivados, dizendo que não queriam dançar porque era chato. Queriam danças outras danças, verbalizavam, e a maioria da turma estava sentada. Começaram a cantar uns funks e a bater nas mesas. A professora avisou que iria chamar a diretora se não parassem e acabou por chamar. A diretora chegou, a professora fez as queixas e a diretora disse que eles não têm que querer, que vão dançar sim, sem entender que eles queriam dançar outros ritmos, com os quais se identificassem mais. Munanga (2013) aponta que a equipe escolar precisa refletir sobre o motivo que desencoraja e dificulta a participação, interesse e resultados escolares de pessoas negras estudantes.

Uns dias depois da minha conversa com Jamila, na hora do intervalo, percebi que ela está com um casaco com capuz, com um grupo de meninas. Ao passarem por mim, Jamila diz “quero falar contigo, em particular tá meninas?”. Jamila espera as meninas saírem e tira o capuz, mostrando o cabelo cortado. “Cortei o cabelo”, disse. “Ficou linda, tu fica linda de qualquer jeito, agora ele vai crescer natural e lindo. Já está te achando bonita com ele assim?”, respondi. Jamila disse que não. Respondi que “Fiquei feliz que tu me mostrou que cortou, agora ele vai crescer lindo e feliz. Pode usar tiaras e turbantes. Obrigada por confiar em mim”. Percebi autoamor florescendo, libertação em curso começando pela nossa forma dela se ver (hooks, 2019).

Logo após todas as situações com a Jamila, a festa Julina e a conversa da sala das pessoas professoras, considerei necessário falar com a diretora sobre todas essas questões, começando com o racismo na forma como elas lidaram com a situação do cabelo da Jamila.

Conversei com a diretora, agradecendo o acolhimento desde o primeiro momento, o respeito e confiança que sinto. Mostrei minha compreensão e empatia através do reconhecimento da dificuldade de lidar com a autonomia de pessoas professoras que têm crenças diversas, entre elas racismo, conservadorismo, neoliberalismo, por exemplo. Porém, o racismo é a corrente dominante e a escola é contra-corrente, que sempre precisa se aperfeiçoar e aprimorar para ganhar força e não ser engolida pelas opressões, de racistas, machistas, homofóbicas, por exemplo.

Explicitiei minha percepção de que no caso da Jamila, pessoas professoras, coordenação e direção tentaram fazer o melhor, porém ninguém conseguiu falar com ela sobre as emoções como a tristeza, a raiva, sobre a beleza e poder do corpo negro ou sobre a baixa autoestima que o racismo causa. “Nós nunca vamos saber o que é porque somos brancas mas fizemos o nosso melhor”. Eu disse que concordava “porém não foi suficiente, que eu precisei intervir senão Jamila ia ficar desamparada. A escola precisa de professores negros, mas não é necessário ser negro para conseguir ter uma conversa como a que eu tive com Jamila ou com a sua mãe. “O pai é mais engraçado, simpático”, disse a diretora.

Ressaltei que gostaria de compartilhar algumas percepções e estratégias com as pessoas professoras porque não as sinto preparadas para trabalhar as relações étnico-raciais de forma profunda. “Muitas escolas acham que o racismo não existe, vocês sabem que sim e atuam ao longo do ano. Porém existem estratégias que poderiam ser construídas pelos professores para que nas próximas vezes que acontecerem situações como a da Jamile consigam responder de forma mais efetiva”, eu disse à diretora.

A diretora concordou e sugeriu que talvez poderíamos fazer esse momento numa reunião pedagógica, com todas as pessoas professoras, demonstrando interesse em se aprimorar. Contei da situação na sala das pessoas professoras, onde falaram mal da mãe da Jamila, uma professora disse que é a favor do Bolsonaro e acredita na meritocracia e no feedback que a prof da Jamila deu. A diretora disse que é complicado lidar com as pessoas que pensam assim, que ela não concorda e às vezes sente que não dá conta. Conversamos sobre as próximas etapas da pesquisa. A diretora me acolheu, concordou e se mostrou disponível, porém não fez nenhum movimento, interesse para acontecer algum tipo de

formação ou conversa sobre o ocorrido. Os racismos foram graves e ela teve zero ações para mudar algo. Boas intenções e consciência não ação suficientes (SILVA, 2015).

No final de outubro fui à escola com o objetivo de conversar com a diretora sobre a proximidade com o mês de novembro e o dia da consciência negra, com algumas ideias para compartilhar, perguntar o que estava sendo pensado pelo corpo docente e me colocar à disposição para ajudar. Pensei em inúmeras possibilidades para esse momento. Ao sentar-me perante a diretora e perguntar sobre novembro, descubro que não iriam fazer nada para marcar o dia 20 de novembro. Tenho certeza que não consegui esconder o meu choque. Uma escola com a maioria de estudantes sendo pessoas negras e indígenas, localizado em uma comunidade marcada pelas africanidades de diversas formas. O motivo? “Trabalhamos essas questões ao longo do ano todo” diz a diretora. A outra justificativa que ouvi foi que a Mostra Cultural de final de ano será dia 29/10 então “não querem desmobilizar as famílias para virem no dia 29 se vierem na semana anterior”. A Mostra Pedagógica, exposição de atividades, conteúdos e materiais produzidos por cada turma e nos projetos do turno inverso, parecia ser considerada como separada ou fragmentada que não podia ser pensada ou integrada ao dia 20 de novembro. Apesar das diretrizes nacionais curriculares (BRASIL, 2004) o 20/11 foi considerado algo não importante o suficiente para fazer parte do tema da Mostra Pedagógica ou para ser trabalhado através de atividades ao longo do dia. Nada. A escola não ia fazer nada.

Expliquei à diretora que não poderíamos, literalmente, deixar passar em branco e que tinha algumas ideias. Combinei de conversar com o professor de Educação física, a professora de dança e a professora de Espanhol e de fotografia, que pensei que poderiam se interessar em contribuir. Conversamos, também, sobre as situações de racismo que vinha observando com Jamila, nos comentários e também questões referentes a homofobia e cultura do estupro. “Não toleramos racismo”, disse. Não é isso que verifiquei observando a forma como as pessoas professoras se calam perante o racismo das pessoas estudantes umas com as outras, ou até mesmo com as próprias pessoas professoras que são racistas. “Ah, são muitas pessoas com diversas opiniões e é muito complicado”, sim, concordo. Porém vejo diversos caminhos, ainda mais numa escola pequena: treinamentos, capacitações, grupos de estudo. Compartilhei essas ideias mas não parecia haver interesse senão em se justificar, se defender. “Não toleramos racismo” me parecia uma mentira ou no mínimo uma ilusão ou engano.

Aproveitei a oportunidade para conversar sobre Latifa, menina negra que estava muito sozinha nos recreios, que isso precisava ser olhado pois era uma criança negra. “Ela é

muito esperta, cheia de recursos, fica sozinha porque quer”, novamente essa narrativa. Ressaltei que com crianças negras não funciona assim, ninguém quer ficar sempre sozinha e não brincar com ninguém e que a menina parece triste. “É difícil para nós que não somos negros entender”. “Fazemos o nosso melhor, trabalhamos ao longo do ano” foram as respostas que ouvi após questionar sobre toda a violência que foi as atitudes de pessoas professoras e equipe escolar quando o cabelo de Jamila caiu, sem falar nos estudantes.

Destaquei o dever do corpo docente em estimular a autoestima das pessoas negras estudantes e suas famílias, perguntei se alguém tinha conversado com a mãe da Jamila, e ouvi que “ a mãe dela é muito séria e braba”. Sendo que diversas vezes a mãe de Jamila sorriu e foi super simpática após eu dizer boa tarde, elogiar suas filhas ou algum curto diálogo. Sai da conversa muito frustrada.

No evento de encerramento do ano letivo na escola, a mostra pedagógica, notei que apesar da escola ter maioria de pessoas negras estudantes nenhuma apresentação ou projeto exposto tiveram esse foco. Os únicos materiais com foco em africanidades eram os cartazes que as turmas fizeram comigo e as fotos que tiramos dos estudantes e famílias negras. hooks (2019) aponta que ser negro é ser o outro, o diferente e isso acontece mesmo numa escola onde a maioria das pessoas estudantes são negras. Porém, poderia não ter acontecido. Na decoração de festa julina com crianças brancas e ruivas dos olhos azuis e mostra pedagógica sem ilustrações, fotos, imagens de pessoas negras parece que não existimos. É exatamente o contrário do que apontam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais (2004): “a inclusão de personagens negros, assim como de outros étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial” (p. 24).

Uma escola onde as crianças e famílias não se veem em lugar nenhum- currículos, atividades pedagógicas, equipe escolar - desempenha um papel emancipador? Como um espaço tão branco pode ser acolhedor e confortável para pessoas negras? Não podemos cair no erro de esquecer que pessoas brancas têm identidade racial.

Njeri (2019, p. 6) expressa que:

o mosaico cultural e racial presente no Brasil impõe que a escola se sensibilize com os atravessamentos de ordem racista,

homofóbica, machista, xenofóbica e repense suas estratégias de combate; sobretudo que ela se questione e autoavalie a sua eficácia e eficiência em relação ao seu caráter emancipador.

6.3 CORPO-MASCULINIDADE

A masculinidade eurocêntrica patriarcal exige que os meninos negros não sejam sensíveis, não expressem emoções, não gostem de livros nem de estudar. Os estereótipos de que meninos negros não alunos ensináveis e inteligentes é tão forte que mesmo estudantes com excelentes notas não recebem elogios e incentivos, principalmente se forem questionadores, curiosos, criativos, reflexivos e orgulhosos de sua raça (hooks, 2004), como é o caso de Lucas que já descrevi acima. Assumir o gosto pela leitura, escrita e estudos é correr o risco de ser taxado como não homem o suficiente (hooks, 2004).

Selvagens, perigosos, que necessitam ser docilizados, destinados à subalternidade, estupradores com seu pênis gigante e seu auto-destrutivo e ilusório poder de opressão por serem homens. Desde a colonização que diferenças vêm sendo utilizadas para oprimir e violentar pessoas negras: desde o colorismo o até o sexismo. Mas na verdade, homens negros eram castrados, seus pênis pendurados, violentados sexualmente, tratados como animais reprodutores. Homens e mulheres negras passaram por isso e de formas diferentes ainda passam. A repressão emocional de meninos negros, a atrofia do seu sentir, amar, falar é pensado como uma forma de violência física (hooks, 2004).

O professor trabalhou matemática e Diogo, o menino negro mais escuro da turma, foi novamente o último a terminar. A forma como ele é exposto a situações de pressão nas quais precisa responder em voz alta perguntas que o prof Enzo faz não me parece benéfica para a autoestima de um menino negro de pele escura que é inseguro e tem baixa autoestima; nem para seu processo de ensino e aprendizagem. É visível que Diogo responde com o corpo encolhido, olhando para o chão, falando baixinho. Me parece que os comportamentos do professor são reflexos do racismo estrutural e da masculinidade tóxica que parece que congelou grande parte da empatia de Enzo. Ele, o Enzo, não deveria exigir do Diogo esse tipo de resposta.

Nenhuma pessoa pode se esquecer que séculos de tráfico de africano e uma colonização ainda em curso violentam não apenas corpos, mas mentes, estado emocional de

peças e subjetividades (SOARES & ARAÚJO, 2019). O professor poderia encorajar Diogo a se sentir auto-confiante para responder, mostrar que acredita no menino, deveria conversar com ele em outro momento sobre o motivo de tanta insegurança. Várias opções apontadas pelas Diretrizes (2004, p. 19). Não tenho todas as respostas ou uma receita, porém é visível que o estudante fica mais envergonhado, encolhido e desconfortável do que todo mundo, verbalizando antes de responder coisas como “Não sei”, que são reflexos de baixa autoestima e complexo de inferioridade. Tudo isso parece passar batido pelo olhar do professor. Diogo tem direito a educação e está recebendo violência; depois é responsabilizado por suas dificuldades de aprendizagem como se a raiva ou insegurança que o racismo faz ele sentir não tivesse consequências. Às vezes fico com a sensação que o prof Enzo acredita que todas as pessoas alunas são iguais, que somos todos humanos... e Diogo é o menino menino negro mais escuro da turma.

Desde a primeira semana na escola, comecei a ouvir alguns xingamentos como “viado” e crianças maiores tentando intimidar as menores, não notei nada com conotação racial. Na turma, assim como na escola, a questão da masculinidade é muito presente, “viado” e “viadão” são utilizados como insultos praticamente todos os dias que estou lá, refletindo esse padrão dominante de masculinidade que é tóxico, violento, oprime e mata pessoas todos os dias. Esses xingamentos refletem a inferiorização, repulsa e repressão de tudo que se relaciona ao “feminino”, dessa forma, homens são reprimidos em seu desenvolvimento social e emocional, expressão de emoções e comunicação. As consequências de “ser homem de verdade” - forte, duro, grosso, agressivo, calado, entre outros adjetivos - para as relações, vínculos e relacionamentos são desastrosas e afetam a todos, sem querer com isso dizer que todos são igualmente afetados. Para manutenção dessa masculinidade dominante tóxica, colonial e eurocêntrica, a sociedade paga um preço muito caro, que tira vidas, mata relações, silencia pessoas e destrói (NKOSI, 2014).

Sobonfu Somé (2003) é uma mulher africana do povo Dagara, localizado principalmente nos países Gana, Costa do Marfim, Burkina Faso e Togo. Ela aponta que no seu povo, as pessoas chamadas no ocidente de lgbt's são denominadas “guardiões”, pois são respeitados por sua missão espiritual de viver entre os dois mundos, o visível e o invisível, permitindo a comunicação e acesso ao mundo espiritual. Lá, as pessoas não são definidas pelos outros, não são definidas a partir da sua sexualidade/gênero e muito menos inferiorizadas por isso. Infelizmente, a masculinidade eurocêntrica trouxe o outro modelo,

onde quem não se encaixa é chamado de “viado” como forma de insulto e estigmatização (VEIGA, 2019; SANTANA, 2019). Porém, sabemos que um homem negro nunca vai “ser homem o suficiente” pois o padrão é branco, além de cisheteronormativo (NKOSI, 2014).

Marcus Mosiah Garvey (2017) aponta que:

Chegou o momento de o Negro esquecer e deixar para trás o seu culto de adoração a outras raças, e começar imediatamente, a criar e moldar seus próprios heróis. Devemos canonizar nossos próprios santos, criar nossos próprios mártires e elevar a posições de fama e honra homens e mulheres Negros que fizeram suas contribuições distintas para história de nossa raça (p. 124).

Penso que homens negros precisam olhar para a África pré-colonial ou tradicional, que ainda está viva atualmente como nos mostra Somé (2003) e pensar o que é ser homem para os povos africanos que acredita(va)m no equilíbrio e coexistência entre o masculino e feminino presente dentro de cada um, mas sem dualismos fragmentados e opostos, sem padrões patriarcais e sem inferiorização do feminino. Esse deveria ser o nosso padrão: a nossa cultura, pois como nos disse Garvey (2010, p. 125) “a África produziu inúmeros homens e mulheres, na guerra e na paz, cujo brilho e bravura superam o de qualquer outra pessoa. Então por que não ver o bem e a perfeição em nós mesmos?”. Não precisamos buscar nossa humanidade e pertencimento em padrões do outro, essa falta foi criada por tudo que a colonização nos roubou, homens e mulher negros. Conversei com a coordenadora, que explicou preocupar-se com o machismo, com a invisibilização do fato de que meninos também são abusados e com as ideias ainda fortes como “homens não choram” e por isso realiza o grupo de sexualidade juntamente com o professor.

Um dia, no meio da aula de matemática, um estudante gritou “estupro”, levei um susto e o professor “não ouviu”. Terminaram um exercício e Enzo avisou que hoje teriam grupo de sexualidade, após o intervalo e alguém gritou estupro de novo. Novamente parecia que eu tinha sido a única adulta na sala de aula que ouvi algo tão sério. No intervalo conversando com o professor Enzo ele disse que “Não queremos que se tornem machistas nem feministas” e essa foi uma das razões de ter pensado no grupo de sexualidade. No grupo de sexualidade, percebi uma visão dualista de Menino masculino versus Menina feminina. Professor disse que hoje existem leis que tentam proteger a pessoas na sua vida privada e íntima um estudante cita como exemplo a Maria da Penha.

Rosa continua dizendo que nós também devemos nos proteger e preservar, falando de um caso de uma menina que mandou uma foto nua para um menino que ficava e ele mandou para muitas pessoas e agora todos viram, dizendo que ela não deveria ter mandado.

Precisei intervir, dizendo que, tal como o Enzo nos lembrou, existem leis que os protegem e estas dizem que qualquer um pode mandar fotos de nudez ou sexuais para quem quiser, desde que a pessoa também queira receber as fotos. O que é proibido é reenviar fotos que não são tuas e do teu corpo para terceiros, sem autorização da pessoa que enviou no primeiro momento, isso é crime. Então, quem estava errado na história? O menino. Rosa retomou, agradecendo a minha fala e reforçando o papel do machismo no julgamento e consequências apenas para a menina, que está passando por humilhações e precisou trocar de escola.

“Qual a diferença entre respiração boca a boca e beijo?”, perguntou um aluno. Rosa e Enzo me perguntaram se eu queria responder. “O que vocês acham?”, perguntei. “Respiração não é beijo, nem tem língua”, disse um menino. Conversamos sobre consentimento. “Hoje mais cedo vocês estavam falando de estupro. Tem uma coisa que não tem no estupro e tem no beijo, que é a diferença entre a respiração boca a boca e o beijo. Se chama consentimento.”. Expliquei que consentimento é estar acordado ou consciente para autorizar qualquer coisa que envolva o seu corpo, de forma a existir prazer mútuo. Falei que também é sobre uma pessoa não decidir nada por pressão. Rosa e Enzo retomaram, falando de abuso sexual e suas múltiplas formas, que não envolvem só penetração. A coordenadora Rosa dialogou com eles sobre masturbação, sobre meninas precisarem conhecer o seu corpo e não ter vergonha, orgasmos, sobre privacidade, responsabilidade e gravidez na adolescência. A masculinidade tóxica e o sexo enquanto poder e opressão são feridas abertas (NKOSI, 2014) e precisam ser trabalhados de forma aberta, profunda e contínua, sem infantilizar a linguagem e utilizando o vocabulário que faz sentido para os estudantes.

Usar o corpo do outro de forma sexual, sem seu consentimento, violentar, estuprar e assim buscar uma dominação, opressão e poder sobre a outra pessoa. A violência sexual como arma de guerra e do controle tem sido usada pelos colonizadores de forma intensa desde o início dos processos coloniais (hooks, 2004). Meninos negros precisam de referências de homens que recusaram essa masculinidade que é tóxica e fatal para si também, compreendendo que apenas homens brancos podem desfrutar de um poder efetivo e real que vem da sua posição de privilégio nessa sociedade onde o racismo é estrutural. Meninos negros precisam ter acesso a ancestrais, a nomes, a histórias de homens negros que tiveram a sabedoria, coragem e determinação de construir masculinidades centradas nos valores africanos e não das violências eurocênticas (hooks, 2004), como Malcom X, Marcus Garvey,

Cheikh Anta Diop, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos e tantos outros, indígenas também.

No último grupo de sexualidade, Rosa levantou o assunto masculinidade tóxica, os padrões que fazem um homem “ser homem de verdade”, questionando-os. “Homens têm emoções, choram, são frágeis. Dizem que as mulheres são fracas, mas somos nós que parimos e aguentamos a dor de sair um bebê pela vagina.”. Surgiu entre os alunos uma verbalização baixinha relacionando ser homem de verdade a ter “pauzão”. Foi um menino negro que falou do pênis gigante, refletindo já os efeitos das cobranças do homem negro que deve ser supermasculino, com um super desempenho sexual e uma super repressão do seu emocional e cognitivo (FANON, 2008; hooks, 2004). Homens gostam mais de sexo do que mulheres, quem nunca ouviu essa frase? Justificativas biológicas são usadas para justificar estupros, traições, assédios e a falta de controle de impulsos de homens, porém sabemos que a real questão são as relações de poder e opressão (hooks, 2004).

Na aula de educação física, durante um jogo de futebol, um estudante fez contato corporal com outro, que se irritou e o chamou de “veado”, como insulto. Estavam jogando futebol, meninos e meninas juntos. A turma jogava, de forma organizada e colaborativa, com algumas dificuldades dos meninos em compartilharem o jogo com as meninas, passando a bola para elas. Rosa é de menina, azul é de menino, futebol é de menino, meninas são mais fracas, homens não choram - exemplos de como vivemos nesse dualismo, nessa limitação que de gênero e sexualidade que para meninos negros e pessoas negras em geral é mais uma armadilha para nos sentirmos inferiores e insuficientes (hooks, 2004).

No passeio à biblioteca municipal com o quinto ano, um dos funcionários que nos explicou o funcionamento, tirou dúvidas e mostrou livros, tinha um jeito de falar e de gesticular fora dos padrões de masculinidade heterocisnormativa. Os estudantes começaram a rir e falar “viado” baixinho. Apesar do volume reduzido dava perfeitamente para ouvir, porém nenhum dos professores chamou a atenção, nem a professora auxiliar que também nos acompanhou, apesar do moço ter ficado visivelmente desconfortável, com expressões faciais e o rosto vermelho. Eu disse para eles pararem porque eu tinha ouvido um comentário nada legal e que íamos conversar depois. No ônibus, disse para eles que os ouvi chamando o moço de veado e que isso não era legal, que o nome certo é gay, que isso não é insulto, negativo, ruim ou vergonha. Existem homens que gostam de homens, mulheres que gostam de mulheres e está tudo bem, isso não é ou não legal. Lembrei-me do que disse hooks (2004) que ser

“cool” é ser verdadeiro, é se expressar, falar, sentir, ser forte, mas também frágil e nunca deixar de ser quem é por padrões que vêm de pessoas brankkkas.

De acordo com hooks (2004, 2019) e Almeida (2019) a violência contra corpos negros estrutura a sociedade supremacista branca e é perpetuada pelas instituições sociais, sendo que esse processo é antigo. Portanto, a agressividade, a violência da masculinidade europeia não é nada além de armadilhas e mentiras, tal como enganaram homens negros que lutaram em guerras imperialistas como do Vietnã em busca de uma liberdade prometida que não veio (hooks, 2004). No Brasil, onde a princesa Isabel e D. Pedro seguem sendo protagonistas e narrativas onde bons e pessoas salvadoras das pessoas negras; no entanto poucos sabem das atrocidades de D. Pedro na Guerra do Paraguai, onde negros eram linha de frente e lutavam pela liberdade que supostamente lhes seria dada. Mentiras que colocaram milhões de homens negros para morrer na linha de frente de guerras que não eram suas por uma liberdade que não chegou ao redor do mundo (hooks, 2004).

A primeira estrada de ferro do Brasil inaugurada em 30 de abril de 1854, foi construída por homens negros escravizados, expostos ao perigo e morte. “Nos ver pobre, preso ou morto já é cultural” como dizem os Racionais MC na música Negro Drama. Podemos observar que “500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou” como Racionais Mc dizem na letra da música “A vida é desafio”, para expressar que apesar de mudanças a colonização não acabou apesar das correntes serem diferentes.

7. NÃO CONCLUO NEM A PESQUISA NEM AS REFLEXÕES

Início a parte “final” desta pesquisa ressaltando que na escola eu não estava no lugar de psicóloga nem de professora, estava pesquisadora do mestrado em educação que também é psicóloga, educadora, já foi professora e tem experiência em escolas. Isso foi explicado aos professores e aos estudantes diversas vezes. Não tenho de forma alguma pretensão de falar por todos os negros. Não represento a raça negra porque é impossível devido a nossa diversidade. Mas, quando falo, nós falamos. Sim, “eu” no plural, porque minhas ideias foram/ são inspiradas e se fundamentam por referências pretas e não inventadas por mim do zero.

A investigação ora em exame teve como objetivo refletir sobre o cotidiano escolar de meninos negros, tendo como foco o ensino, a educação para as relações étnico-raciais e o

corpo-identidade desses meninos. Estruturando esta pesquisa está a afrocentricidade, que segundo Molefi Kete Asante (2003) consiste nos modos africano(s) de ser-estar-viver-sentir-compreender o mundo, que têm como base as semelhanças culturais que unem a maioria dos povos do continente africano apesar de sua diversidade..

O que ocorre nas relações étnico-raciais que contribui para o ensino e aprendizagem e construção da identidade de meninos negros? Com vistas a responder a esta questão problematizadora, observei no cotidiano escolar de meninos negros como as relações de ensino e aprendizagem e a identidade étnico-racial se manifestam e foram construídas numa turma de quinto ano da Escola Básica Municipal, localizada em Florianópolis. A identidade e o corpo negro foram considerados uma unidade integrada e inseparável chamada de corpo-identidade que também é corpo-mente-espírito. Segui como metodologia a pesquisa-intervenção com observação participante, integrando os conceitos de campo-tema e multirreferencialidade. As intervenções foram divididas em dois momentos: as observações participantes; as atividades pedagógicas que propus e a observação participante.

Escolhi realizar intervenções pedagógicas através de atividades de estudo sobre a África pré-colonial porque acredito que quando se fala de pessoas negras nas escolas as narrativas ainda estão muito limitadas a coisas relacionadas com a escravidão. África tem mais de 6 mil anos de história antes da escravidão e a riqueza da África tradicional é imensa. Minha opinião é de que escurecer a mentira de que a Roma e Grécia são os pioneiros e por isso a Europa e os brancos são mais desenvolvidos e superiores é muito eficaz para pretos terem orgulho da sua história e não se sentirem inferiores ou pelo menos tão pequenos; ao mesmo tempo em que brancos podem problematizar a falsa superioridade da sua branquitude.

Para tanto, enfrentei o desafio de escolher um recorte da imensidão da diversidade da história do continente Africano e diáspora. Quando o professor do quinto ano me convidou para falar sobre quilombos tive a inspiração que precisava: relacionar a África pré-colonial e suas sociedades guerreiras que inspiraram os quilombos no Brasil, Aqualtune avó de Zumbi que era rainha guerreira no Império do Congo.

Precisaria de um capítulo inteiro para especificar os processos de estudo e planejamento das atividades pedagógicas porém o espaço é limitado e não gostaria que fosse interpretado como algum tipo de receita pronta. Eu tinha em mente a certeza da necessidade e da vontade de falar da África pré-colonial, após meses de estudo sobre diversas civilizações africanas. O professor me pedir para falar de quilombos foi um direcionamento que acredito

não ser por acaso. Vídeos, fotos de museus disponíveis online, videoclipes de músicas, letras de músicas, escrever no quadro: foram caminhos utilizados para apresentar narrativas, imagens e informações que questionassem a supremacia branca, (re)afirmando o pioneirismo, potência, coragem, beleza, riqueza e poder dos povos pretos ou aricanos em diáspora.

Desenvolvi com o quinto ano atividades de estudo sobre a África pré-colonial e as civilizações de Kemet(Egito) Benin, Oyó e Congo por acreditar que temos muito a aprender sobre a África que não começou com a colonização; a história e o legados milenares de africanidades. As atividades são baseadas na pretagogia (Petit, 2016) que é afrocêntrica. Desenvolvemos, também, atividades com todas as crianças da escola, nas atividades da Consciência Negra, mas estas não são o foco da pesquisa.

Considero ineficaz práticas pedagógicas para a educação das relação étnico-raciais que não falam da África tradicional ou pré-colonial se o objetivo foi a libertação do povo preto, ser antirracista ou estimular autoestima de estudantes negros; reforça a ideia de que os colonizadores descobriram África e antes deles nada existia. Os resultados apontam que não é suficiente profissionais da educação terem boas intenções ou apenas falarem da história e cultura africana e afrobrasileira. Na minha compreensão os professores e professoras tinham muitas vezes boas intenções, porém faltava consciência racial e formação adequada sobre as relações étnico-raciais. Professoras acreditavam em racismo reverso. Não existe racismo reverso, mas a branquitude é tóxica para pessoas brancas também e a educação precisa atentar a isso, ao quanto todos perdemos com a diversidade sendo motivo para hierarquizar pessoas e oprimir. Quantas culturas, perspectivas, conhecimentos, riquezas e experiências todes perdemos com a supremacia branca e a sua universalidade? A reconstrução de narrativas, a recuperação de legados roubados e escondidos pela colonização é sobre todas as pessoas, não só sobre as pessoas não brancas, afinal, a história dominante é um recorte distorcido, cheio de cortes e supressões. Logo, a educação para as relações étnico-raciais precisa ser construída por família, comunidade e escola, com a consciência de se tratar de uma questão estrutural que a escola não vai “resolver” mas pode combater, transgredir e revolucionar (PETIT, 2016).

Considero que conhecimentos sobre a África pré-colonial são poderosos tanto para promover orgulho e autoestima nos estudantes negros quanto para problematizar a falsa superioridade da branquitude nos estudantes brancos. Conversei com os professores sobre o 20 de novembro e apenas uma professora assistente quis participar. Ela fez uma oficina de

Abayomis. Quando conversei com a direção sobre algumas situações de racismo que observei e a possibilidade de fazermos uma formação de professores para no futuro a realidade ser diferente Nenhum movimento aconteceu.

Tal situação não pode ser analisada de forma colonial dualista de certo/errado ou bom/mal pois trata-se de uma escola onde a maioria das pessoas sabe que o racismo existe e onde fui bem recebida quando cheguei. John Mbiti (2001) aponta que nas sociedades africanas, dizer que uma pessoa é, em essência, "boa ou "má", é um tanto inadequado não faz muito sentido, pois compreende-se que ninguém é só bom ou só mau e que as condutas fazer a pessoa ser, portanto o que somos não é fixo. Quero ressaltar, caso não tenha ficado escuro, que este trabalho não adota uma visão maniqueísta, que divide o mundo entre o bem e o mal ou o certo e o errado. Pessoas brancas, pessoas professoras e equipe escolar que foram racistas não representam o mal, tal como as pessoas negras ou a África não representam tudo que é bom.

Atualmente, as narrativas da história universal dominante, eurocêntrica, são tão fortes que não é necessário apenas que professores e educadores tenham boas intenções ou saibam que o mito da democracia racial é mentira. O racismo acontece mesmo quando pessoas professoras e educadoras de bom coração e não sejam racistas, maldosos, ou não tenham a intenção de ser conscientemente. É urgente que pessoas educadoras brancas, principalmente brancas, se tornem constantemente alertas, profundamente reflexivos e conscientes da amplitude da violência racial em todas as áreas da vida de uma pessoa negra, que por vezes é implícita e precisa ser atentamente observada (SILVA, 2015). Da mesma forma, as relações étnico-raciais e a história e cultura africana e afrobrasileira devem ser trabalhadas diariamente, constantemente e de forma que abranja todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2004). Não se deve deixar passar em brancas datas como o 20 de novembro, porém, não é correto lembrar que pessoas negras e africanas existem apenas uma vez por ano.

A negação da África como berço da humanidade e da herança africana no Brasil e no mundo é um problema para pessoas brancas estudantes também, que têm um conhecimento limitado e distorcido sobre quem são. Portanto, a Educação das relações étnico-raciais não importa apenas para pessoas negras estudantes, apesar de não podermos comparar o impacto do racismo na vida de pessoas negras (MUNANGA, 2013). O corpo negro sempre foi identidade, espiritualidade e pertencimento étnico através de cabelos, tatuagens, roupas,

entre outras coisas. Com a colonização reforçou-se enquanto corpo-identidade marcado por formas dominação e poder que inferiorizam, mutilando autoestimas, carnes e identidades. Raspavam nossos cabelos à força para esquecermos quem éramos, tentando nos fazer “civilizados”, europeus (GOMES, 2006).

A educação para as relações étnico-raciais envolve pensar na educação de pessoas negras enquanto a cura do espírito (hooks, 1994) e construção de identidades com orgulho racial, não apenas conteúdos de disciplinas mas também o fortalecimento de pessoas negras que não vivem presas nos padrões que das pessoas brancas usam para nos limitar e inferiorizar (hooks, 1994; SILVA, 2007; MUNANGA, 2015, GOMES, 2018; NASCIMENTO, 1985). Trata-se pensar as relações étnico-raciais sem excluir a tristeza, dor, raiva, o corpo-identidade negro e sua autoestima, as relações sociais, o racismo implícito ou indireto (hooks, 1994; 2004; BRASIL), pelo contrário, saber que pessoas negras são corpamente-espírito (NOBLES, 2006). As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais (2004, p. 14) dizem que “para reeducar para as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui pra frente”. Não existe neutralidade nem há espaço e tempo para improvisar (2004). Neutralidade é fortalecer as narrativas universais, que falam sobre o legado ancestral de povos pioneiros como se fossem selvagens, que são civilizados graças ao colonizador. Neutralidade é fazer estudantes negros conhecerem apenas a história distorcida que o eurocentrismo conta, onde eles são invisíveis (NJERI, 2019). O racismo estrutura a sociedade e a única forma de combatê-lo é através de práticas antirracistas contínuas, regulares, consistentes e profundas, que promovam a reflexão crítica. A ordem dominante, o “normal” é o racismo que se constrói nas relações, desde práticas explícitas até as implícitas e inconscientes (ALMEIDA, 2019).

A colonização não acabou para nós pessoas negras e indígenas. Para Silva (2007) e Munanga (2014) às violências, os roubos, as imposições, os padrões eurocêtricos, os estereótipos ou crenças que inferiorizam e todo o legado eurocêntrico precisa fazer parte das relações étnico-raciais assim como é de extrema importância o recorte temporal que é feito sobre a história e cultura da África e afrobrasileira. As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004, p. 22) aponta que deve se falar da África em toda a sua amplitude de passado, presente e futuro, incluindo atividades relativas “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 Zimbábwe; (...) - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora.

No mesmo documento (Brasil, 2004, p. 22), recomendam que o ensino e cultura africana inclua o Egito, as universidades africanas, as tecnologias, artes, mineração, engenharia e edificações, cultura, política e ciência presentes na África pré-colonial. É de extrema importância falar dessa África, falar desses milhares de anos de história e pioneirismo, para que nenhuma pessoa negra desconheça que o Egito é negro e chama-se Kemet, que somos pioneiros de tudo e temos milhões de motivos para não nos sentirmos inferiores, mas sim orgulhosos (DIOP, 1974). Penso que a educação das relações étnico-raciais com um recorte temporal de apenas 600 anos reforça a ideia de que os europeus são os descobridores e que a história da África começa quando eles chegaram lá. A afrocentricidade enquanto movimento contínuo de centralizar a África, seus padrões e valores que são desde milhares de anos antes da colonização e foram preservados de certa forma, até a atualidade (DIOP, 1974; NOBLES, 2006) é o chão que sustenta toda a pesquisa e foi através deste paradigma que lidei com problemas, desafios e conflitos.

Na'im Akbar (1991), psicólogo afrocêntrico, aponta que o desejo de ser uma pessoa branca ou de se embranquecer deve ser considerado uma doença mental e o embranquecimento social imposto é o veneno que adocece. Akbar chama de desordens de alienação do ego porque a pessoa vai contra a sua natureza de sobrevivência e se odeia; desordem de ir contra si mesmo, sendo hostil consigo e com outras pessoas negras; e da personalidade autodestrutiva, quando pessoas buscam fugas da realidade violenta, mas os escapes são nocivos si e à comunidade. Esse desejo de ser uma pessoa branca foi observado todos os dias em que estive envolvida com as pessoas estudantes da escola, de forma explícita ou implícita e o embranquecimento do corpo-identidade sempre estava envolvido nesse violento processo. Já disse várias vezes ao longo do trabalho mas volto a dizer: é essencial falar sobre emoções, relações, autoestima, insegurança e todas essas questões que envolvem o racismo e as relações étnico-raciais. Não é suficiente despejar informações concretas e conteúdos sem espaço e tempo para problematizar ou falar sobre as relações sociais e emocionais, por exemplo a empatia e comunicação.

Observei que de acordo com o que Giordani, Oliveira e Silva (2018) apontam, a Escola como instituição social, é um local permeado por diversas formas de reprodução de opressões, sendo o racismo uma dessas formas de violência escolar, violência na escola ou da escola (GIORDANI; OLIVEIRA; SILVA, 2018). Nós, pessoas negras, descendentes de pessoas africanas em diáspora, não queremos essa educação, essa escola. Exigimos nossos direitos. Estamos em luta por uma educação tal qual Aza Njeri (2019, p.8) aponta que onde acessariamos, ainda nas fases da aprendizagem infanto-juvenil, informações sobre grandiosidade do Império do Mali, tal qual aprendemos sobre o império romano; leríamos nas creches as obras infantis de Livia Nathália, Ondjaki, Bell Hooks assim como lemos as de Ruth Rocha e Ana Maria Machado; aprenderíamos geometria a partir da etnomatemática; além de cantarmos no recreio canções de jongo junto da “ciranda-cirandinha.

Negros e indígenas somos irmãos históricos de luta contra a colonização e de libertação, possuímos semelhanças de valores civilizatório e junto com as pessoas descendentes de africanos, os povos indígenas têm cobrado uma dívida história e o valor em atraso também é alto. A riqueza da África mãe é enorme, portanto enfrentei o desafio de escolher um recorte da imensidão da diversidade da história do continente Africano e diáspora. Quando o professor do quinto ano me convidou para falar sobre quilombos tive a inspiração que precisava: relacionar a África pré-colonial e suas sociedades guerreiras que inspiraram os quilombos no Brasil, Aqualtune avó de Zumbi que era rainha guerreira no Império do Congo. Escolhi então as civilizações de Kemet, Benin, Oyó e Congo. Acredito que nós, negros, precisamos lutar por nossa autonomia educacional nas mais variadas formas possíveis ao mesmo tempo em que lutamos por uma escola pública e privada antirracista e afrocentrica no sentido de não endeusar como superior e pioneira uma cultura europeia que além de não ser trouxe e traz problemas sociais profundos. Para mim, lutar essa batalha dupla pois é essencial pois como diz hooks (1991) não podemos esperar que o sistema nos ensine o que precisamos fazer para destruí-lo.

Foram umas 20 e de todas essas crianças negras que eu perguntei se sabiam que eram bonitas e inteligentes todes disseram que não. Temos um longo caminho a percorrer. E estamos caminhando. Um passo de cada vez. Temos esperança, paciência e força porque nossos ancestrais tiveram a criatividade e poesia de criar poesia onde só dor havia. Hoje,

todos os dias, na pesquisa, crianças negras sorriram, brincaram, aprenderam, ensinaram, correram, imaginaram e sonharam. Crianças negras responderam, falaram, pediram ajuda, choraram, compartilharam, dividiram. Crianças negras africanizando são o futuro.

A escola é esse lugar de tensionamentos e contradições onde opressões histórico-sociais se encontram com caminhos de resistência, enfrentamento e libertação. O mesmo turbante que para uma criança negra significa reconstrução da sua autoestima a partir da valorização do legado cultural africano, para crianças brancas é “coisa de macumbeiro”, tendo essa frase conotação negativa. A mesma história, por exemplo a colonização ou miscigenação pode reforçar o racismo ou questionar narrativas de democracia racial. Que africanizar a educação nunca deixa de ser um dos nossos objetivos. A colonização não acabou. Nem acabou o nosso axé que nos impulsiona a buscar viver plenamente e com liberdade.

REFERÊNCIAS

AKBAR, Na'im. Mental disorder among African Americans. In R. L. Jones (Ed.), **Black psychology**. Berkeley, CA, US: Cobb & Henry Publishers, 1991.p. 339-352.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. 203 p.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In:

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da educação, Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, Brasília, 2005, p. 173- 184.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASANTE, Molefi Keti. **Afrocentricity: the theory of social change**. African American Images: Chicago. 2003 148 p. 1 ed, second printing.

BACKES, José Licínio. O currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 49-56, enero/junio. 2016.

BANDURA, Albert. **Agression: a social learning analysis**. New Jersey: Prentice Hall, 1973. 390 p.

BATISTA, Luís Eduardo; MONTEIRO, Rosana Batista; MEDEIROS, Rogério Araújo. Iniquidades raciais e saúde: o ciclo da política de saúde da população negra. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p.681-690. 2013.

BENTO, Maria Aparecida: Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: PSICOLOGIA SOCIAL DO RACISMO- ESTUDOS SOBRE A BRANQUITUDE E BRANQUEAMENTO NO BRASIL. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58). Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf&ved=2ahUKewjNIMOc87ftAhUoH7kGHS2bByYQFjACegQICRAB&usg=AOvVaw3ZkvZ2vmlgBJ3VpzTbyBlx>

BOYD-FRANKLIN, Nancy; KARGER, Melanie. Interseções de raça, classe e pobreza. In:

WALSH, Froma. **Processos normativos da família: diversidade e complexidade**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 273-296.

BRASIL. Lei nº 11645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 13 mar 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Gênero e Diversidade Sexual na escola: Reconhecer Diferenças, Superar Preconceitos**. Brasília: SECAD, 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf> Acesso em: 28 out 2019.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendimentos Sociais; Takano Cidadania (Ed.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003, p. 49- 58.

CARVALHO, João Francisco Sarno; OLIVEIRA, João Leandro Cássio; GODINHO, Carla Soares. A interdisciplinaridade como uma nova proposta para os estudos da ciência, tecnologia e inovação. **Diálogos Interdisciplinares**, Mogi das Cruzes, v. 8, n. 3. 2019.

CARVALHO, Maria do Livramento Gomes de; CANEN, Ana. A linguagem como afirmação da identidade negra: lições e desafios de um contexto educacional pós-colonial. In:

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29ª, 2009, Caxambu- MG. **GT Educação e Relações Étnico-Raciais, 2009**. Caxambu- MG, 2009.

CARVALHO, Marília de Pinto. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 34, n. 121, p. 11-40, Jan./Abr. 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.10, n. 1, p.171-188. 2002.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; OLIVEIRA, Fabiana Luci de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Formação para a docência e a prática pedagógica: implicações teóricas e metodológicas a partir de um curso para educação das relações étnico-raciais. In: REUNIÃO

ANUAL DA ANPED, 38ª, 2017, São Luís do Maranhão – MA. **GT Educação e Relações Étnico-Raciais, 2017**. São Luís do Maranhão - MA, 2017.

CUNHA, Fabienne Neide da; DEBUS, Eliane Santana Dias; PASSOS, Joana Célia dos. A constituição da identidade negra no livro para a infância Betina, de Nilma Lino Gomes. **Pedagógica**, Chapecó, v22 (2020).

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 400 p.

DENZIN, Aline de Souza; JUNIOR, Gonçalves Luiz. Africanidades para e na educação das relações étnico-raciais. **Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v.2, n.2, p. 91-105. 2018.

DIOP, Cheikh Anta . **A origem africana da civilização: mito ou realidade**. Lawrence Hill & Co, 1974.

ETHOS. **Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas**. São Paulo: Instituto ETHOS, 2016. Disponível em: <<https://www3.ethos.org.br/cedoc/perfil-social-racial-e-de-genero-das-500-maiores-empresas-do-brasil-e-suas-aco-es-afirmativas/#.WiLCLUqnHIU>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Editora da UFBA, 2008, 194 p.

FAUSTINO (NKOSI), D. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo in: **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher** / organização Eva Alterman Blay. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Pp. 75.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FRANKLIN, Ricardo Ferreira. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. **Psicologia & Sociedade**, Minas Gerais, v. 14, n. 1, p. 69-86. 2002.

FRANKLIN, Ricardo Ferreira; CAMARGO Amilton Carlos. A naturalização do preconceito na formação da identidade do afro-descendente. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 75-92. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018, 144 p.

GARVEY, Marcuas Mosiah. Procure por mim na tempestade: de pé raça poderosa. São Paulo: CFMG, 2017, 172 p.

GEVEHR, Daniel Luciano; ALVES, Darlã de. Educação étnico-racial na escola: a Lei 10639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de história. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n.2, Jul. Dez. 2016.

GIORDANI, Maria Virgínia Gapski; OLIVEIRA, Adriana Lucinda de ; SILVA, Luiz Everson da. Violência e Cotidiano Escolar: percepções a partir da realidade de uma escola pública de Matinhos – PR. **Multi-Science Journal**, v. 1, n. 12, p. 31-35. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, Aug. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade negra**, [S.l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola. Ministério da educação, Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e diversidade**. 2ed. Brasília. 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182. 2003b.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Belo Horizonte, n. 6/7, p. 67–82. 1996.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n.120, p. 727-744. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. **Revista da ABPN**, Goiânia, 2018, v. 10, n. 26.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, UFMG, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384 (online)

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 457 p.

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

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33. 2013.

GUIMARÃES, Marco Antonio.; PODKAMENI, Angela Baraf. Racismo: um mal-estar psíquico. In: BATISTA, L. E.; WERNECK, Jurema, LOPES, Fernanda (Ed.). **Saúde da população negra**. Brasília: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2ed, 224-239, 2012.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, 2004.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p.

hooks, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. London: Routledge, 1994. 225 p.

hooks, bell. **WE REAL COOL: black men and masculinity**. New York: Routledge, 2004. 184 p.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: Aspectos demográficos, Famílias e arranjos, Grupos populacionais específicos, Educação, Trabalho, Padrão de vida e distribuição de renda e Domicílios**, 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/protecaosocial/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?&t=resultados>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação: Porto Alegre**, v. 39, n. 3, Set/Dez. 2016.

IPEA. **Atlas da violência de 2017**. Rio de Janeiro: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

JODELET, Denise. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 33, n. 2, 2018.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 44, Jul./Dez. 2015.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola. Ministério da educação, Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e diversidade**. 2ed. Brasília, 2005, p. 185-201.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.3, n.1, p.111-133, jun. 2013.

MACEDO, Aldenora Conceição; BARBOSA, Jaqueline Aparecida; OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de. Práticas pedagógicas e superação de preconceitos: discutindo gênero e diversidade na escola. **Movimento-revista de educação**. Niterói, n. 4. 2016.

MACEDO, Társio Roberto; GUERRA, Denise; MACEDO, Társio Roberto. Redes e formação: argumentos e experiências multirreferenciais. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1. 2018. 320 p.

MBITI, John. O Mal no Pensamento Africano. **Revista Portuguesa de Filosofia**. T. 57, Fasc. 4, O Mal e a(s) Teodiceia(s): Novos Aspectos Sapienciais (Oct. - Dec., 2001), pp. 847-858.

MCGOLDRICK, Monica; ASHTON, Deidre. Cultura: um desafio aos conceitos de normalidade. In: WALSH, Froma. **Processos normativos da família: diversidade e complexidade**. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 240-272.

MEIRELLES, Renato; ATHAYDE, Celso. **Um país chamado favela: a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira**. São Paulo: Editora Gente, 2014, 167 p.

MOLINA, Thiago dos Santos. Mini Comunidade Obá Biyi: escolarização e educação aliadas à afirmação identitária afro-brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35ª, **GT Educação e Relações Étnico-Raciais, 2012**. Porto de Galinhas - PE, 2012.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, n. 1, Ago./Dez. 2007.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro, p. 21-31. In MÜLLER, Tania Mara Pedroso; COELHO, Nazaré Baía (orgs). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. 214p.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Riso negro e identidade. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 16, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Niterói, EDUFF, 2004. p. 15-34. In: Brandão, André Augusto P., org. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, Niterói: EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz Nascimento. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodíaspóra: revista de estudos do mundo negro**, v. 6/7, 1985.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE. p. 4-17. Número 31: mai.-out./2019.

NOBLES, Wade W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica. São Paulo: Selo Negro, 277-297, 2009. **Sanfoka**: matrizes africanas de raízes brasileiras.

NOBLES, Wade W. Seeking the Sakhu: foundational writings for an African Psychology. Third World Press Foundation: Chicago, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n.1, 2006.

NOGUEIRA, Rafaela Rodrigues; FRANCO, Aléxia Pádua. A educação das relações étnico-raciais na voz de discentes e docentes do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal- Ituiutaba- MG. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88362, 2019.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude Revista**: v. 10, n. 2 (2016).

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, v.1, n.1, Nov. 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.02, Abr.-Jun., 2015.

PASSOS, Joana Célia dos; NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. A educação das relações raciais no currículo as Licenciaturas em Geografia em Santa Catarina. **Dialnet**. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2019 | e17246 |E-ISSN 2177-6059.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas Pedagógicas para a Lei Nº 10.639/2003: A Criação de Nova Abordagem de Formação na Perspectiva das Africanidades. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n.3, Set.- Dez., 2016.

PINHO, Osmundo. Qual a identidade do homem negro? **Democracia viva**, nº22, p. 64-69. Jun 2004/ jul 2004.

PINHO, Osmundo. Um enigma masculino: Interrogando a masculinidade da desigualdade racial no Brasil. **Universitas Humanística**, Bogotá, n.77, 2014.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

RÉGIS, Sávia Augusta Oliveira. **Pretagogizando a contação de histórias africanas e afrobrasileiras**: caminhos pedagógicos para a construção do pertencimento afro. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)- Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília. v. 23, n. 4, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Cavalleiro, E. (Org) São Paulo: Summus, 2001.

SANT’ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da educação, Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, Brasília, 2 ed., 39-68, 2005.

SANTANA, Bruno. Pensando as transmasculinidades negras, p; 95- 10. RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (orgs). **Diálogos Contemporâneos Sobre Homens Negros e Masculinidades**. Editora: Ciclo Continuo , SP,232 p. 2019.

SANTOS, Carmelice Paim dos. **Adolescentes negros no ensino fundamental: representações de si e construção de identidades**. 2010. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SANTOS, Marzo Vargas dos; NETO, Vicente Molina. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, 2011.

SANTOS, Richard Christian Pinto dos; SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. Contribuições do Movimento Negro e das teorias críticas do currículo para a construção da educação das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, v. 1, n.1, 2012.

SCHOLZ Daniele Celi dos Santos; SILVEIRA, Marta Irís & SILVEIRA, Paulo Roberto. As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, 2014.

Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis, 2016. Disponível em:<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/30_11_2016_16.54.20.0658b2ad6df77747ce93a98c47a0b345.pdf>. Acesso em: 13 mar 2019.

SILVA, Marcela de Holanda Padilha Dantas da. **Negritude e infância**: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de percepção de si em crianças. 2010. 205f. Dissertação (Mestrado em Processos do desenvolvimento humano e saúde) - Faculdade de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Processos do desenvolvimento humano e saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). Superando o racismo na escola. **Ministério da educação, Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e diversidade**, Brasília, 2 ed., 155-172, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, 2018.

SOARES, Josevandro Chagas. **Etno-identificações na escola: atos de currículo e cultura escolar na construção identitária de estudantes negros/as**. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOARES, Thiago A.S. (Tago Elewa Dahoma); ARAUJO, Douglas J. G. Homem negro, corporeidades e saúde: perspectivas históricas e sociológicas, p. 163-192. RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (orgs). **Diálogos Contemporâneos Sobre Homens Negros e Masculinidades**. Editora: Ciclo Continuo , SP,232 p. 2019.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade: Ensinos Ancestrais Africanos**. Editora: Odysseus 2003, 146 p.

SOUZA, Edileuza Penha de; MEIRELES, Ariane Celestino. Aqualtune, Constância e Zacimba - diálogos com Lésbicas Negras, Masculinizadas e Pobres. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v.31, n.1, 2018.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, 2013.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicol. Soc.** [online]. 2003, vol.15, n.2, pp.18-42. ISSN 0102-7182.

TAVARES, Natália Oliveira; OLIVEIRA, Lorena Vianna; LAGES, Sônia Regina C. A percepção dos psicólogos sobre o racismo institucional na saúde pública. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, 2013.

TWINE, France Winddance. A white side of black Britain: the concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, London, v. 27, n. 6, 2004.

VEIGA, Lucas. Além de preto é gay: as diásporas da bixa preta, p. 77 a 98. In RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (orgs). **Diálogos Contemporâneos Sobre Homens Negros e Masculinidades**. Editora: Ciclo Continuo , SP,232 p. 2019.

VERRANGIA, Douglas ; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 36 n.3, 2010.

VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana. Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, Jan.-Abr., 2018.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Goiânia, v. 1, n. 1, 2010.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.25, n.3, Out., 2016.

ANEXO A - Lista de práticas educativas e pedagógicas souza e pereira (2013) sugerem em seu artigo

Transcrito integralmente das p. 57-58 do artigo de Souza e Pereira (2013), citado nas Referências.

“Elencamos a seguir algumas práticas consideradas significativas que foram desenvolvidas em algumas escolas que visitamos e que, "aperfeiçoadas", poderiam compor um banco de sugestões de atividades para outras escolas e professores/as:

- Produção de livro infanto-juvenil, de autoria de uma professora, que apresenta uma princesa negra que valoriza a cultura de seus antepassados africanos;
- Confeção de bonecas a partir de personagens negras de livros infantis;
- Elaboração de grupos de trabalhos voltados para *hip-hop*, capoeira, confecção de instrumentos musicais e grafiteagem;
- Organização de desfiles na comunidade em comemoração ao dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra);
- Convite a membros de blocos afros, comunidades de terreiros, capoeiristas e aos pais e mães dos estudantes para fazerem palestras ou darem oficinas na Escola relacionadas à valorização das culturas africana e afro-brasileira;
- Elaboração de projetos de pesquisas a respeito de histórias e contadores de história sobre a África e proposição de uma análise paralela com as Histórias dos Quilombos;
- Proposição de um projeto de rádio com programação especial sobre a temática racial;
- Projeto "Folhas Sagradas" como atividade de pesquisa, no qual os/as alunos/as catalogam nas comunidades de terreiro as plantas sagradas e divulgam na escola seus benefícios, buscando a preservação da natureza e o respeito às religiões de matriz africana;
- Programação de gincana sobre assuntos relativos à história e à cultura afro-brasileira;
- Apresentação de coreografias inspiradas nos mitos dos Orixás;
- Exposição sobre os países africanos e suas culturas;
- Pesquisas sobre literatura e arte africanas;

- Palestra sobre as influências de línguas africanas no vocabulário brasileiro;
- Atividades de produção de cremes e xampus para cabelos crespos, sob a orientação da professora de química;
- Oficinas de teatro realizadas por várias escolas.”

ANEXO B - Lista de links de vídeos do *youtube* sobre impérios da África tradicional e pré-colonial utilizados com os estudantes

6 Fascinantes Impérios Africanos (que você deveria Conhecer). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kS9r6BqfcYw>> Acesso em: 28 out 2019.

Civilizações perdidas – África. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4VYG1KjN4eQ&t=293s>> Acesso em: 28 out 2019.

O império de Mali. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=8QZP0Ln1KLE&t=110s>> Acesso em: 28 out 2019.

DOC:Os Reinos Perdidos da África - Vol. 4 - África Ocidental [Português]

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nn95CihlPlc&t=1530s>> Acesso em: 28 out 2019.

Inside the Catalogue—"Kongo: Power and Majesty"

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kgD55AUw2Uc>> Acesso em: 28 out 2019.

The Original Egyptians Were Black

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XYXE3tnXVko>> Acesso em: 28 out 2019.

ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Profa. Dra. Jilvania Lima dos Santos Bazzo (pesquisadora responsável), juntamente com a pesquisadora Gieri Toledo Alves, mestranda em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada Relações étnico-raciais e processos de ensino e aprendizagem: a construção da identidade de meninos negros. Esta investigação teve como objetivo refletir sobre o cotidiano escolar de meninos negros, tendo como foco o corpo negro, o ensino, as relações étnico-raciais, as identidades desses meninos e os seus processos de ensino- aprendizagem. nos espaços de uma instituição pública de Educação Básica, da Rede Municipal de Florianópolis.

Gostaríamos de convidar o aluno/aluna para participar da pesquisa, mediante sua autorização. Utilizaremos como instrumentos para a coleta de dados o registro de campo. A pesquisa será realizada nas dependências da instituição. Adotaremos nomes fictícios para a instituição pesquisada e para os participantes da pesquisa para garantir o sigilo em conformidade com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos e os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº.466/2012 e nº.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O cuidado com o sigilo será rigoroso, porém existem riscos, ainda que involuntários e imprevisíveis.

A participação neste estudo é voluntária e gratuita, portanto para a realização da pesquisa os participantes não terão nenhum custo ou despesa. Porém em caso de haver algum custo, como transporte e alimentação, será ressarcido aos participantes pelos pesquisadores, segundo a resolução 466/12, item IV e Resolução 510/16, ART. 17, inc. VII).

As observações na instituição analisada estão previstas para ocorrerem entre maio e junho de 2019, duas vezes na semana no turno vespertino, entre quatro a oito horas por dia.

Observaremos as crianças em diferentes momentos e espaços da instituição, como sala de aula, parque e momentos coletivos diversos. Serão realizadas atividades pedagógicas integradas ao projeto político-pedagógico da escola e planejamento do professor, que abordem as Educação para as relações étnico-raciais, como diálogos sobre questões históricas e sociais, debates, leituras e análise crítica de materiais audiovisuais. Como não se trata de um

procedimento invasivo, os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos, porém não se exclui algumas possibilidades como constrangimento, aborrecimento, desconforto e fadiga, nas observações ou durante o estar da pesquisadora na instituição. No entanto, algumas medidas preventivas são pensadas, como garantir o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da participação. As indenizações a possíveis danos, cobrem dano material ou imaterial que possam decorrer da pesquisa. A empatia, sensibilidade, cuidado, respeito e comunicação serão bases de todas as interações, diálogos e ações. A qualquer momento da pesquisa, os responsáveis pelas crianças podem se recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento sem precisar justificar-se.

Este documento está redigido em duas vias, assinado e rubricado em todas as suas páginas por você e pelo pesquisador responsável. Uma das vias ficará com você, guarde-a cuidadosamente, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Estaremos disponíveis para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo. Você poderá entrar em contato com a pesquisadora Jilvania Lima dos Santos Bazzo, e-mail jilvania.bazzo@ufsc.br, ou pessoalmente no endereço: Centro de Educação, Bloco D, 4º andar, sala 403. Universidade Federal de Santa Catarina, Campus universitário Reitor João David Ferreira Lima, Bairro Trindade, em Florianópolis (SC), CEP 88.040-900. Poderá entrar em contato com a pesquisadora Gieri Toledo Alves pelo telefone (51) 99296403, e-mail psicogierialves@gmail.com, endereço Rua Maria Flora Pausewang, 363, 902, Trindade, Florianópolis, Santa Catarina.

Você também poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo telefone (48) 37216094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br, ou pelo endereço Pró-Reitoria de Pesquisa, Prédio Reitoria II, Rua Des. Vitor Lima, nº 222, sala 401. Universidade Federal de Santa Catarina, Campus universitário Reitor João David Ferreira Lima, Bairro Trindade, em Florianópolis (SC), CEP 88.040-400. O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo, assim autorizo _____ criança pela qual sou responsável, a participar da pesquisa. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança pela qual sou responsável. Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo, para registros do material produzido pela criança, também em áudio, bem como para produção de artigos técnicos e científicos. Caso aceite, assine ao final deste documento.

Gieri Toledo Alves

Assinatura

da

Pesquisadora

Profa. Dra. Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Orientadora e Pesquisadora principal

Nome da criança: _____

Nome do responsável: _____

RG: _____ CPF: _____

Assinatura do responsável: _____

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO D - Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)

- Você está sendo convidado para participar da pesquisa Relações étnico-raciais e processos de ensino e aprendizagem: a construção da identidade de meninos negros.
- Seus pais permitiram que você participe.
- Queremos saber o que ajuda a construir a identidade étnico-racial de meninos negros, com focos nos processos de ensino e aprendizagem, observando o dia-a-dia na escola.

- As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 10 a 13 anos de idade.
- Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema, castigo ou punição.
- A pesquisa será feita na escola com a turma do quinto ano, com observações, atividades, conversas, leituras, vídeos e músicas.
- Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras
- pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da
- pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da
- pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa irei escrever um trabalho sobre o que construímos juntos e aquilo que eu consegui perceber e retornarei à escola antes do ano letivo acabar para conversarmos. Podem existir momentos desagradáveis, chatos ou difíceis ao longo da pesquisa.
- Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar, o responsável por ti tem o meu celular ou da minha professora, que também é a pesquisadora principal.

_____ aceito participar da pesquisa,

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou as minhas dúvidas, recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Florianópolis, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a aluna/a

Assinatura da pesquisadora

