

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

TANARA FORTE FURTADO

**Educação das Relações Étnico-Raciais e desestabilização de
subjetividades em formação continuada de professoras no Curso
UNIAFRO/UFRGS (2013-2014)**

PORTO ALEGRE
2022

TANARA FORTE FURTADO

Educação das Relações Étnico-Raciais e desestabilização de subjetividades em formação continuada de professoras no Curso UNIAFRO/UFRGS (2013-2014)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz

PORTO ALEGRE
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Forte Furtado, Tanara
Educação das Relações Étnico-Raciais e
desestabilização de subjetividades em formação
continuada de professoras no Curso UNIAFRO/UFRGS
(2013-2014) / Tanara Forte Furtado. -- 2022.
281 f.
Orientadora: Carla Beatriz Meinerz.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2.
Formação continuada de professores. 3. Política de
ações afirmativas. 4. Relações Raciais. 5. UNIAFRO. I.
Meinerz, Carla Beatriz, orient. II. Título.

Dedico esta tese aos mais de quatro milhões de africanos e africanas,
trazidos e trazidas
- à força –
para o Brasil.
Meus ancestrais.

AGRADECIMENTOS

À Olorum-Olodumaré. O princípio.

À Xapanã, Iansã e Bará. Donos da minha caminhada. Abaô! Eparrei! Alupo!

À Oxum, Oxóssi e Jurema. Protetores do meu caminhar. Ora Ie iê, ô! Okê Oxóssi! Okê Cabocla Jurema!

À Maria Mulambo e Exú Mulambo. Companheiros de caminhada. Laroîê, Exú! Laroîê, Exú Mulher!

Aos homens e mulheres deste país, que ao pagarem impostos, viabilizam a existência das universidades públicas. Sobretudo àqueles/as de pele escura que jamais pisaram nessas instituições. Espero que essa tese contribua minimamente para que cada vez mais menos pessoas como nós fiquem de fora das universidades públicas.

Aos movimentos negros e negros(as) em movimento por jamais terem recuado de seu direito de reivindicarem sempre mais. É graças a vocês que temos as políticas de ações afirmativas, cuja implementação neste programa de pós-graduação oportunizou meu acesso à vaga para doutoramento da qual esta tese é o resultado.

À UFRGS, onde pisei pela primeira vez no ano de 2002, como aluna do curso de graduação em Pedagogia. De lá até aqui se passaram 20 anos. Neste meio tempo fui também bolsista, aluna de especialização, aluna de mestrado, técnica-administrativa (o que ainda hoje sou) e aluna de doutorado. Casei. Me tornei mãe.

A UFRGS faz parte de quem eu sou.

À Profa. Gládis Elise Pereira Silva Kaercher, por ter sido minha primeira – e por mais de 10 anos a única – professora negra na UFRGS e por ter aceitado orientar meu TCC no ano de 2007. Mal sabia eu que viríamos a trabalhar, sonhar, sorrir e chorar juntas. Muito obrigada por me conduzir teoricamente às discussões raciais, por termos criado e vivido o UNIAFRO e, no ano de 2014, termos realizado o maior dos nossos sonhos: o giz de cera em tons de pele, o primeiro material grafo-plástico nacional voltado à ERER no ambiente escolar. Ao contrário do que pensam algumas pessoas por aí, não enriquecemos por causa disso. Mas sabemos, comadre, que aquilo que ganhamos é impagável: lágrimas e sorrisos de centenas de adultos e crianças que não precisam mais se retratar buscando uma cor de pele fantasiosa e rosa ou ainda apenas com o lápis preto da tradicional caixa de 12 cores.

À Profa. Carla Beatriz Meinerz, minha orientadora. Uma linda mulher branca, de lindos olhos azuis, de família nascida no interior do Rio Grande do Sul junto a uma comunidade que narra sua ancestralidade a partir da ascendência germânica. Às vezes me pergunto como ela conseguiu e segue conseguindo compreender tão bem as relações raciais? Como ela consegue viver sua brancura desde uma postura tão ética? Ela é um dos principais motivos pelo qual me recuso a pactuar com o discurso do “nós (negros/as) contra eles/as (brancos/as)”. Podem me chamar de negra integralista se quiserem, fiquem à vontade. Mas, pessoas brancas como a Carla não estão contra nós. Elas estão conosco. São poucas as Carlas por aí. Sobretudo em tempos como esse, em que muitas pessoas brancas, intelectuais em sua maioria, parecem ter decorado a definição de branquitude, sendo capazes de evocá-la com precisão teórica cirúrgica e sem nenhuma vergonha de não a operar na vida cotidiana. Os mesmos tempos em que tantas outras pessoas negras, não somente intelectuais, afastam nossos (as) potenciais aliados(as) brancos(as). Sou grata por viver contigo a experiência de uma relação inter-racial honesta, sensível, amorosa e ética. Sou grata, também, por não me deixar desistir.

Às professoras que fizeram parte da 1ª e da 2ª edições do UNIAFRO UFRGS: Cláudia Luísa Zeferino Pires, Isabel Silveira dos Santos, Leni Vieira Dorneles e Tanise Müller Ramos. Sem vocês não existiriam as discussões que deram origem a este tese.

Aos tutores e tutoras, presenciais e a distância, que fizeram parte da 1ª e da 2ª edições do UNIAFRO/UFRGS: Ana Margarida, Ana Paula Rodrigues Medeiros, Barbara Regina Gonçalves Vaz, Cristiane Schardong, Denise Curie Lara, Elisabeth Dornelles, Fabiana Soares Mathias, Grasiela Maria Massignan, Hiroxima Blasina, Helena Bonetto, Iansã Fonseca Elste, Jônatas Marques Caratti, Joyce Elise Silva e Silva, Juliana Port, Leonardo Rocha de Almeida, Letícia Guimarães Araújo, Lucas Bohrer Waltzer, Patricia Carina Bock, Patrícia da Silva Pereira, Priscila Vieira Bastos, Sylvania Rubert, Tais Rolante Carvalho, Tatiana Félix da Silva, Tiago Lemões da Silva e Vera Elaine Braga de Andrade. Sem vocês não teríamos conseguido acompanhar tão de perto nossas professoras-cursistas e, certamente, não teríamos conseguido promover e participar das reflexões que também deram origem a esta tese.

À Íris Dorneles (in memoriam): fostes a melhor das tutoras, mas isso não é nada perto da tua humanidade ímpar! Ainda custo a acreditar que fostes arrancada das nossas vidas pela Covid-19, uma doença para a qual já existia vacina. Partiste semanas antes de teres direito à vacinação. No dia em

que eu soube da tua partida eu senti um ódio muito profundo. Odiei que nosso país tenha hoje o presidente que lá está. Odiei que existam pessoas que, mesmo vendo tudo o que está acontecendo conosco, tenham coragem de defender o voto de 2018 e, mais que isso, tenham a audácia de sustentar o mesmo voto em 2022. Meu ódio durou uns três dias. Depois disso veio a tristeza, que ainda segue comigo. Mas então lembro das tuas risadas e das milhares de ideias que tinhas para continuarmos o UNIAFRO/UFRGS e me sinto esperançosa. Esperançar é o verbo para a gestão do país e para a retomada e continuidade do UNIAFRO/UFRGS.

Às professoras-cursistas da 1ª e 2ª edições do UNIAFRO/UFRGS por terem realizado o curso e confiado a nós suas dúvidas, medos, inseguranças e sonhos de uma outra realidade. Espero que essa tese consiga retratar o comprometimento de vocês.

À Bárbara da Silva Rosa, pela dedicação e competência junto à Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais – CGERER/SECADI. Fostes pessoa fundamental para a existência do UNIAFRO/UFRGS em todas as suas quatro edições.

Às membras da banca avaliadora, que também compuseram a banca de qualificação, pelo acolhimento e apontamentos de rumos para a pesquisa: Profa. Dra. Cláudia Luísa Zeferino Pires, que mudou a forma como eu vejo o mundo e as pessoas nele, Profa. Célia Elizabete Caregnato, por me ajudar a compreender Bourdieu (dentro das minhas limitações, obviamente) e despertar em mim a paixão por aquele que intimamente chamo de colonizador intelectual do meu coração e Profa. Dra. Georgina Helena Lima pela indicação dos alinhamentos teóricos necessários. Eu não consegui reduzir os dados como vocês orientaram. Desculpa. Mas dei o meu melhor analisá-los.

Ao meu orientador de Mestrado, Prof. Dr. Nestor André Kaercher, o primeiro a acreditar que eu tinha condições de seguir os estudos mesmo trabalhando.

À Profa. Dra. Jane Tutikian, Vice-Reitora da UFRGS na época em que cursei as disciplinas do doutorado e, na ocasião, minha “diretora”. Obrigada por ter acolhido a solicitação de afastamento parcial por um semestre. Esse tempo foi essencial para que eu conseguisse concluir com êxito os créditos necessários.

Ao meu chefe no FORPROF/UFRGS, Prof. Dr. Marcus Vinicius de Azevedo Basso, por ter me incentivado a fazer a seleção do doutorado e por me ajudar, assim como o Prof. Nestor, a acreditar que eu teria condições de fazer as disciplinas e escrever a tese, mesmo trabalhando. Nas palavras dele: “Faz a seleção e passa. Depois a gente resolve.” Passei e resolvemos professor. Aqui está a tese.

Ao meu reumatologista, Dr. Marcelo Wainberg Jeffman, que consegue conduzir com maestria minha condição de saúde. Sem ele meu corpo não seria capaz de acompanhar minha mente. E essa tese não existiria.

Aos meus pais que, mesmo não sendo capazes de me instrumentalizarem para lidar com minha pertença racial, me educaram para que eu fosse o que quisesse ser e para que jamais aceitasse que me dissessem o contrário. Eles foram os primeiros de suas famílias a iniciarem o curso superior. Mas não concluíram. E eu fui a primeira - dos dois lados da família – a ingressar e concluir um curso superior em uma universidade pública. E, por enquanto, a primeira a se doutorar.

Ao meu irmão, Rodrigo, por tudo que ele e eu sabemos.

Ao meu filho Nelson por todas as vezes que me abraça apertado, diz que me ama e que sou melhor mãe do mundo, mesmo que isso dure cinco minutos e logo eu me transforme na “mais pior de todas piores”, por ter negado algo que ela tenha pedido...

À minha filha Teodora, por ter me lembrado das forças que eu achei que já não tinha e pelo carinho que faz no meu rosto, quando me coloca para dormir.

Sou grata pelo sopro de vida que vocês me dão todos os dias de manhã quando acordam. É impossível olhar pra vocês e não ter esperança na humanidade.

Ao Marcello, pais dos meus filhos e parceiro de vida. Obrigada por não teres me deixado desistir. E sabemos que não foram poucas as vezes - entre uma internação hospitalar e outra, entre uma dose cavalariça de corticoide e outra – que eu achei que não ia mais conseguir. Estiveste e sempre estás ao meu lado, incansavelmente me fazendo acreditar que eu sou boa o suficiente e que o próximo dia vai ser sempre melhor. E que será melhor porque, não importa o que virá, estaremos juntos. És o dono dos meus sorrisos e da minha vontade de seguir. Te amo, amo quem sou por tua causa e amo quem

nós quatro somos juntos. “Você bate forte na minha emoção Amuleto de sorte é assim que eu te chamo”.

Penso haver três dados centrais para entender essas questões do preconceito, do racismo, da discriminação. O primeiro é corporalidade, o segundo é a individualidade e o terceiro é questão da cidadania. São as três questões que vão ser a base da maneira como estamos juntos, da maneira como nos vemos juntos, da maneira como pretendemos continuar juntos. Resumindo, a corporalidade inclui dados objetivos, a individualidade inclui dados subjetivos e a cidadania inclui dados políticos e propósitos jurídicos. A corporalidade nos leva a pensar na localização (talvez pudéssemos chamar de lugaridade), a mobilidade, a destreza de cada um de nós, isto é, a capacidade de fazer coisas bem ou mal, muito ou pouco e as possibilidades daí decorrentes. E aí aparece em resumo, o meu corpo, o corpo do lugar, o corpo do mundo. Eu sou visto no meio, pelo meu corpo. Quem sabe o preconceito não virá do exame da minha individualidade, nem da consideração da minha cidadania, mas da percepção da minha corporalidade. A individualidade permite, a partir do bom senso, alcançar certo grau de exercício da transindividualidade, e aí aparece a minha consciência, a consciência de mim, a consciência de nós, a consciência do outro e dos outros, a consciência do mundo. E afinal a cidadania que é o exercício de direitos e supõe a ciência dos direitos que temos e capacidade de reivindicar seu exercício pleno também de reivindicar mais. (SANTOS, 1996/1997, p. 134-135).

RESUMO

A análise apresentada nesta tese foi construída a partir da leitura, interpretação e reflexão sobre 1.369 registros produzidos por 346 professoras-cursistas que participaram da 1ª e 2ª edições do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola, financiado pelo Ministério de Educação - MEC e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, ofertado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos anos de 2013 e 2014. Tem como objetivos principais: 1. descrever as duas edições do curso, praticado no contexto singular das relações raciais no Brasil meridional, considerando os marcos legais das políticas de implementação das ações afirmativas no campo da educação no Brasil; 2. compreender a constituição de arranjos nas subjetividades das professoras-cursistas, no que diz respeito à pertença racial e às relações raciais, a partir de suas apropriações quanto às experiências de formação propostas pelo curso. Para produzir e tratar os dados foram mobilizadas estratégias metodológicas alinhadas a) à análise do discurso e estabelecimento de categorias por acervo (BARDIN, 2008), b) ao conceito bourdieusiano de vigilância epistemológica (BOURDIEU, 1999) e c) aos conceitos de sociologia em hábito e sociologia em ato de Alberto Guerreiro Ramos (1996). As reflexões sobre as políticas de ações afirmativas estão fundamentadas, sobretudo, em autores nacionais que discutem as relações raciais brasileiras sob uma ótica sociológica que considera a história de formação da nossa sociedade e reconhece, portanto, a importância desse processo para a criação das estruturas racistas que ainda hoje a sustentam, mas que também apontam a necessidade de compreender e reconhecer a agência das pessoas brancas na produção e manutenção do racismo na contemporaneidade. Consideram, também, os capitais bourdieusianos (1986; 2011) e as contribuições de Nancy Fraser (2001) sobre os dilemas da justiça social. No campo específico do currículo escolar e de suas implicações na transformação das subjetividades das professoras-cursistas, são mobilizados autores nacionais dedicados à discussão a) da educação das relações étnico-raciais; b) dos estudos críticos da branquitude; c) da psicologia social do racismo e d) da educação como processo emancipatório. Da análise pretendida conclui-se que: a) 99% das professoras-cursistas operam o conceito de raça a partir de noções das teorias racialistas do final século XIX e início do século XX ou o rejeitam por acreditar que ele, por si só, instaura o racismo sendo, portanto, impróprio para a luta antirracista; b) as situações formativas experimentadas no curso que promoveram o rompimento do silêncio escolar sobre foram imprescindíveis no processo de construção dos conhecimentos necessários para a desestabilização de suas subjetividades, possibilitando a compreensão do conceito de raça a partir da perspectiva reivindicada pelo movimento negro e articulada aos projetos e políticas de ações afirmativas no Brasil.

Palavras chave: formação continuada de professores, política de ações afirmativas, educação das relações étnico raciais, relações raciais, racismo estrutural, UNIAFRO, UFRGS.

ABSTRACT

The present analysis was built upon reading, comprehension and reflexion on 1.369 registers produced by 346 participant teachers who have joined 1st and 2nd editions of the “Course of Development UNIAFRO: Policy of Racial Equality Promotion at School, sponsored by the Ministério de Educação - MEC and Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, offered by Universidade Federal do Rio Grande do Sul in 2013 and 2014. Its main goals are: 1. describing the two course editions, practiced in the singular context of racial relations in the Southern Brazil, considering the legal frameworks based on the policies of implementation of affirmative actions in the field of education in Brazil; 2. understanding the constitution of arrangements in the participant teachers’ subjectivities, related to racial belonging and interracial relations, starting from their appropriations towards the molding experiences proposed by the course.

In order to treat and produce data, strategies which were aligned to a) the discourse analysis and the establishment of categories by collection (BARDIN,2008), b) Bourdieu’s concept of epistemological vigilance (BOURDIEU, 1999) and c) the concepts of sociology in habit and sociology in act of Alberto Guerreiro Ramos (1996) were mobilised. The reflections upon the policies of affirmative actions are based, above all, on national authors who debate Brazilian race relations under a sociological view which considers our society’s history formation and acknowledges, therefore, the importance of this process to the generation of the racist structures that maintain it until the present days, however pointing towards the need of comprehending and acknowledging white people’s performance in producing and maintaining racism in contemporary time. They also consider Bourdieu’s capitals (1986;2011) and Nancy Fraser’s contributions (2001) about social justice dilemmas. In the specific field of school curriculum and its implications for transforming participant teachers’ subjectivities, national authors dedicated to debate a) education on ethnic-racial relations; b) critical whiteness studies; c) racism social psychology and d) education as an emancipatory process are mobilised. From the intended analysis, it was possible to conclude that: a) 99% of the participant teachers operate race concept departing from notions derived from racist theories dated from the end of the 19th century and the beginning of the 20th century or reject it for believing it can, on its own, install racism and therefore being inappropriate to the antiracism fight; b) the formative situations experienced during the course which promoted the breaking of the school silence about racism were essential in the process of building the needed knowledge to destabilise their subjectivities, enabling the comprehension of race concept from the perspective claimed by the black movement and being articulated to the projects and policies of affirmative actions in Brazil..

Key words: teacher continuing education, policy of affirmative actions, education on ethnic-racial relations, race relations, structural racism, UNIAFRO, UFRGS.

Lista de siglas e abreviações

Capítulo 1

COORLICEN/UFRGS – Coordenadoria de Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Curso PMDD/UFRGS - Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para a Diversidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ERER – Educação das relações étnico-raciais

MEC – Ministério da Educação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Curso UNIAFRO/UFRGS - Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na escola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capítulo 2

CEFET/PA - Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow

CGDIE-SECAD - Coordenação-Geral da Diversidade e Inclusão Educacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ComFor - Comitê Gestor Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

DEDC-SECAD - Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

DEDS-PROEXT/UFRGS - Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FAE - Fundação de Assistência do Estudante

FEPADs - Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

FNB – Frente Negra Brasileira

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco

GT – Grupo de Trabalho

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

IFB - Instituto Federal de Brasília

IFPI - Instituto Federal do Piauí

MNU – Movimento Negro Unificado

NEABs - Núcleos de Estudos Afro-brasileiros

PEEs - Planejamentos Estratégicos Estaduais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PONAFOR - Política Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica

PPGEdu/UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PPGS/UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PROEXT/UFRGS – Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEESP/MEC – Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)

SESu – Secretaria de Ensino Superior

TEDs - Termos de Execução Descentralizada

TEN – Teatro Experimental do Negro

UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UEMS - Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UFAC - Universidade Federal do Acre

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFBA - Universidade Federal da Bahia –

UFCE - Universidade Federal do Ceará

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFPA - - Universidade Federal do Pará

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS - Universidade Federal do Sergipe

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria -

UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFVMJ - - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucur
UnB - Universidade de Brasília
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB - Universidade Estadual da Bahia
UNEMAT - Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESP - Universidade Estadual de São Paulo
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Pará
USP - Universidade de São Paulo

Lista de figuras, gráficos e quadros

Figura 1: Imagem de erro em retorno à busca realizada no site do MEC

Figura 2: Alunos(as) cartografando o bairro

Gráfico 1: Quantitativo de respondentes ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.” – 1ª e 2ª edições

Gráfico 2: Percentual de respostas ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.” - 1ª edição

Gráfico 3: Percentual de respostas ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.” - 2ª edição

Gráfico 4: Percentual de respostas ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.”, distribuídas de acordo com os três principais núcleos de sentido - 1ª edição

Gráfico 5: Percentual de respostas ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.”, distribuídas de acordo com os três principais núcleos de sentido - 2ª edição

Gráfico 6: Percentual de respostas ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.”, distribuídas de acordo com os três principais núcleos de sentido - 1ª e 2ª edições.

Gráfico 7: Quantitativo de respostas ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.”, distribuídas de acordo com os três principais núcleos de sentido - 1ª e 2ª edições.

Gráfico 8: Percentual das respostas distribuído de acordo com a primeira e segunda possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro – 1ª edição

Gráfico 9: Quantitativos das respostas de acordo com a primeira e a segunda possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro, distribuídos de acordo com os três principais núcleos de sentido – 1ª edição

Gráfico 10: Percentual das respostas distribuído de acordo com a primeira e segunda possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro – 2ª edição

Gráfico 11: Quantitativos das respostas de acordo com a primeira e a segunda possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro, distribuídos de acordo com os três principais núcleos de sentido – 2ª edição

Gráfico 12: Percentual das respostas distribuído de acordo com a primeira e segunda possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro – 1ª e 2ª edições

Gráfico 13: Quantitativos das respostas de acordo com a primeira e a segunda possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro, distribuídos de acordo com os três principais núcleos de sentido – 1ª e 2ª edições

Gráfico 14: Quantitativos de respostas contrárias distribuídas de acordo os sete principais argumentos contrários às ações afirmativas para a população negra no Brasil – 1ª e 2ª edições.

Gráfico 15: Quantitativos de respostas favoráveis distribuídas de acordo os sete principais argumentos favoráveis às ações afirmativas para a população negra no Brasil – 1ª e 2ª edições.

Gráfico 16: Recorrência dos verbos que remetem às dimensões de reparação histórica e correção de injustiças explicitadas nas DCNERER:

Quadro 1: Jogo do Contrário - Atividade de intervenção em sala de aula proposta a partir do Texto “Racismo e educação antirracista: desafios contemporâneos da escola na busca de uma educação que contemple a diversidade

Quadro 2: Catálogo de Cursos da SECADI/MEC – Ano de 2013

Quadro 3: Questão analisada

Quadro 4: Documentos referentes à pesquisa de contextualização histórica da política de ações afirmativas implementadas pelo governo federal brasileiro nas instâncias da SEPPIR, SECAD, SECADI e UNIAFRO entre os anos de 2003 e 2018

Quadro 5: Ofertas do Programa UNIAFRO (2005-2017)

Quadro 6: Documentos consultados para o mapeamento da contextualização das ações do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira, desenvolvido pelo DEDS/UFRGS entre os anos de 2004 e 2013.

Quadro 7: Ofertas do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira (2004-2013)

Quadro 8: Quantitativo de professoras-cursistas respondentes

Quadro 9: Etapas do curso e respectivas atividades propostas

Quadro 10: Quantitativo de registros

Quadro 11: Nomenclatura dos conjuntos de dados da pesquisa

Quadro 12: Resultados da busca pela palavra-chave “UNIAFRO” nos repositórios consultados

Quadro 13: Principais argumentos contrários às ações afirmativas para a população negra no Brasil

Quadro 14: Discursos favoráveis e contrários à abolição ou a reformas no sistema escravagista nos anos 1800

Quadro 15: Principais argumentos favoráveis às ações afirmativas para a população negra no Brasil

Quadro 16: Orientações para o registro das atividades práticas dos Módulos I, II, III e IV

Quadro 17: Quantitativo geral de registros referentes aos Módulos I, II, III, IV e Seminário final – 1ª e 2ª edições

Quadro 18: Quantitativo de registros reflexivos referentes aos Módulos I, II, III, IV e Seminário final – 1ª e 2ª edições

Quadro 19: Quantitativo dos textos reflexivos distribuídos de acordo com os dois núcleos de sentido – 1ª e 2ª edições

Quadro 20: Recorrência de princípios, orientações, determinações e proposições expressas nas DCNERER localizados nos registros do núcleo de sentido rupturas.

Quadro 21: Invisibilidade e neutralidade

Sumário

1.	20
2. O (meu) caminho percorrido	25
2.1 Sobre o (meu) endereço na história	25
2.2 Sobre o (meu) mosaico de afetos	26
2.3 Descendo aos “verdadeiros infernos”	29
2.4 Recompondo o mosaico de afetos e atualizando (meu) endereço na história. Ou, sobre como iniciei minha atuação na formação continuada de professoras	31
3. Sobre o campo: contextualização histórica e implicações dos marcos legais das políticas públicas educacionais e nas condições de interdição, acesso e permanência da população negra brasileira nas institucionais educacionais formais	41
3.1 A SEPIR, a SECAD(I) e o Programa UNIAFRO: as conquistas da população negra brasileira sob uma perspectiva de reivindicação da garantia da educação pública e de qualidade como direito inalienável	51
3.2 O DEDS/PROEXT/UFRGS e o Programa de Extensão: Educação Antirracista no cotidiano escolar e acadêmico: o pioneirismo da EREER no âmbito da UFRGS	64
4. Opções da pesquisa, amostragem geral e caminhos metodológicos	78
4.1 Objetivos e Problema de pesquisa	89
4.2 Da análise	90
5. Revisão bibliográfica: publicações acadêmicas sobre o Programa UNIAFRO (2005-2021)	93
5.1 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	94
5.2 Portal de Periódicos da CAPES	98
5.3 Portal Google Acadêmico	99
5.4 Acervo digital da Biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	100
5.5 Acervo digital da Biblioteca da Universidade Estadual de Londrina – UEL	101
5.6 Acervo digital da Biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	101
6. Cotas raciais: encontros e desencontros	104
6.1 Amostragem específica	105
6.2 Núcleos de sentido	107
6.2.1 Perspectivas de concordância	111
6.2.2 Perspectivas de discordância	113
6.3 A amostragem na relação com as quatro possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro	114
6.4 Raça e racismo: a demarcação dos conceitos a partir da contribuição científica das distintas áreas do conhecimento acerca de nosso sentimento de humanidade e de raça humana	120

6.5 Raça e racismo: o entrelaçamento dos conceitos na relação com a injustiça cultural ou simbólica	133
6.6 Cotas raciais: analisando as perspectivas de discordância	135
6.7 Cotas raciais: analisando as perspectivas de concordância	171
7. Falar sobre as relações raciais em sala de aula: em busca da desestabilização de subjetividades	181
7.1 Amostragem específica	183
7.2 Núcleos de sentido e aproximações com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais	186
7.3 A amostragem na relação com a compreensão da atualização dos mecanismos de perpetuação do racismo	190
7.4 Desestabilização de subjetividades a partir do conhecimento de práticas raciais segregacionistas no Estado do Rio Grande do Sul. Ou: sobre a interdição escolar à população negra sul-rio-grandense	192
7.5 A visita do griô: desestabilização de subjetividades a partir do reconhecimento da importância da relação entre a escola e a comunidade. Ou: sobre as dificuldades em se contar com a escola enquanto instituição parceira no processo de emancipação e conquista de direitos de comunidades negras	210
7.6 Desestabilização de subjetividades a partir do rompimento do silêncio. Ou: sobre as dificuldades de conversar sobre o racismo na relação com o desafio de autoaceitação dos(as) alunos(as) negros(as)	217
7.7 Desestabilização de subjetividades a partir do trabalho com as africanidades brasileiras e a promoção de uma ambiência racialmente positivada	233
7.8 Desestabilização de subjetividades a partir da percepção do privilégio branco e a desnaturalização da discriminação racial	242
7.9 A neutralidade diante da branquitude e o pacto narcísico: o silêncio também fala	250
8. Considerações finais	254
9. Referências bibliográficas	266

1. Apresentação

Esta tese surge, na origem, da minha corporalidade. São minhas experiências de corpo negro na sociedade porto-alegrense as razões primeiras das inquietações que culminaram no presente estudo.

Da época em que fui pré-adolescente e descobri – não sem lágrimas – o lugar que as pessoas brancas autorizavam que eu ocupasse, até os dias atuais, em que me recolho para escrever estas linhas, sentada no escritório do meu apartamento localizado em um bairro central da cidade - bastante afastado geográfica e culturalmente daquela rua onde fiquei sabendo que o menino de quem gostava jamais cogitara a possibilidade de retribuir meus sentimentos – se passaram mais de 25 anos.

Por um longo tempo traí minha negritude. Quando me percebi nesse processo, contei com pessoas queridas e com intelectuais brancos(as) e negros(as), conhecidos(as) pessoalmente ou através dos livros e artigos, para entender os arranjos políticos e sociais que me conduziram nesta traição. E finalmente compreendi que o desconhecimento crítico sobre o processo de formação da sociedade brasileira - experienciado na minha casa, na escola e mesmo nos cursos de graduação e especialização – e sobre os mecanismos que permitem a atualização e perpetuação do racismo no Brasil foi um dos principais motivos da minha morenidade.

Minha tese se apresenta como eu mesma, em caminhos de descobertas investigativas e inventivas articulados para a compreensão dos impactos nas subjetividades das professoras¹-cursistas do Curso UNIAFRO/UFRGS (2013-2014), no que diz respeito à pertença racial e às relações raciais, a partir de suas experiências registradas na formação docente continuada em interface com ações nas escolas de sua atuação. Tematizo a formação docente comprometida com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)² na qualidade de projeto humanitário e societário, construído pela implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A tese desenvolvida é a de que os processos de desestabilização das subjetividades das docentes cursistas das primeiras edições do UNIAFRO/UFRGS, no que tange a compreensão de sua racialidade e das relações raciais vividas no cotidiano escolar, revelam a formação docente continuada

¹Certamente que existiam homens em nossa turma. Contudo, erámos maioria expressiva. A opção por registrar o substantivo no gênero feminino tem por objetivo demarcar que éramos uma maioria de mulheres. Ao longo de todo o texto, sempre que fizer referência a um coletivo majoritariamente composto por mulheres, a grafia do substantivo será no feminino.

² Registro que, nesta tese, o termo ERER é definido de forma alinhada às Diretrizes Curriculares para a ERER, ou seja, **educação das relações étnico-raciais**. Embora compreenda e seja mesmo entusiasta da expressão **reeducação das relações étnico-raciais** opto pela utilização do termo em sua forma original (DCNERER, 2004) no intuito de demarcar politicamente a importância do documento referenciado, bem como a trajetória de lutas que o viabilizou.

como espaço fundamental para o combate ao racismo e apontam para a centralidade da operação do conceito de raça presente na mesma. Reitera-se que a formação docente e a reivindicação do conceito de raça como central são heranças dos saberes emancipatórios construídos pelo movimento negro no Brasil (GOMES, 2017), registradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (DCNERER) e articuladas com as políticas de ações afirmativas.

Para desenvolver a tese, dividi o texto em oito capítulos, iniciando pela apresentação em andamento.

Em sequência, **no Capítulo 2** apresento os percursos percorridos, nos campos teórico e afetivo, e os arranjos que me conduziram ao primeiro contato com a formação continuada de professores e que, desde 2011, possibilitaram que eu integrasse equipes de diferentes ações desta natureza ofertadas na UFRGS.

Destaco também a experiência vivida no ano de 2011, na cidade de Rosário do Sul, quando nenhuma das professoras concluintes do Curso de Aperfeiçoamento em Produção de Material Didático para a Diversidade escreveu ou pronunciou a palavra **negro**. Considero essa a situação limite que desencadeou um expressivo conjunto de reflexões que orientaram à Profa. Gládis Kaercher e a mim no desejo e na proposição do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola no âmbito da UFRGS (curso UNIAFRO/UFRGS).

No Capítulo 3 insiro uma ruptura cronológica no texto no intuito de honrar e demarcar as ações daqueles(as) que me antecederam e que foram os(as) responsáveis pela abertura dos caminhos para que o curso UNIAFRO/UFRGS existisse. Me refiro aos movimentos negros, aos(as) negros(as) em movimento e às pessoas brancas comprometidas com a possibilidade do estabelecimento de uma convivência inter-racial não racista que lutaram pela admissão e reconhecimento do racismo pelo Estado brasileiro e pela implementação das políticas de ações afirmativas. São contextualizadas a) as estratégias do Estado brasileiro que impactaram diretamente as possibilidades de acesso da população negra à escolarização formal, tendo como marco inicial o período do Império em razão do surgimento dos marcos legais das políticas públicas educacionais; b) a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR; c) a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (inicialmente denominada Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização – SECAD); c) o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior – Programa UNIAFRO, d) o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS-PROEXT/UFRGS) e e) o Programa de Extensão: Educação

Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira, (desenvolvido pelo DEDES/UFRGS entre os anos de 2004 e 2013).

Situado o campo e as ações que antecederam e viabilizaram o curso UNIAFRO/UFRGS, apresento, no **Capítulo 4**, as propostas formativas do curso, as razões e as especificidades das escolhas deste estudo, seus objetivos principal e específico, o problema de pesquisa e os contornos metodológicos. Compartilho os processos através dos quais foram delimitados o corte temporal dos registros analisados (2013-2014; 1ª e 2ª edições, respectivamente), que resultou no quantitativo de 346 professoras-cursistas; a seleção dos registros a serem analisados, num total de 1.369. e a nomenclatura dos dados produzidos.

Evidencio também a escolha por estratégias metodológicas relacionadas à área de análise do discurso; a dispensa do uso de softwares de apoio ao tratamento de dados utilizados em pesquisas qualitativas e o estabelecimento de categorização por acervo (estabelecida através de um processo de inferência lógico dedutiva que mapeia índices de ausência e presença de determinados conteúdos).

Neste mesmo capítulo pontuo a intenção de não realizar juízo de valor sobre as reflexões das professoras-cursistas, evitando apontamentos individuais. E isso porque a reflexão sobre seus modos de pensar o racismo e as relações raciais contemporâneas se caracteriza pelo fato de construir possibilidades analíticas acerca da operação das categorias raça e racismo no campo em estudo, ou seja, na esfera do apontamento do imaginário social compartilhado no pensamento brasileiro, que reverbera os arranjos estruturais racistas de nossa sociedade. Ancoro minha perspectiva ética de análise em três princípios: a) pressuponho que todas as professoras estavam, se não comprometidas, ao menos interessadas em refletir e discutir as relações raciais no ambiente escolar, uma vez que o curso foi optativo e não uma imposição da Secretaria Estadual de Educação ou das Secretarias Municipais de Educação; b) reconheço a complexidade do fenômeno (racismo) e, embora admita os contornos individuais de sua manifestação, ancoo a análise da tese nas premissas que o abordam desde uma perspectiva que ressalta a centralidade das dimensões institucional e estrutural enquanto mecanismos responsáveis pela produção das desigualdades raciais desejadas e necessárias para a manutenção da ordem social vigente e c) considero viável a existência de modos de pensar antirracistas fundamentados em argumentos que reforçam noções racialistas racistas.

No **Capítulo 5** apresento revisão bibliográfica sobre publicações acadêmicas dedicadas a analisar experiências formativas ofertadas a partir do Programa UNIAFO ofertadas em outras universidades públicas. O levantamento foi realizado a partir do indexador UNIAFRO junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, Portal Domínio

Público, Portal Google Acadêmico, Oasisbr e repositórios digitais de todas as instituições participantes do Programa entre os anos de 2005 e 2017. Foram localizados 20 trabalhos publicados nos anos de 2008 (2); 2009 (1); 2010 (1); 2011 (1); 2012 (2); 2013 (2); 2015 (1); 2016 (3); 2017 (3); 2018 (1); 2019 (1), 2020 (1) e 2021 (1). Dentre as publicações localizadas, 7 (35%) demonstram aproximar-se da intenção de pesquisa desta tese, a medida em que buscam compreender e analisar contribuições de cursos ofertados a partir de recursos do Programa UNIAFRO, no tocante a eventuais modificações na prática docente de egressos.

No **Capítulo 6**, finalmente, inicio a apresentação e análise dos dados que, nesse segmento do texto, considerou as respostas de 346 professoras-cursistas ao questionamento marcou o início das atividades pedagógicas do curso UNIAFRO e que foi enviado, através de e-mail e antes que mesmas tivessem acesso aos textos teóricos do curso: “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.”

Ainda que essa análise específica não dê conta de responder diretamente o problema de pesquisa desta tese, julgo ser essencial uma vez que mapeia os modos de pensar dos sujeitos da pesquisa no que diz respeito a uma discussão mais ampliada e genérica sobre as relações raciais no contexto brasileiro contemporâneo. E isso por dois motivos.

O primeiro diz respeito ao fato de ser uma produção de inferências anterior ao impacto da formação propiciada no curso; o segundo, que posicionamentos sobre cotas raciais fazem eclodir noções fundamentais sobre como operam as categorias de raça e racismo nas individualidades e nas institucionalidades. Noções, portanto, que são frequente e expressivamente acionadas diante de situações conflituosas como aquelas ocorridas no ambiente escolar em decorrência de comportamentos e falas que discriminam racialmente, situações para as quais o curso UNIAFRO/UFRGS pretendeu instrumentalizar as professoras-cursistas.

A tarefa de compreender seus modos de pensar sobre as relações raciais no contexto brasileiro contemporâneo demandou articulação de referenciais teóricos relacionados, sobretudo, à perspectiva sociológica que considera a história de formação da nossa sociedade e reconhece, portanto, a importância desse processo para a criação das estruturas racistas que ainda hoje a sustentam, mas que também aponta a necessidade de compreender e reconhecer a agência das pessoas brancas na produção e manutenção do racismo na contemporaneidade. Considerei, ainda, a teoria dos capitais bourdieusianos (1986;2011) e as contribuições de Nancy Fraser (2001) sobre os dilemas da justiça social.

O ato de analisar essas respostas anteriores à participação nas ações pedagógicas propostas no curso permitiu, no caso da escrita da tese, observar parcialmente os impactos das mesmas nos dados produzidos ao longo da formação docente extensionista.

Um vez mapeado os modos como as professoras-cursistas evocam e articulam os conceitos de raça e racismo na compreensão das relações raciais brasileiras contemporâneas no **Capítulo 7**, apresento análise construída a partir da leitura, interpretação e reflexão sobre 1.023 registros que foram produzidos a partir das atividades práticas propostas pelos módulos I, II, III, IV e também os trabalhos de conclusão do curso.

Nos exercícios reflexivos de compreender e verificar **se e quais** foram os conhecimentos sobre racismo e relações raciais que as professoras-cursistas possuíam e **compreender se e como** seus modos de pensar sobre essas questões foram transformados pelas experiências formativas práticas e teóricas propostas pelo curso, mobilizei referenciais teóricos relacionados: a) relações raciais brasileiras; b) à educação das relações étnico-raciais; c) aos estudos críticos da branquitude no contexto brasileiro, d) à psicologia social do racismo e e) à educação como processo emancipatório.

Por fim, no **Capítulo 8**, reúno e sistematizo as principais considerações a que as análises anteriormente construídas me conduziram, na qualidade de pesquisadora e autora que se constitui igualmente como pedagoga comprometida com o combate ao racismo pela educação através da formação docente inicial e continuada.

2. O (meu) caminho percorrido

Tenho 30 anos,
mas sou negra há dez.
Antes, era morena.
(SANTANA, 2014)

2.1 Sobre o (meu) endereço na história

Assim como Bianca Santana, na epígrafe acima, em Quando me descobri negra (SANTANA,2014), penso que posso me apresentar de modo similar: tenho 38 anos, mas sou negra há 22. Antes eu era cor de chocolate.

Consigo ainda pensar em dois momentos distintos: um primeiro, em que me descobri negrinha e um segundo, quando interpelada por outras duas mulheres negras, me descobri negra. Foi quando compreendi a potência e o compromisso com minha negritude. Sobre esses dois episódios falarei em seguida.

Antes, contudo, quero registrar que sou sabedora de que múltiplas são as possibilidades de percurso para uma mulher negra perceber-se como tal e, portanto, não pretendo nestes escritos tomar a palavra em nome de uma coletividade chamada mulheres negras.

O que não significa desconsiderar a existência deste coletivo de mulheres que tanto me antecederam, quanto coexistem na contemporaneidade e que é profundamente responsável pela criação de espaços e condições para que hoje eu possa estar a escrever essa tese. Mulheres que construíram seus caminhos de “[...]autodeterminação política, soltaram as suas vozes, brigaram por espaço e representação e se fizeram presentes em todos os espaços de importância para o avanço da questão da mulher brasileira de hoje”. (CARNEIRO, 2003. p. 57)

A estas mulheres negras em movimento (GOMES, 2017), dos movimentos negros e do Movimento de Mulheres Negras – sujeitos históricos e políticos, deixo minha sincera gratidão.

Nesse contexto, situo aqui minha trajetória no intuito de escancarar a parcialidade destes escritos, provincializá-los: eles só o são - e são como são - porque sou eu, Tanara, quem os registra.

E os registro desde onde me encontro: visceralmente constituída enquanto sujeito na relação com outros sujeitos – afetos e desafetos – e com as coisas do mundo que me aconteceram e ainda acontecem. Visceralmente constituída a partir de meu mosaico de afetos (SOUZA, 1983) e de meu endereço na história (FREIRE, 2015). Localização esta que para além de espacial, é possibilidade e condição para um compromisso ético que tem por objetivo demarcar meu contexto de enunciação

enquanto alguém que percebeu e segue percebendo um conjunto de interseccionalidade dos sistemas de opressões que de outros lugares podem não serem percebidos ou serem percebidos desde uma outra perspectiva.

Não se trata aqui de reivindicar legitimidade reificadora às minhas experiências individuais. Mas sim de atentar para o fato de que a condição de mulher negra me coloca em condições sociais que antecedem e ultrapassam minhas expectativas enquanto indivíduo que compartilha com seus pares certos lugares sociais e as restrições deles advindas.

A essas experiências une-se o desejo de produzir uma escrita comprometida com o projeto de descolonização epistemológica, que considera as especificidades das experiências do corpo no mundo como elementos fundantes de estudos legítimos, pois que nomeadores de uma realidade. Uma realidade que se quer ver transformar. Opto então por deixar esse lugar - meu endereço na história – devidamente registrado e peço licença ao Mestre Paulo Freire para tomar em meu coração e mente suas palavras:

[...] Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (FREIRE, 2015, p. 16-18)

Este lugar evocado por Freire, a partir do qual todo observador lança o olhar para o mundo e seus fenômenos, intenciona escancarar o fato de que não é possível produzir conhecimento a partir de um lugar neutro o que, por sua vez, escancara a impossibilidade de universalização epistemológica: é preciso uma tomada de posição ética, mas não de qualquer ética, e sim da ética (“[...] que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão da pureza em puritanismo. [...] a ética que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe. (FREIRE, 2015, p.17-18)

2.2 Sobre o (meu) mosaico de afetos

[...]A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio.
[...] Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas.

Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SANTOS, 1983. p. 17-18)

Lembro-me com nitidez da ocasião em que, passados trezes anos da publicação de Tornar-se negro (SANTOS, 1983), me descobri negra.

Aos 12 anos de idade, enquanto brincava na rua em que morava com vizinhas da mesma idade que eu, pedi que uma delas fizesse o meu lado³ com um dos meninos da rua. Passados cerca de 10 minutos, minha amiga retornou e - com uma cara de espanto – disse: Sabe o que ele me respondeu? Tanara, que Tanara? Aquela negrinha? Bem capaz.

A fala de minha amiga fez com que eu entendesse duas coisas: 1) minha paixão por aquele menino jamais seria correspondida e 2) eu era uma negrinha e isso importava na hora dos meninos decidirem se eu servia ou não para me relacionar com eles.

Filha de mãe e pai negros de pele clara, irmã de um menino negro de pele nem tão clara assim e inserida em contextos escolares majoritariamente frequentado por brancos(as)⁴, até esse dia eu jamais havia parado para pensar no assunto.

Conversas sobre estilos musicais, literatura, política, sexualidade, consumo de drogas e etc., sempre estiveram presentes em meu núcleo familiar. Contudo, reflexões e discussões sobre as questões raciais jamais ocuparam nossas tardes de domingo. A não ser por uma tia – irmã de meu pai – que frequentava a Sociedade Floresta Aurora⁵ e era integrante de uma dentre as diversas agremiações do movimento negro porto-alegrense. Alguém a quem meus pais não dispensavam interlocução quando o assunto tinha a ver com questões de negros.

Naquela tarde voltei para casa chorando e contei para minha mãe o que havia acontecido. Ela então me acolheu e pediu que ficasse calma, afinal ele estava errado: eu não era negrinha, eu era morena. Negros eram os outros, os que tinham a pele preta. A nossa era marrom claro. A nossa cor era a de chocolate.

³ Em meados da década dos anos de 1990, na interação com amigos e amigas coetâneos e coetâneas experimentávamos uma modalidade de vinculação afetiva romântica até então desconhecida de grande parte dos adultos por nós responsáveis: nós “ficávamos”. “Ficar”, muito mais do que um “pré-teste” para o namoro, tinha que ver com as possibilidades de nos conhecermos e nos experimentarmos em relação uns com os outros. No meu círculo de amizades, eram populares as gurias e os guris que conseguiam “ficar” com os sujeitos mais descolados. Essa experimentação passava pela mediação de uma terceira pessoa: o amigo ou a amiga que “fazia os lados”. Aquele ou aquela que dizia ao pretendido ou à pretendida a intenção do pretendente ou da pretendente.

⁴ Até a oitava série do Ensino Fundamental fui aluna de escolas particulares frequentadas por famílias de classe média e média alta da cidade.

⁵ Clube Negro mais antigo ainda em atuação no Brasil, sua fundação (1872) data de antes da abolição da escravatura.

Confortada pelo carinho materno, segui minha adolescência sem maiores contratempos. Sempre rodeada de amigos e amigas – brancos e brancas. Sendo sempre, misteriosa e sistematicamente preterida pelos meninos em suas escolhas afetivas: eu era amiga, muito amiga. Somente. Amiga.

Em que pese minha mãe ter dito que o tal menino havia se enganado, alguma coisa me dizia que alguma coisa estava errada.

Seis anos depois, aos 18, ingressei na UFRGS na condição de aluna do Curso de Pedagogia. E foi então que finalmente entendi que estava certa e que muita coisa estava, sim, errada: estava errado em casa, estava errado na escola e estava errado na Universidade.

Embora nessa época ainda não existisse nenhuma disciplina específica que abordasse as questões raciais no Curso de Pedagogia⁶, as duas colegas negras com as quais convivi ao longo da graduação – diferentes de mim – vinham de famílias engajadas nos movimentos negros. E foram elas que me ajudaram a olhar em volta e questionar o porquê de sermos apenas três mulheres negras em uma turma de 60 alunas.

Esse questionamento inicial, ocorrido no ano de 2002, fez com que muitos outros emergissem: já não era mais possível não notar que na Lomba do Pinheiro⁷, bairro em que cresci, a maioria dos(as) moradores(as) eram negros(as); que os(as) passageiros(as) que lotavam os ônibus nos primeiros horários da manhã eram em sua maioria negros(as); que, nos finais de tarde, as enormes filas nos terminais das linhas de ônibus localizados no Centro e com destino às regiões mais empobrecidas da cidade eram compostas majoritariamente por negros(as); que nas lojas chiques dos shoppings não somente não havia clientes negro(as)s, como nem os(as) atendentes o eram.

Apartada da convivência em espaços e locais de fortalecimento da cultura negra ao longo da infância e adolescência, foi somente adulta, a partir do ingresso no ensino superior, que passei a refletir sobre a dimensão racial das interações sociais.

2002 foi o ano em que aprendi que não era um problema afirmar a existência do racismo. Pelo contrário, era preciso enxergar essa linha divisória. E, mais do que isso, aprendi em que lado da linha eu estava e que era preciso fazer algo a respeito.

Em 2002 tornei-me negra e já não era mais possível seguir existindo como antes existi.

⁶ Em 2017, quinze anos após meu ingresso na universidade, a Comissão de Graduação em Educação aprovou a disciplina EDU03107 – Educação e relações étnico-raciais, vinculada ao Departamento de Estudos Especializados e ministrada pelas Professoras Carla Beatriz Meinerz, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher e Maria Aparcida Bergamaschi. Ofertada pela primeira vez no segundo semestre do ano de 2018, a disciplina é de caráter obrigatório para as alunas do Curso de Pedagogia.

⁷ Bairro localizado na zona leste do município de Porto Alegre – RS e distante cerca de 20km do centro da cidade.

2.3 Descendo aos “verdadeiros infernos”

Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar essa descida aos verdadeiros infernos.

O homem não é apenas possibilidade de recomeço, de negação. Se é verdade que a consciência é atividade transcendental, devemos saber também que essa transcendência é assolada pelo problema do amor e da compreensão. O homem é um SIM vibrando com as harmonias cósmicas. Desenraizado, disperso, confuso, condenado a ver se dissolverem, uma após as outras, as verdades que elaborou, é obrigado a deixar de projetar no mundo uma antinomia que lhe é inerente. (FANON, 2016. p. 26)

Finalmente negra e tendo ultrapassado essa região extremamente estéril e árida, desde esse novo lugar - um lugar repleto de dor - passaram-me a incomodar sobretudo as lembranças escolares de infância - dos vários momentos em que estive só (nas brincadeiras de hora do recreio, na ausência de colegas que trocassem comigo os seus papéis de carta e que quisessem se juntarem a mim nos trabalhos em grupo) – e da adolescência (nas escolhas amorosas entre meus pares, na solidão durante as músicas lentas das reuniões dançantes e na ausência de elogio dos(as) professores(as), mesmo quando minhas notas superavam em muito as notas dos(as) colegas brancos(as)).

E foi essa mesma dor que me fez questionar as ações – ou melhor dizendo, as inações - tanto da família, quanto das escolas por onde passei enquanto aluna.

No que diz respeito ao contexto familiar, por meio do qual não fui instrumentalizada com repertório crítico que me permitisse refletir sobre o quadro de desigualdade das relações raciais no Brasil e tampouco fui incentivada a buscar espaços coletivos para essas reflexões, gradativamente compreendi que as estratégias de embranquecimento utilizada por meus pais tinham que ver com a “[...] renúncia da identidade (negra), em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação.” (SANTOS, 1983, p. 23).

Ou seja, tratava-se da otimização da estratégia empreendida com vistas a assegurar possível horizonte de ascensão social a mim e meu irmão, a saber: os esforços financeiros que garantiam nossos estudos em escolas da rede privada e a sociabilidade com crianças e adolescentes brancos(as). Não bastava que estivéssemos fora do contexto de socialização do bairro negro de periferia onde morávamos e que convivéssemos com pessoas brancas, precisávamos embranquecer.

Tal postura (de renúncia aos marcadores negros) relaciona-se aos princípios da ideologia colorista, vivenciados pelos **negros(as) de pele clara** enquanto

‘racismo derivado’, na medida em que se trata de uma interiorização e de um reflexo do racismo original, o racismo branco. É toda uma cascata de menosprezo que se instalou, indo do mais claro ao mais sombrio. [...] os grupos intermediários participam do preconceito a título de oprimidos e opressores. Uma boa parte das estratégias das pessoas de cor consiste em fazer-se conhecer enquanto grupo privilegiado, diferente dos negros e apto a tornar-se igual aos brancos (o que alguns qualificaram de traição dos mestiços). (MUNANGA, 1999, p. 37)

Meu processo de embranquecimento concretizou-se tanto no discurso atribuído a nossa cor, quanto por meio da exigência do destaque escolar. O destaque foi o preço que paguei durante toda minha escolarização básica: em casa não eram aceitas notas inferiores a oito, sendo dez a nota máxima possível. Minha negritude tinha de ser compensada pela minha excelência.

Se a paulatina compreensão da complexidade inerente à pertença racial forjada ao longo de minha existência até então permitiu a retomada e problematização destes acontecimentos junto ao núcleo familiar, o mesmo não poderia ser feito em relação às vivências escolares.

Contudo, havia duas dimensões sobre as quais decidi agir. A primeira constituiu-se na adoção de uma postura de “resistência (radical) aos acenos de traição à (minha) negritude” (CARNEIRO, 2001, p. 72): não mais me disse ou aceitei que me dissessem **morena**. A segunda tinha que ver com minha posição enquanto professora da educação básica: decidi romper com o silêncio e conversar com meus(as) alunos(as) e colegas sobre o racismo que vivenciávamos tanto na escola, quanto fora dela.

Tal qual as conversações estabelecidas em casa, a introdução da temática racial em minhas aulas não se deu de modo tranquilo e isso talvez se deva, entre outras razões que não o racismo estrutural e institucional presente nesses locais, ao fato de que eu atuava em turmas de pré-escola e 1.º ano do ensino fundamental de escolas da rede privada voltadas a famílias de classe média alta da cidade. Ou seja, locais majoritariamente ocupados por pessoas brancas, sendo eu - não raras vezes - a única professora negra.

Em que pese os verdadeiros infernos vivenciados, eu havia tomado uma decisão. E essa decisão foi fruto de um processo de avaliação, de ruptura e de liberdade que, para além da dimensão de agência individual, é tributária das práticas e intervenções dos movimentos negros e das

“negras e negros em movimento [...], cidadãs e cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade ou organização”. (GOMES, 2017, p. 18)

Adveio daí a tenacidade necessária para não retroceder, mesmo quando tudo parecia tão difícil e dolorido.

2.4 Reconstituo o mosaico de afetos e atualizando (meu) endereço na história. Ou, sobre como iniciei minha atuação na formação continuada de professoras

Já em 2011, quando tive a oportunidade de atuar no Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para a Diversidade⁸ (PMDD/UFRGS), vivenciei um reencontro que mudou para sempre minha vida. Tratava-se da convivência com a Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, minha ex-orientadora de TCC na graduação em Pedagogia e então professora do Módulo II – Uso de linguagens no ensino de temas da Diversidade, cujo texto de referência se intitulava Racismo e educação antirracista: desafios contemporâneos da escola na busca de uma educação que contemple a diversidade⁹.

Deste reencontro surgiu a parceria que, dois anos depois, resultaria na proposição do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na escola - UNIAFRO/UFRGS, fenômeno de estudo desta tese, cuja trajetória apresentarei mais adiante.

Antes, porém, quero registrar um episódio ocorrido no dia 03 de dezembro de 2011, caracterizado pela ocultação da escrita e pronúncia da palavra negro(a) por parte das professoras-cursistas concluintes e que foi o desencadeador da inquietação que levou à Gládis e a mim a pensarmos o UNIAFRO/UFRGS do modo como o pensamos.

Por ocasião dos trabalhos finais apresentados pelas professoras-cursistas do Curso PMDD/UFRGS, acompanhei os(as) tutores(as) e professores(as) ao Polo de Rosário do Sul na data acima referida.

Cada professora-cursista dispunha de até 15 minutos para compartilhar, utilizando-se de slides como material de suporte à fala – a intervenção prática realizada em sala de aula a partir das proposições do curso que mais havia lhe chamado a atenção. Após a banca avaliadora fazia observações ao trabalho da professora-cursista.

⁸ Curso de Aperfeiçoamento financiado pelo Ministério de Educação – MEC, nas instâncias da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos anos de 2011, 2012 e 2013 (1ª, 2ª e 3ª edições, respectivamente), sob a coordenação do Prof. Dr. Nestor André Kaercher (FACED/UFRGS)

⁹ KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Racismo e educação antirracista: desafios contemporâneos da escola na busca de uma educação que contemple a diversidade. In: KAERCHER, Nestor e TONINI, Ivaine Maria (orgs.). **Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para a Diversidade**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

Nesta ocasião, cerca de 50% das professoras optou por relatar a atividade “Jogo do contrário” (Quadro 1).

Quadro 1: Jogo do Contrário - Atividade de intervenção em sala de aula proposta a partir do Texto “Racismo e educação antirracista: desafios contemporâneos da escola na busca de uma educação que contemple a diversidade”:

Produção do “Jogo do contrário”

No Módulo II, lhe foi solicitado que produzisse uma análise relativamente à personagens negros e brancos, considerando uma série de aspectos. Neste momento, você está sendo provocado a ampliar as possibilidades de análise, incluindo seus alunos nesta tarefa.

Orientações:

1. Utilize o material analisado por você no Módulo Anterior.
2. Leve-o para sala de aula e, dividindo a turma em grupos, proponha aos alunos que identifiquem os aspectos já considerados por você relativamente a personagens negros e brancos respectivamente. Se preferir, apresente o quadro a seguir para ser preenchido pelos alunos:
3. Converse sobre as diferenças percebidas entre os dois grupos, procurando ouvir o que os alunos pensam sobre elas. Registre a fala dos alunos.
4. De posse deste material, elabore um “Jogo do contrário”: usando recorte e colagem, crie revistas, livros, desenhos de animação, filme, histórias infantis etc. nos quais haja uma inversão de papéis – coloque negros/as no lugar dos personagens brancos, substitua o rosto nas imagens de brancos/as pelo de negros/as nas revistas, substitua as princesas brancas das ilustrações dos livros por negras etc.
5. Leve para sala de aula este material transformado e registre as impressões dos alunos, problematizando seus pontos de vista.
6. Poste fotos e fragmentos das falas dos alunos sobre este trabalho.

Fonte: adaptação elaborada pela autora a partir do original disponível em KAERCHER, Nestor e TONINI, Ivaine Maria (orgs.). **Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para a Diversidade**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

Se por um lado, o simples fato de metade do grupo ter optado por relatar a atividade problematizadora das questões raciais já impressionava, por outro, não menos impressionante, elas foram incapazes de escrever e pronunciar a palavra negro(a). Essa impossibilidade de pronúncia é o episódio que me faz refletir.

As falas oscilaram entre os termos “moreno/a, escurinho/a, marrom, cor de cuia e o “não-dito”: “Eu tenho um(a) aluno(a) que é. Sabe? Ele(a) é!” ou então “Na minha turma não tem ninguém que seja.” ou ainda “Na minha turma/escola tem uns(as) que são.”.

Cabe o registro de que, entre todas as professoras e a banca avaliadora, apenas eu era negra. De modo que, ao falarem sobre o assunto, todos(as) me olhavam em busca de aprovação, mesmo que apenas visual.

Um tanto surpreendidos pela incapacidade das professoras em trazer aos lábios a palavra que sabíamos estarem em suas mentes, os(as) tutores(as), os(as) professores(as) e eu, ao arguirmos sobre as apresentações, problematizamos esse silêncio. Momento em que nos foram então “explicados” os motivos (dos quais já desconfiávamos): receio de ofender e de estar sendo racista.

Hoje, passados dez anos e após o aprofundamento de algumas leituras acerca das questões raciais brasileiras, me arrisco a ensaiar movimentos de compreensão deste episódio. E, nesta tarefa, é Cuti (2010) quem me auxilia ao refletir sobre as estratégias que possivelmente pautam o silenciamento da palavra negro(a) e que vão desde a perda do poder de ofensa desse vocábulo quando substituído pelo prefixo afro, até a potencialidade de desacomodação que sua pronúncia provoca junto aos ouvidos de um racista mascarado pela hipocrisia que recorre aos artifícios do eufemismo nas figuras de linguagem.

Neste contexto, a substituição de negro por afro possibilita o enfoque da questão racial desde uma perspectiva confortável, sem “[...] necessitar de confronto com a ideologia racista, negando-lhe a existência.” e, ao mesmo tempo, “[...] impedir a transformação do seu significado negativo para positivo, é abortar o processo iniciado pelos próprios negros na busca de sua cidadania.”(CUTI, 2010, p. 6-7).

Em que pese as reflexões do autor, que me inspiram a compreender o fenômeno acima descrito, ressalto que na ocasião não se tratou de substituir um vocábulo pelo outro, mas sim de não pronunciá-los. Situação que demandou maior aprofundamento reflexivo, desenvolvido no decorrer dessa tese.

De qualquer forma, esse episódio ficou de tal modo gravado em minha mente e coração que, assim que retornei à Porto Alegre, chamei a Professora Gládis para uma conversa. Nesta ocasião nos demos conta de que um módulo era pouco, precisávamos de um “curso inteiro” para pensarmos e propormos junto com as professoras ações de enfrentamento concreto ao racismo nas escolas.

No ano que se seguiu não foi possível realizarmos o curso, visto que o Ministério de Educação (MEC) não dispunha de recursos destinados especificamente a essa discussão.

Situação que mudou em janeiro de 2013, ocasião que a Coordenadoria de Licenciaturas (COORLICEN/UFRGS) apresentou o Catálogo de Cursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) (Quadro 2).

Quadro 2: Catálogo de Cursos da SECADI/MEC – Ano de 2013

Área Temática	Nome do Curso	Nível do Curso
Educação de Jovens e Adultos	139 - Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	141 - Educação de Jovens e Adultos do Campo	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	143 – Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	144 - Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social	Especialização
Educação de Jovens e Adultos	145 - Mediadores de Leitura para Educação de Jovens e Adultos	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	148 - Produção de Materiais Didáticos – EJA na Diversidade	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	149 - Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária	Especialização
Educação de Jovens e Adultos	152 - Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade	Especialização
Educação de Jovens e Adultos	157 - Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	Especialização
Educação do Campo	108 - Educação Integral do Campo, Sustentabilidade e Território	Aperfeiçoamento
Educação do Campo	66 - Aperfeiçoamento em Educação do Campo)	Aperfeiçoamento
Educação do Campo	68 - Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas da Educação Escolar do Campo	Aperfeiçoamento
Educação do Campo	80 - Especialização em Educação do Campo	Especialização
Educação Escolar Indígena	51 - Curso de Formação de Professores na Temática das Culturas e História dos Povos Indígenas	Aperfeiçoamento
Educação Escolar Indígena	53 - Curso de Formação para a Gestão Etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena)	Aperfeiçoamento
Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos	103 - Formação de Professores da Educação Básica das Comunidades Remanescentes de Quilombos	Aperfeiçoamento
Educação para as Relações Étnico-Raciais	54 - História e Cultura Afro-brasileira e Africana	Especialização
Educação para as Relações Étnico-Raciais	56 - Aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola	Aperfeiçoamento
Educação para as Relações Étnico-Raciais	57 - Especialização UNIAFRO - Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola)	Especialização
Direitos Humanos	104 - Gênero e Diversidade na Escola - Extensão	Extensão
Direitos Humanos	105 - Educação em Direitos Humanos - Extensão	Extensão

Direitos Humanos	109 - Educação em Direitos Humanos - Especialização	Especialização
Direitos Humanos	110 - Escola que Protege - Extensão	Extensão
Direitos Humanos	111 - Gênero e Diversidade na Escola - Aperfeiçoamento	Aperfeiçoamento
Direitos Humanos	112 - Escola que Protege - Especialização	Especialização
Direitos Humanos	122 - Gênero e Diversidade na Escola - Especialização)	Especialização
Educação Ambiental	123 - Educação Ambiental - Aperfeiçoamento	Aperfeiçoamento
Educação Ambiental	124 - Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis - Especialização	Especialização
Educação Ambiental	125 - Educação Ambiental - Escolas Sustentáveis e Com-Vida	Extensão
Educação Especial	100 - O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue	Aperfeiçoamento
Educação Especial	101 - O Ensino do Sistema Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva	Aperfeiçoamento
Educação Especial	102 - O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva	Aperfeiçoamento
Educação Especial	58 - Acessibilidade na Atividade Física Escolar	Aperfeiçoamento
Educação Especial	70 - Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva	Aperfeiçoamento
Educação Especial	72 - Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva	Especialização
Educação Especial	99 - A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	151 - Educação de Jovens e Adultos para a Juventude	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	154 - Educação de Jovens e Adultos para a Juventude	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	155 - Educação de Jovens e Adultos para a Juventude	Especialização
Educação de Jovens e Adultos	156 - Educação de Jovens e Adultos para a Juventude	Especialização

Fonte: Fonte: adaptação elaborada pela autora a partir do original disponibilizado por ocasião convocada pela COORLICEN/UFRGS em janeiro de 2013.

Ali estava, na 18.^a linha da 2.^a linha, o tímido título daquilo que se tornaria o curso UNIAFRO/UFRGS, ofertado pela primeira vez em setembro do mesmo ano, no qual atuo desde então¹⁰ e fenômeno educativo a partir do qual busquei a empiria analisada nesta tese.

¹⁰ Atuei como Supervisora do Curso UNIAFRO/UFRGS nos anos de 2013, 2014 e 2016 (1.^a, 2.^a e 3.^a edições do curso) e como Coordenadora Adjunta da 4.^a edição, ofertada entre 2017 e 2018.

Ainda que o percurso relatado dê conta de situar minha vinculação ao objeto/fenômeno em si, por si só ele não é suficiente para explicitar as razões responsáveis por esta escolha. Para realizar essa contextualização é preciso dar um passo atrás.

Se à época, por um lado, tomei minha atuação frente as 1ª e 2ª edições do Curso muito mais como fonte complementar de renda – visto a necessidade de garantir por conta própria as condições concretas para sobrevivência - do que como fonte de (auto-)reflexão, foi em meados do primeiro semestre do ano de 2015, logo após o encerramento da 2ª edição do curso, que passei a me sentir angustiada quanto à efetiva capacidade de mobilização e implementação de ações sociorraciais emancipatórias por parte das professoras formadas pelo curso. Foi nesta época que iniciei meu processo de engajamento vital (RAMOS, 1996) diante das questões raciais. Uma vez que, para além do aparente consenso no que diz respeito ao reconhecimento da pertinência das proposições da Lei n.º 10.639/03, me pareciam serem ainda - em grande parte - experimentais as ações efetivas em sala de aula. É como se entre a compreensão da política e a implementação das ações em sala de aula houvesse um abismo a ser ultrapassado, contexto em que cursos de formação continuada de professores, como o UNIAFRO, se colocam como espaços de discussão e implementação de ações que possam transformar afirmativamente o currículo escolar.

Na tentativa de compreender esse entrelugar a ser transposto, preenchido fortemente pela dimensão de autonomia das professoras e pela (aparente) compreensão dos fundamentos teóricos da Diretrizes correlatas à Lei n.º 10.639/03, direcionei meu olhar a um conjunto de registros de 53 ex-professoras-cursistas da 1ª edição: tratava-se das respostas ao questionamento inicial que dava início às atividades do curso, antes mesmo do primeiro encontro presencial e da disponibilização de textos teóricos. Esta atividade tinha por objetivo possibilitar às equipes de professoras, tutores e coordenadoras conhecer as disposições das professoras-cursistas quanto à política de reserva de vagas raciais e minha escolha se deu na intenção de mapear argumentos de resistência ou discordância quanto à implementação efetiva das ações em sala de aula: qual seria a natureza dos desafios? Se dariam eles - mais fortemente - na dimensão singular ou coletiva da ação docente?

Quadro 3– Questão analisada

Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas etc.? Argumente.

Fonte: Adaptado pela autora a partir do original disponibilizado no ambiente virtual do curso

Tal atividade inquiria o posicionamento acerca de uma política de ação afirmativa relativa ao ingresso equitativo em instituições via vagas reservadas em certames públicos para correção de desigualdades e assimetrias sociorraciais, coadunada com aquela nomeada EREER e que se realiza como reparação de assimetrias no campo do currículo. Embora seja possível falar em consenso formal no campo educacional quanto à rejeição de atitudes racistas e discriminatórias no ambiente escolar, é preciso reconhecer a existência de diferentes concepções que fundamentam a compreensão acerca das causas originárias das desigualdades em nossa sociedade e suas relações com as questões raciais.

À época deste exercício pessoal recorri aos conceitos de perspectiva construtivista subjetivista e perspectiva construtivista objetivista de ANJOS (2008) enquanto ferramentas para análise das linhas argumentativas das ex-professoras-cursistas contrárias às políticas de ações afirmativas/cotas raciais em concursos públicos. Enquanto o primeiro prioriza o conceito de raça no processo de compreensão das desigualdades sociais do Brasil, o segundo o aborda a partir de uma perspectiva que ressalta a manipulação classificatória que é operada distintamente, de acordo com os diferentes atores e contextos locais postulando, então, que o ataque às desigualdades sociais brasileiras deve ser direcionado à pobreza de forma geral, mirando a desigualdade de renda como o grande problema a ser enfrentado.

Do total de 53 registros analisados, 36 (64%) justificaram a inexistência de necessidade das cotas raciais utilizando-se de argumentos que localizam nas desigualdades sociais a causa maior do problema a ser enfrentado. Para essas professoras-cursistas o problemático não é ser negro: o problema é ser pobre e, conseqüentemente, desfrutar da ineficiente educação pública brasileira.

Este conjunto de argumentos, ao apontarem a) para a deficiência e ineficiência da educação básica pública enquanto *real* problema a ser combatido e b) para as cotas enquanto ações institucionais discriminatórias que, por sua vez, transformam o estado em agente discriminação racial, pareciam indicar o desconhecimento ou a negação intencional do histórico de ações institucionais e culturais que, ao longo dos séculos, relegaram à população negra a condição de inferiorizada. Tais constatações evidenciaram a impossibilidade teórica de abordar o conceito de reparação histórica, a medida em que eram desconsiderados a história pregressa da população negra brasileira e o modo como o Estado e a sociedade – herdeiros do colonialismo, racismo e escravismo – transformaram em desigualdade a diferença.

Foram necessários aproximadamente dois anos e meio para que eu fosse capaz de transformar minhas angústias nascidas naquele episódio ocorrido em 2011 em questões válidas para um trabalho de pesquisa aprofundada. Interessante pensar que foi também o tempo de

amadurecimento do PPGEduc quanto à adoção da política de reserva de vagas para ingresso nos cursos de mestrado e doutorado. Ao longo deste percurso realizei duas disciplinas¹¹ como Aluna Especial¹² do PPGEduc seguidas de um conjunto de disciplinas neste programa e no PPGS, além de leituras teóricas indicadas pela minha Orientadora, já então na condição de aluna regular de doutorado, ingressante por meio da política de ações afirmativas implementada no Programa a partir do segundo semestre de 2017. Concluo minha trajetória no PPGEduc na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Humanidades, num grupo de orientação que se congrega por ontologias e epistemologias de referências da diáspora africana na América. Foi a partir destes estudos que me aproximei dos referenciais teóricos e metodológicos aqui adotados.

É como se, ao longo deste período, eu estivesse realizando gradativamente e talvez até mesmo de forma subconsciente, uma espécie de exercício de ensaio para a adoção de uma atitude de vigilância epistemológica (BOURDIEU, 1999) acerca do racismo presente nas práticas cotidianas e nas instituições educativas.

Hoje compreendo que estava buscando o afastamento de minhas prenoções enquanto ser social e indo ao encontro de um escopo de questionamentos fundamentados em princípios teóricos que possibilitassem a realização de um exercício de sócio-análise inspirado na teoria bourdieusiana, a medida em que procurava (e sigo procurando) compreender o que é reproduzido, o que é construído, o que é subjetivado¹³ e o que é possível, numa perspectiva que considera o potencial de agência dos sujeitos e, neste caso específico, do curso UNIAFRO/UFRGS, aqui significado enquanto ator social promotor de um potencial espaço de produção de “interconhecimentos” (FREIRE, 2014).

Nesse processo me ative à crítica de BOURDIEU (1999) sobre a perspectiva de análise sociológica que se sustenta e se contenta com a crença de que basta ser humano para ser capaz de falar de tudo o que é humano. Acredito que o primeiro e maior desafio de todos tenha sido justamente romper com a noção de sociologia espontânea, configurada enquanto certa espécie de redução da

¹¹ EDP53828 – SA: História, Ensino e Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil e EDP53787 – SA: Sociologia das -políticas educacionais: fundamentos teóricos da ação pública.

¹² Trata-se de vinculação ao PPGEduc por meio de participação no Projeto de Educação Continuada (PEC), através do qual é possível realizar disciplinas, seminários avançados ou práticas em pesquisa educacional sem estar regularmente matriculado no programa, de modo a validar os créditos no caso de ingresso em curso de mestrado ou doutorado.

¹³ Destaco que, nessa tese, o conceito de subjetividade é acionado a partir da lógica dialética que rejeita a separação entre mundo objetivo e subjetivo e a ideia de uma essência humana. Sob essa perspectiva, alinhada à psicologia histórico-social, o termo refere ao processo pelo qual aquilo que é universal torna-se singular, ou seja, quando algo passa a pertencer e a constituir o sujeito, compreendido então como um ser sócio-histórico, resultado das relações sociais. Para fins de contemplar o objetivo anunciado, serão considerados arranjos subjetivos a cadeia de ideias, noções e argumentos compartilhados pelas professoras-cursistas nas respostas às atividades propostas pelo curso e que caracterizam seus modos de pensar sobre o racismo e as relações raciais.

análise sociológica às prenoções tanto do cientista, quanto do objeto, quanto da pretensa ideia de um humano universal representado por uma episteme única.

De fato, em um primeiro momento, ao ler os registros das professoras-cursistas foi inevitável a sensação de que nada mais havia para ser dito, além daquilo mesmo que já havia sido escrito. Era como se me coubesse apenas o papel de difusora de toda a riqueza que ali já estava expressa:

[...] a familiaridade com o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência porque ela produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias ao mesmo que as condições de sua credibilidade. O sociólogo nunca consegue acabar com a sociologia espontânea e deve se impor uma polêmica incessante contra as evidências ofuscantes que proporcionam, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato e sua riqueza insuperável. (BOURDIEU, 1999, p. 23)

Ao longo desse processo de adoção de uma postura de vigilância epistemológica foram necessárias diferentes estratégias - algumas acolhidas, outras rejeitadas – que permitissem, sobretudo, a ruptura com a ilusão da apresentação dos dados enquanto humanos demais e capazes de serem erroneamente interpretados como estruturas próprias do objeto de pesquisa (BOURDIEU, 1999).

Em que pese o estudo acerca da hierarquia dos atos científicos apresentados pelo autor – ruptura, construção e constatação – e os esforços empreendidos e traduzidos em estratégias de rompimento de minhas prenoções (bem como a atenção direcionada a evitar a aderência às prenoções dos sujeitos da pesquisa) e de construção do objeto da pesquisa, foi inevitável colocar em suspeição minha pretensão - enquanto pedagoga e integrante da equipe gestora do curso - de realizar uma pesquisa de caráter sócio-analítico e colocar também em uma perspectiva de análise crítica minha própria atuação.

Na busca por orientações para esses questionamentos fui também inspirada pela ideia de ultrapassar o caráter informacional da sociologia em direção à possibilidade de reflexão sociológica enquanto postura científica de caráter sociológico diante da realidade e incorporar à escrita minha perspectiva existencial enquanto teorizadora (RAMOS, 1996). Trata-se de uma proposição de Alberto Guerreiro Ramos (1996) fundamentada nos conceitos de sociologia em hábito e sociologia em ato, segundo a qual o autor indica a viabilidade de que pesquisas dessa natureza sejam realizadas mesmo por aqueles que não possuem diploma de sociólogos.

Concretamente meu posicionamento ético e metodológico foi adotado a partir do conjunto de estratégias que serão apresentadas no capítulo 4 e que levam em consideração a dimensão multifacetada deste processo. Antes, porém, de adentrar nas questões metodológicas e no objeto da

pesquisa em si, peço licença para irromper uma ruptura cronológica no texto. Pretendo, com isso, garantir algo que considero imprescindível: registrar a ação dos movimentos negros, dos(as) negros(as) em movimento (GOMES, 2017) e das pessoas brancas comprometidas com a possibilidade do estabelecimento de uma convivência inter-racial não racista, que pavimentaram o caminho que tornou possível a existência do curso UNIAFRO/UFRGS e, conseqüentemente, dessa tese. É essa contextualização que apresento no capítulo a seguir.

3. Sobre o campo: contextualização histórica e implicações dos marcos legais das políticas públicas educacionais e nas condições de interdição, acesso e permanência da população negra brasileira nas institucionais educacionais formais

Se, por um lado, argumenta-se que a legislação tenha sido um empecilho para o acesso da população negra à instrução formal, por outro, é superada (ou ao menos deveria ser) a ideia de que este segmento populacional esteve ausente enquanto sujeitos na educação.

Um dos mais recentes historiadores dedicado a pesquisar em fontes históricas primárias os procedimentos que produziram a invisibilidade da população negra na historiografia da educação brasileira, Marcus Vinicius Fonseca, por meio da obra *A história da educação dos negros do Brasil de sua organização em conjunto com BARROS (2016)*, destaca que já existem pesquisas e publicações disponíveis em quantidade suficiente para que sejam traçados novos contornos à historiografia da educação brasileira no tocante à história da educação da população negra.

A estratégia reducionista de tomar negros(as) por escravos(as), além de incorrer em grave erro conceitual, limita a discussão sobre o lugar da escola pública na história do Estado constitucional brasileiro, sobretudo porque a proibição legal de frequência à escola pública nos tempos do Império se destinava a estes últimos, em razão de sua condição jurídica e não apenas de sua cor (VEIGA, 2008).

Assim como BARROS (2016), não tomo a legislação enquanto totalidade das relações pois, ao mesmo tempo que institui práticas é também resultado de processos, disputas e conflitos. E foi justamente através das lacunas existentes nestes processos de disputa que a população negra – liberta, livre e cativa – movimentou-se de modo a forjar estratégias de educação e escolarização para si¹⁴:

[...] ainda que de forma desigual quando comparada a outros segmentos, a população negra não esteve ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, graças a iniciativas particulares como *irmandades* ou associações, à frequência a *aulas* ministradas por mestres particulares – pagos pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas – ou à presença como alunos em escolas públicas ou particulares. (BARROS, 2016, p. 593)

¹⁴ A esse respeito indico a obra “Escritos de liberdade: libertos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista”, de Ana Flávia Magalhães Pinto (2018), o interessantíssimo artigo “A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização do mundo escravista”, de Adriana Maria Paulo da Silva (2016) e a tese de doutoramento de Lúcia Regina Brito Pereira (2007) – “Cultura e afrodescendência: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002)”.

Portanto, se, por um lado, o Estado brasileiro desobrigou-se do compromisso educacional para com a população negra, por outro, foi essa mesma população que organizada e ativamente, chamou para si a tarefa de educar-se e escolarizar-se. DOMINGUES e SILVA (2000) nos apresentam as múltiplas hipóteses explicativas a esse fenômeno de auto-responsabilização à época da República Velha: inspiração na ideologia liberal que adentrava o pensamento nacional à época; idealização da autonomia forjada na convivência com os imigrantes europeus; manutenção das oligarquias por ocasião da transição da Monarquia para a República e a consequente desconfiança em relação ao novo governo.

Cabe destacar, ainda, que escolarização, cultura e formação política formavam a tríade do projeto educativo empreendido pelos movimentos negros desde o princípio de suas ações, traduzida, por exemplo, no Curso de Formação Social ofertado pelas escolas da Frente Negra Brasileira (FNB), em cujo currículo constavam disciplinas de história, educação moral e cívica e conhecimentos gerais (GONÇALVES e SILVA, 2000).

O redirecionamento desse movimento de auto responsabilização em direção à reivindicação do direito à instrução pública e gratuita enquanto dever do Estado ocorreu à medida em que o protesto racial radicalizou-se, em meados da década de 1930 (GONÇALVES e SILVA, 2000).

Pontuadas essas questões e em que pesem o orgulho e a certeza de que as estratégias de resistência e sobrevivência dos(as) negros(as) escravizados(as) tenham iniciado no momento mesmo de sua captura em África, passando pelos suicídios no Atlântico e perpetuando-se em solo brasileiro, tanto pela manutenção da recorrência ao suicídio, quanto por meio do envenenamento dos sinhôs, dos abortos (de filhos(as) amados(as) ou gestados(as) a partir de atos de estupro), das Irmandades Negras, das lutas e rebeliões, da formação dos quilombos e da extraordinária potência de vida e criação evidenciada pelos sujeitos da diáspora africana, é necessário definir um ponto de partida.

Opto por fixar como data inicial ano de 1824¹⁵, elencando a partir de então, alguns marcos implicados no processo de regulação-emancipação sociorracial brasileira no campo das relações raciais e da educação (GOMES, 2017) relevantes a essa pesquisa.

A Constituição Imperial de 25 de março de 1824 previu a educação primária gratuita a todos(as) os(as) cidadãos(ãs) excluindo, portanto, os(as) escravizados(as), ao mesmo tempo em que permitia o acesso à população negra liberta.

¹⁵ Conforme FONSECA (2016), é preciso considerar enquanto momento crucial para a definição dos rumos da educação brasileira, reconhecendo nesta época as origens da institucionalização do ensino no tocante às possibilidades de inclusão e exclusão de diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Já em 15 de outubro de 1827, a primeira Lei Nacional de Instrução Pública sequer mencionou a população negra, fosse ela liberta ou escravizada. A respeito dessa lei cabe observar, ainda que a temática de gênero não venha a ser aprofundada nesta tese, que tratou de legislação que vedou especificamente e sem nenhuma argumentação ou justificativa, o ensino de noções de geometria às meninas.

Em 1834, no dia 12 de agosto, por meio do Ato Adicional de Alteração da Carta Constitucional, as províncias passaram a poder formar suas próprias Assembleias Legislativas cujas competências, entre outras, compreendiam a legislação e fiscalização da instrução elementar, incluindo o acompanhamento do trabalho da comunidade escolar (professores(as) e alunos(as)) e a obrigatoriedade da frequência, com medidas punitivas às famílias que descumpriam as determinações. Tais estratégias evidenciam aquilo que VEIGA (2008) intitula como sendo uma invenção imperial: a escola pública para a população negra e para os pobres.

À parte a aparente intenção de inserção da população negra no sistema educacional formal, ALMEIDA e SANCHEZ (2016) alertam quanto a dupla dificuldade deste segmento em acessar, efetivamente, as instituições escolares: por um lado a pobreza, que inviabilizava a aquisição de itens básicos como merenda, roupas e materiais escolares, o comparecimento da família na escola e até mesmo da criança, em razão da necessidade de trabalhar. E, por outro, a discriminação social e racial, traduzida na rejeição - por parte dos(as) professores(as) e gestores(as) - dos hábitos e comportamento dos(as) alunos(as) pobres e de origem africana.

Considerando que as crianças brancas de famílias abastadas se instruíam a partir de recursos particulares de seus pais, é lógico pensar que o discurso civilizador que fundamentou a escola pública elementar imperial destinava-se, pois, àquelas que, no entender da elite governante, careciam ser civilizadas: as crianças pobres, negras e mestiças. Daí o caráter inclusivo residente nos objetivos de instruir e civilizar na perspectiva de coesão social (VEIGA, 2005). Ou seja, era uma política de estado racializada.

Já em 17 de fevereiro de 1854, por meio do Decreto n.º 1.331-A, aprovaram-se as medidas de regulamentação do ensino primário e secundário, tornando gratuitas as escolas de primário e secundário, obrigando a escolarização a partir de 7 anos e excluindo os(as) escravos deste acesso às instituições colares.

Em 28 de setembro de 1871, a Lei n.º 2.040 – a controversa Lei do Ventre Livre - ao mesmo tempo em que torna livres os nascidos de mulheres escravas, desresponsabiliza os “donos” das mães quanto à instrução de suas crianças. Permitindo ainda que os senhores optassem, completados 8 anos

de idade, quanto ao encaminhamento da criança: ou seguia-se usufruindo de seu trabalho até os 21 anos, como forma de compensação aos gastos despendidos, ou entregar-se-ia a criança ao Estado mediante indenização pelos gastos despendidos. Somente as últimas receberam – ou ao menos deveriam ter recebido – instrução.

Foi no ano de 1878, mais precisamente em 06 de setembro, que o Decreto n.º 7.031-A atualizou a legislação imperial, criando cursos noturnos e permitindo a matrícula de negros(as) livres e libertos(as) maiores de 14 anos.

Passada uma década, em 19 de abril de 1879, o Decreto n.º 7.247 tornou obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos e derrubou a vedação da presença de escravos(as) nas escolas públicas.

Embora entusiasmados pelos preceitos da Escola Nova que gradativamente reunia adeptos e simpatizantes em solo brasileiro, os intelectuais desse movimento não voltaram seus olhares às demandas educacionais específicas da população negra. Foi a partir de 1909, por meio do Decreto n.º 7.556 de 23 de setembro, que expressivo contingente de negros(as) residentes em São Paulo passou a integrar as classes de ensino profissionalizante tornando-se, assim, difusores das reivindicações da população negra e ganhando alguma visibilidade política.

Em âmbito nacional, foi apenas em 05 de abril de 1911 - ou seja, passadas mais de duas décadas da Abolição da Escravatura (1888) – que a legislação educacional sofreu nova atualização e dificultou ainda mais o acesso da população negra e pobre à escola pública. A Reforma Rivadávia Corrêa ou Lei Federal do Ensino Superior e Fundamental, implementou exames admissionais e cobrança de taxas nas escolas públicas.

Já na década de 1930, época de impulso do movimento e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que surgiu a Frente Negra Brasileira, importante associação comprometida com a promoção de uma educação global, incluindo as dimensões políticas, culturais, morais e a instrução formal. Relevante periódico publicado por esta associação, *A voz da Raça* (1933-1937), bem como outros elaborados a partir de núcleos espalhados pelo território nacional, reivindicava a efetivação do direito à instrução formal ao seguimento populacional negro.

É nesta década, mais precisamente no ano de 1933, que a FNB divulga o projeto “Liceu Palmares”, idealizado por negros(as) egressos(as) de escolas paulistanas de elite e voltado à escolarização primária, secundária, ginasial e comercial de negros(as) sócios(as), além de não sócio/as brancos/as e estrangeiros/as. Robusto e inovador em seus princípios o projeto idealizado não prosperou em razão da escassez de recursos. Tratou-se, conforme já destacado anteriormente, de

iniciativa do movimento negro que tomou para si as tarefas da educação e escolarização relegadas pelo Estado (DOMINGUES e SILVA, 2000).

Em meio a esse contexto, a Constituição de 1934 ao mesmo tempo em que manteve a obrigatoriedade da educação escolar, não determinou que fosse realizada em instituições escolares oficiais, nem citou especificamente a escolarização da população negra.

À instituição do Ministério da Educação e Saúde, a partir do Estado Novo, em 1937, procedeu-se a centralização do setor educacional nacional, com vistas à modelagem de um cidadão padronizado, não cabendo, portanto, sob risco de acusações de separatismo e antinacionalíssimo, reivindicações específicas para quaisquer segmentos da população nacional. Uma outra medida de Vargas, o Decreto-Lei n.º 37, de 2 de dezembro do mesmo ano, por meio qual foram extintos os partidos políticos e proibida a criação de novos, contribuiu para o agravamento das dificuldades de acesso da população negra à instrução, visto que muitos estudavam em sedes das associações.

Com o início da retomada dos direitos políticos, em 1943, a criação da União dos Homens de Cor exemplifica uma série de novas associações forjadas na sustentação de reivindicações do direito à instrução básica e superior, dentre outras. Também neste contexto foi fundado o Teatro Experimental do Negro – TEN (1944), grupo que chegou inclusive a propor uma legislação específica antidiscriminatória para o Brasil.

Traduzidas no Manifesto em defesa da democracia (1945) – fruto da mobilização e organização do TEN que, entretanto, não foi contemplado na Carta Constitucional de 1946 - as interpretações raciais quanto aos impactos que a restrição das liberdades civis impunha à população negra evidenciaram o senso de continuidade histórica em relação ao desenrolar da ação política negra (GOMES e DOMINGUES, 2011), tornando-se novamente explícita aos movimentos negros a necessidade de iniciativas próprias em defesa da pauta de combate ao racismo (GONÇALVES e SILVA, 2000).

Ainda que as perspectivas do TEN (contrárias ao movimento de auto-responsabilização) se contrapusessem às paulistas - as reivindicações do direito de acesso (e permanência) à instrução básica e superior se fortaleceram de tal modo que jamais deixaram de integrar a pauta dos movimentos negros brasileiros. Já em 1950 elas aparecem enquanto desejo, exigência e projeto da população negra junto aos registros do I Congresso do Negro Brasileiro. Em meio a esse contexto de entrada de ideias revolucionárias fundamentais no pensamento de intelectuais estrangeiros como Aimé Césaire, Senghor, Léon Damas, Langston Hughes, dentre outros, que o TEN, inspirado nas ideias de Guerreiro Ramos, lança mão da dramaturgia enquanto estratégia de criação de “estímulos mentais

apropriados à vida civil”. Inaugurava-se então a articulação entre cultura e educação presentes até hoje enquanto estratégia de ação pautada pelos movimentos negros.

Em 1961 ocorreu um pequeno avanço na direção de uma educação mais igualitária: o texto da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incorporou a redação que explicita a condenação “de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de raça e classe”. Estava escrito. 73 anos após a Abolição da Escravatura o Estado Brasileiro ousou rechaçar publicamente a prática da discriminação racial.

Entretanto, tal qual as águas transpostas no Atlântico, a história tem suas marés e suas ressacas. Ainda que o texto tenha sido mantido nas versões de 1968 e 1971, a Ditadura Militar iniciada em 1964 e encerrada duas décadas depois, impôs novamente à população negra o peso do silêncio: outra vez mais não foi permitido que se fizessem reivindicações específicas a este ou outros seguimentos populacionais sob risco, mais uma e outra vez, de acusação de separatismo e anti-nacionalismo.

Embora as ações organizadas não tenham desaparecido, pois que, quando falamos da população negra, existir e resistir são simbiose, é inegável a desarticulação resultante da vigilância e represália militares.

É na década de 1970, juntamente com o fortalecimento das lutas populares, estudantis e sindicais que tem início a nova fase dos movimentos negros: em 18 de junho de 1978 é fundado o Movimento Negro Unificado que, desde sua fundação até a atualidade, reivindica (e também propõe estratégias para) a inserção da temática negra nos currículos escolares e acadêmicos da graduação e (contemporaneamente de forma mais contundente) da pós-graduação. Data de 4 de novembro deste mesmo ano o Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, documento que inaugura o Dia da Consciência Negra.

Conforme nos alertam GONÇALVES e SILVA (2000), é praticamente impossível sintetizar a multiplicidade de iniciativas organizadas por entidades dos movimentos negros na área educacional no século XX, seja em razão da ausência de fontes; da incomunicabilidade entre as ações, da ausência de registros por parte das próprias entidades ou pela ausência de estudos históricos. Deste modo, apresento a seguir um breve panorama acerca de algumas ações as quais considero relevante para o estudo a que me proponho.

Herdeiros das reorganizações governamentais em âmbito estadual e municipal ocorridas a partir de 1982, foram estruturados grupos de assessoria para assuntos da comunidade negra nos quais,

em grande parte dos casos, os(as) assessores(as) tratavam-se de sujeitos militantes dos movimentos negros. As pressões antirracistas e legítimas dos movimentos sociais negros foram então reconhecidas e incorporadas por políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios, culminando na publicação de leis orgânicas municipais e estaduais que passaram a prever disciplinas sobre História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamentais e médio (SANTOS, 2005).

É nos anos de 1984 e 1985, na sede da Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora, em Porto Alegre/RS, que ocorrem o I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro e a Educação. Contando com a participação de militantes, intelectuais e pesquisadores(as), os eventos contaram com presença de significativo número de professores(as) das redes públicas de ensino do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia (GONÇALVES e SILVA, 2000).

Por ocasião da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em 26 e 27 de agosto em 1986, foi elaborada uma proposta para a nova Constituição Federal que, entretanto, não foi incorporada ao documento sob alegação de que tais questões deveriam ser abordadas em instrumento legal específico. Contudo, foi este o primeiro documento do Estado Brasileiro a reconhecer: a) a Educação de Jovens e Adultos como direito daqueles(as) que não puderam escolarizar-se na “época certa”, b) o racismo enquanto crime inafiançável e imprescritível e c) a pluralidade racial brasileira que, a partir de então, deveria ser retratada nos currículos escolares. Estava escrito. Um século após a Abolição, o Estado Brasileiro (após condenação moral prevista em lei desde 1961) finalmente oficializou a circunscrição criminal do racismo.

Já em 1987 ocorreu em Brasília importante articulação de entidades negras que, ao pressionarem a Fundação de Assistência do Estudante (FAE) para adoção de medidas de combate ao racismo em livros didáticos que, resultou em evento para revisão dos títulos, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tais ações desdobraram-se em revisões a partir do ano de 1993, por meio das quais procurou-se combater a estereotipificação da população negra, seguindo-se então a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida e a entrega do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995.

Marcada pela tônica da denúncia e da exposição do racismo presente na ideologia escolar dominante, à primeira década dos anos 80 seguiu-se um segundo momento, por meio do qual os movimentos negros passaram a ações concretas, acentuadas a partir da década de 1990, pelas quais

observamos um acirramento da luta específica por políticas de ações afirmativas em solo brasileiro. Conforme nos alerta Gomes:

[...] o Movimento Negro percebe, a partir dos anos 90 do século XX, a existência de um certo esgotamento dos conceitos e das práticas universais de igualdade, democracia e direitos humanos, mesmo quando estas dizem incorporar a raça. A discussão da igualdade tanto defendida pelos movimentos sociais continuava a relegar à raça a um lugar secundário ou até mesmo a ignorava. É a partir deste momento que vemos uma luta mais específica do Movimento Negro demandando ações afirmativas no Brasil. Essa nova fase do Movimento Negro recoloca a raça em outro patamar. O Movimento Negro não nega a articulação estratégica com outros movimentos sociais, mas enfatiza quais são as demandas específicas do povo negro e chama os outros movimentos de matriz progressista para somarem a essa luta. (GOMES, 2017 – p. 106)¹⁶

No ano seguinte, após a realização do Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos, organizado pelo Ministério da Justiça, foi publicado o Decreto n.º 1.844, de 26 de março, que criou o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra. Neste mesmo ano foi lançado o I Programa Nacional dos Direitos Humanos, ambos vinculados ao Ministério da Justiça.

O caminho trilhado a partir do Seminário sedimentou a construção da postura brasileira apresentada e consolidada na I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada entre os meses de agosto e setembro de 2001, em Durban, na África do Sul.

Passados 2 anos da Conferência e 125 da publicação do Decreto que criou os cursos noturnos e permitiu a participação de negros(as) livres e libertos(as), em 9 de janeiro de 2003 é publicada a Lei n.º 10.639, que insere na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 o Artigo 26-A, regulamentado pelo Parecer CNE-CP n.º 03, de 10 de março de 2004 e pela Resolução CNE-CP n.º 01, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, tornado obrigatório em instituições públicas e privadas. Foi também no ano de 2003, através da Lei n.º 10.678, de 23 de março, que foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade

¹⁶ Esse pensamento - de que o foco do problema a ser combatido diz respeito à dimensão da pobreza e desigualdade de renda (e consequente oportunidades) e não propriamente às questões raciais - aparece de forma explícita na argumentação de parte do grupo das professoras-cursistas como justificativa as suas posições contrárias às políticas de reserva de vagas raciais, como poderemos ver mais adiante nesta pesquisa.

Racial, seguida da criação, em 22 de julho de 2004, por meio do Decreto n.º 4.791, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade¹⁷ (SECAD).

Em 28 de dezembro de 2005, por meio da Portaria n.º 4.542, o MEC criou a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros composta por instituições do Poder Executivo Federal, Estadual e Municipal, por representantes de Instituições de Ensino Superior e por representantes da sociedade civil, ligados aos movimentos negros e de níveis e modalidades da educação (CADARA, 2008), cujas principais atribuições consistiam em elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais voltadas ao cumprimento do disposto na Lei n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2005).

Dentre o conjunto de ações das políticas de promoção da igualdade racial implementado pelo MEC tratam-se, a Lei n.º 10.639/2003, o Parecer CNE-CP n.º 03, de 10 de março de 2004 e a Resolução CNE-CP n.º 01, de 17 de junho de 2004, de dispositivos legais que representam a intenção de colocar a escola como lugar de construção da cidadania e de valores civilizatórios que preguem o antirracismo e a não discriminação (ROSA, 2012).

A participação do Estado brasileiro na Conferência em Durban e as legislações de 2003 e 2004 foram momentos significativamente relevantes para a história de lutas e reivindicações da população negra. São momentos nos quais o Estado viu-se forçado a reconhecer a existência do racismo no país enquanto situação que demandava ações urgentes e específicas. Momentos que marcaram o início de um ciclo de publicações de instrumentos legais com vistas a garantir reparação histórica à população negra deste país:

- Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010 – Instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010);
- Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 – Dispôs sobre a reserva de vagas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio;
- Lei n.º 12.781, de 10 de janeiro de 2013 – Vedou que pessoa condenada pela exploração de mão de obra escrava seja homenageada na denominação de bens públicos;
- Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014 – Reservou aos(as) negro(as)s 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos

¹⁷ Em 16 de maio de 2011, o Decreto n.º 7.479, fundiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), dando origem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela UNIÃO.

- Resolução CNE-MEC n.º 02, de 1 de julho de 2015 – Definiu, no § 2.º do Artigo 13.º, passados 37 anos da denúncia feita por NASCIMENTO (1978) quanto ao fato de que “falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros, que os cursos de formação garantam em seus currículos conteúdos específicos quanto à diversidade étnico-racial, entre outros.

Tratam-se, no limite, de resultados – demasiado tardios, é importante que se registre – forjados na existência e resistência simbiótica daqueles/as que, desde o atravessamento do Atlântico, jamais desistiram:

[depois da ‘passagem do meio] a África distante [para os cativos] passou a significar sua raiz, e as novas vivências promoveram uma viragem e uma abertura para o futuro sem direito à volta. A ruptura e os deslocamentos inerentes ao cativo fenderam suas identidades originais, forçando movimentos de reconfiguração que os capacitassem a resistir em situação de profunda opressão e reinventar sua história. (MACEDO, no prelo).

Essa persistência, junção de existência e resistência, é que preenche de significado o conceito de diáspora africana: a reivindicação do reconhecimento e da valorização da trajetória daqueles/as que, uma vez arrancados/as de seu lugar de origem, criativa e arduamente reestruturaram-se humana e socialmente a partir das possibilidades tensamente experienciadas em novo território e cultura, ressignificando a si mesmos/as e aos/as seus/as no transcorrer dos séculos.

Diaspóricos/as somos nós, negros(as) reinventando-nos e humanizando-nos a todo e cada dia. E nesse processo, que é coletivo, ao menos nas últimas décadas pudemos contar com políticas públicas específicas - empreendidas pelo Estado brasileiro a partir da trajetória de lutas dos movimentos negros e dos(as) negros(as) em movimento - que deram origem a um conjunto de entidades e ações voltadas à reparação de séculos de preconceito e discriminação fundados na escravização e no colonialismo.

Entretanto, em que pese nossa trajetória e existência diaspóricas, é imperativo demarcar significativa lentidão no que diz respeito a mudanças estruturais da situação da população negra brasileira, pois que ainda nos deparamos com permanências históricas herdeiras da mentalidade colonial e escravagista e atualizadas por mecanismos contemporâneos de opressão. Autor

fundamental para tratar da contemporaneidade desta discussão, NASCIMENTO (1977 e 1981) denunciou, já nas décadas 1970 e 1980, o fenômeno do genocídio do negro brasileiro que segue presente em nosso cotidiano, basta lembrarmos dos 80 tiros¹⁸.

A seguir contextualizarei a SEPPIR, a SECAD(I) e o Programa UNIAFRO na condição de atores políticos voltados à promoção da igualdade racial no âmbito da educação básica pública brasileira e responsáveis pelo tensionamento das desigualdades educacionais caudatárias das desigualdades sociais fabricadas pela estrutura racista que sustenta, ainda hoje, nossa sociedade.

3.1 A SEPPIR, a SECAD(I) e o Programa UNIAFRO: as conquistas da população negra brasileira sob uma perspectiva de reivindicação da garantia da educação pública e de qualidade como direito inalienável

A instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial através da criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, objetivou “a recolocação da questão racial na agenda nacional e o destaque à importância da adoção de políticas públicas afirmativas democráticas, descentralizadas e transversais e a promoção de alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra de modo a reverter os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo”¹⁹ e efetivou-se por meio de ações articuladas junto às diversas secretarias do MEC, tendo como interlocutores privilegiados os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, na condição de mediadores entre o poder público e a sociedade civil (ROSA, 2012).

Comprometida com o “enfrentamento da injustiça nos sistemas educacionais do Brasil”²⁰, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (posteriormente transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade -SECADI) instituiu em sua organização o “Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania (DEDC-SECAD)”, que tinha por objetivos “planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação

¹⁸ Trata-se de trágica ação da Polícia Militar do Rio de Janeiro, ocorrida em 07 de abril de 2019. Na ocasião, em razão de perseguição a um indivíduo suspeito de furtar um veículo, 12 militares dispararam mais de 80 tiros em direção ao carro onde estavam o músico Evaldo Rosa, seu filho, sua esposa e uma amiga. Além de Evaldo, morreu também o catador Luciano Macedo e o sogro deste último, Sérgio Gonçalves de Araújo.

¹⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (p. 8)

²⁰ Texto de Apresentação da obra “Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03”, assinado pelo então Secretário da SECAD, Ricardo Henriques (2005).

de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas, as populações afrodescendentes dos meios urbano e rural e, neste caso, particularmente as comunidades de áreas remanescentes de quilombos. Esses objetivos ficavam a cargo da Coordenação-Geral da Diversidade e Inclusão Educacional” (CGDIE-SECAD) (BRASIL, 2005).

Ao longo dos anos de 2004 e 2005 a CGDIE-SECAD promoveu a realização de vinte e um Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial²¹ em articulação com entidades dos movimentos negros, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), sindicatos patronais e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) de algumas universidades federais (ROSA, 2012), cujas discussões resultaram na publicação da série editorial “Coleção Educação para Todos”.

Na esteira das ações promovidas pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) e pela SECAD e também enquanto resposta concreta ao Acordo de Cooperação assinado pelo MEC durante o Encontro de NEABs ocorrido em Brasília no ano de 2004, foi instituído, através da Portaria Conjunta SESu/SECADI-MEC n.º 0001, de 12 de janeiro de 2005, um Grupo de Trabalho composto por gestores, técnicos e consultores destas duas secretarias. O grupo foi responsável pela proposição das “diretrizes para a implementação de políticas públicas na área de ações afirmativas, especialmente, na área de acesso e permanência dos afro-brasileiros no ensino superior” e pela sugestão das “diretrizes para a efetivação da Lei Federal n.º 10639/03” (BRASIL, 2005, p. 10). Fruto deste trabalho coletivo, surge, em 2005, o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior – Programa UNIAFRO.

Entre os anos de 2005 e 2007, as ações do Programa UNIAFRO foram fomentadas por meio dos Editais SESu/SECAD-MEC n.º 001/2005 e n.º002/2006, respectivamente. Neste período as principais ações do Programa estiveram pautadas na oferta de a) Cursos de Formação de Professores, b) produção de material didático-pedagógico, c) fortalecimento dos NEABs ou grupos correlatos, promovendo a ampliação das discussões e propostas relacionadas à reformulação dos currículos, de modo a contemplar a EREER e a História Cultura Africana e Afro-Brasileira e d) fomento de apoio a estudantes através de assistência financeira suplementar aos projetos que

²¹ Um estudo investigativo detalhado acerca da influência destes Fóruns na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial na educação pode ser encontrado na Dissertação de Mestrado Acadêmico “A influência dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial na implementação da política de promoção da igualdade racial.”, de Bárbara da Silva Rosa.

promoviam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Um dos resultados do Programa foi a criação do Grupo de Pesquisa “Educação e Diversidade Cultural”, devidamente cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Cabe destacar que no ano de 2007 não houve financiamento para o Programa, de modo que as ações desenvolvidas neste período utilizaram-se dos recursos de 2005 e 2006.

No ano 2008 a SESu deixou de participar do Programa UNIAFRO, sendo substituída pelo FNDE que, juntamente à SECAD, assumiu o fomento do Programa. Esta transição foi marcada por três mudanças significativas, a saber, a) a suspensão a assistência financeira suplementar aos estudantes, b) a restrição nas publicações, que passaram a contemplar apenas a produção de materiais didáticos específicos e c) os cursos de formação, que se tornaram, exclusivamente, cursos de formação de professores. Em 2009 foi mantida a natureza da proposta adotada em 2008.

Após a oferta de 2009, o Programa passou por um período de interrupção, de modo que as ações executadas entre os anos de 2010 e 2012 utilizaram-se de recursos aportados em 2008 e 2009. O fomento do Programa foi retomado no ano de 2013, desta vez pautado pela Portaria MEC n.º 1.328, de 23 de setembro de 2011, que instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR).

Duas das principais modificações impostas pela Portaria diziam respeito ao modo de repasse do recurso e à própria estratégia de oferta das ações e cursos. No primeiro caso, as Universidades passaram a receber o recurso diretamente alocado em suas Matrizes Orçamentárias, cabendo então ao Comitê Gestor Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (ComFor) de cada instituição a distribuição do recurso entre os projetos, ou seja, o fomento não se dava mais através de editais e/ou resoluções de chamamento para participação. No segundo caso, as próprias ofertas de cursos e ações deveriam estar em consonância com os Planejamentos Estratégicos Estaduais (PEEs) que, por sua vez, deveriam ser elaborados em parceria com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPADs).

Na instância do MEC e na esteira das modificações impostas pela instituição da RENAFOR, tivemos a junção da SECAD e da SEESP e a consequente criação da SECADI (Decreto n.º 7.642, de 19 de abril de 2011). Esta nova secretaria tinha por desafio desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e a valorização dos múltiplos contornos da diversidade étnico-racial, cultural,

de gênero, social, ambiental e regional e possuía – para a dimensão das relações raciais – cinco objetivos centrais:

combater as desigualdades raciais e étnicas de acesso e continuidade da escolarização no sistema educacional, em todos os níveis e modalidades de ensino; promover ações que ampliem o acesso ao sistema educacional dos diversos grupos étnico-raciais; propor estratégias de implementação de políticas educacionais afirmativas para a execução de uma educação de valorização e respeito à diversidade cultural e racial brasileira; contribuir para a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior, especialmente de populações afro-brasileiras e indígenas; e promover a implementação da Lei n.º 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. (ROSA, 2012, p. 15-16)

Neste novo cenário, as ofertas de 2013 e 2014 estiveram pautadas tanto pelos princípios acima destacados, quanto pelos catálogos de cursos reunidos em uma página on-line²² e disponibilizados pela SECADI aos ComFors das Instituições de Ensino Superior integrantes da RENAFOR.

Embora tenha ocorrido um movimento de organização de Planejamento Estratégico para o ano de 2015, no qual estiveram envolvidos os FEPADs e ComFors dos diferentes Estados brasileiros, o Ministério de Educação não destinou os recursos conforme as demandas apresentadas²³, de modo que não houve fomento para o Programa UNIAFRO no ano de 2015, nem em 2016.

Após este novo período de interrupção, a oferta do Programa foi retomada no ano de 2017. E, embora tenha existido o entendimento de que a Portaria MEC n.º 1.328 tivesse sido revogada por meio do Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016, o fato é que este documento jamais foi regulamentado pelo MEC. Deste modo, na prática, foi apenas no ano de 2020, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro que foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a para a Formação Continuada de Professores (e não, profissionais como era o caso da Portaria n.º 1.328) da Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ressalto, porém, que desde 2016 até os dias atuais as Universidades voltaram a receber fomento financeiro para as ações da RENAFORM por meio de Termos de Execução Descentralizada (TEDs), modalidade de repasse de recursos que havia sido abandonada no ano de 2013.

No ano de 2018 não houve repasse de recursos para a execução do Programa UNIAFRO e, após a extinção da SECADI e criação da SEMESP (Decreto n.º 9.665, de 02 de janeiro de 2019),

²² Os materiais ainda se encontram disponíveis no link: <https://cursosdh.wordpress.com/>

²³ No caso da UFRGS, foram apresentadas 42 propostas de cursos de formação de professores. Destas, apenas uma foi contemplada, a saber: a 2ª edição da Ação Saberes Indígenas na Escola.

até a apresentada data, não houve pronunciamento oficial por parte do MEC quanto ao rumos do Programa.

Ocorre ainda que, por ocasião do viés ideológico do presidente eleito no pleito de 2019 e das mudanças implementadas em decorrência de sua posse, bem como dos ministros por ele indicados – sobretudo no Ministério da Educação - constatei que grande parte dos materiais disponíveis no site do MEC – responsáveis pela guarda digital documental das ações desenvolvidas ao longo dos últimos anos - foram desativados. De modo que encontrar informações acerca da criação da SEPPIR, da SECAD, da SECADI e do UNIAFRO não foi tarefa fácil.

Embora existam na internet resultados de pesquisas textuais a partir dos termos “SEPPIR, SECAD, SECADI e UNIAFRO”, grande parte dos links anteriormente disponibilizados encontram-se desativados e conduzem até uma página que aponta erro de localização de conteúdo, conforme imagem abaixo:

Figura 1: Imagem de erro em retorno à busca realizada no site do MEC



Fonte: extraído do site do MEC em 06 jan. 2019.

Esta situação dificultou significativamente o mapeamento das políticas de ações afirmativas no âmbito do governo federal e implicou na criação de outras estratégias, que se constituíram a partir de cinco movimentos: 1) procura por outros sites que remetessem a informações e pistas sobre a criação destas Secretarias; 2) pesquisa nos livros da série “Coleção Educação para Todos”, publicados pelo MEC e pela UNESCO ano de 2007; 3) retomada de documentos, planilhas, relatórios, agendas e cadernos de registros reunidos e/ou elaborados por mim ao longo das ofertas do Curso UNIAFRO/UFRGS²⁴ 4) consulta ao texto de “Apresentação do MEC” constante nas Diretrizes

²⁴ Ressalto que a maior parte dos documentos reunidos foram gentilmente disponibilizados - tanto no decorrer das ofertas do Curso UNIAFRO/UFRGS, quanto no momento de escrita desta tese - pela Srta. Bárbara da Silva Rosa, Psicóloga graduada pela UNESP, Mestre em Administração pelo PPGA-UNB e técnica-administrativa do Ministério da Educação, com exercício na SECAD/SECADI no período de 2006 a 2018, responsável pelo acompanhamento técnico e pedagógico das ofertas do Programa UNIAFRO junto às Instituições de Ensino Superior participantes no período 2007 a 2018.

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e 5) consulta ao texto “Introdução” do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Além das ausências encontradas sobre a SEPIIR, a SECAD e a SECADI, as ações específicas do Programa UNIAFRO foram documentadas ainda com maior dificuldade, em razão dos endereços (ainda) disponibilizados a partir do site do MEC direcionarem para ações denominadas como “Uniafro 2008” e aqueles (ainda) disponibilizados no site desativado SECADI conduzirem a um conjunto de ações denominado “UNIAFRO – Ações Afirmativas para a População Negra na Educação Superior”, o que resultou na necessidade de realizar intensa busca em sites e documentos diversos, a fim de “reunir as peças do quebra-cabeça”.

No quadro a seguir (Quadro 4) apresento os documentos consultados na pesquisa de contextualização histórica da política de ações afirmativas para a população negra brasileira no âmbito do governo federal.

Quadro 4 – Documentos referentes à pesquisa de contextualização histórica da política de ações afirmativas implementadas pelo governo federal brasileiro nas instâncias da SEPIIR, SECAD, SECADI e UNIAFRO entre os anos de 2003 e 2022.

	Fonte	Suporte	Descrição
1	Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020.	Documento eletrônico disponível no link: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
2	Decreto n.º 9.677, de 02 de janeiro de 2019.	Documento eletrônico disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2019/Decreto/D9677.htm#art9	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, remaneja cargos em comissão e funções de confiança, transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.
3	Decreto n.º 9.665, de 02 de janeiro de 2019.	Documento eletrônico disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm#art9	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. (Estingue a SECADI e cria a SEMESP).
4	Edital de licitação na modalidade concurso n.º	Documento eletrônico disponível no link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_d	Convoca escolas públicas e privadas de educação básica e instituições com programas de formação de professores para apresentarem projetos desenvolvidos no âmbito

	04, de 30 de julho de 2018.	ocman&view=download&alias=92231-edital-boas-praticas-finalizado-30-07-1&category_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192	escolar que tratem da implementação do artigo 16-A da LDBEN,
5	Decreto n.º 9.005, de 14 de março de 2017	Documento eletrônico disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9005imprensa.htm	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.
6	Decreto n.º 8.877, de 18 de outubro de 2016.	Documento eletrônico disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8877.htm#art12	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, remaneja cargos em comissão e funções gratificadas e substitui cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superior - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo Federal - FCPE.
7	Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016.	Documento eletrônico disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm	Dispõe sobre a Política Nacional da Educação Básica.
8	Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope, janeiro-março 2014	Artigo científico publicado em revista eletrônica. Disponível no link: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000100006 .	O texto problematiza a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e o remanejamento de suas atribuições para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e busca compreender o impacto de tal reestruturação ministerial sobre a continuidade do projeto educacional inclusivista brasileiro.
9	Decreto n.º 7.690, de 02 de março de 2012	Documento eletrônico disponível no link: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-normaatuizada-pe.html .	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação
10	A influência dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial na implementação da política de promoção da igualdade racial	Arquivo em .pdf – acervo da autora.	Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de Brasília.
11	Portaria MEC n.º 1.328, de 23 de setembro de 2011.	Documento eletrônico disponível no link: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task	Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

		=doc_download&gid=10039&Itemid=.	
12	Resolução CD/FNDE n.º 45, de 29 de agosto de 2011.	Documento eletrônico disponível no link: https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3469-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-29-de-agosto-de-2011	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor).
13	Decreto n.º 7.642, de 19 de abril de 2011.	Documentos eletrônico disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7462.htm	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério das Comunicações, dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão, altera os Anexos I e II do Decreto nº 7.063, de 13 de janeiro de 2010, os Anexos I e II do Decreto nº 6.188, de 17 de agosto de 2007, o Anexo II do Decreto nº 4.597, de 17 de fevereiro de 2003, o Anexo II do Decreto nº 5.135, de 7 de julho de 2004, o Anexo II do Decreto nº 6.378, de 19 de fevereiro de 2008, o Anexo II do Decreto nº 6.207, de 18 de setembro de 2007, os Anexos I e II do Decreto nº 6.835, de 30 de abril de 2009, e dá outras providências. (Une a SECAD e a SEESP e cria a SECADI)
14	Resolução CD/FNDE n.º 08, de 03 de abril de 2010.	Documento eletrônico disponível no link: https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010	Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE no 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
15	Edital SESu/SECAD I-MEC n.º 25, de 2 de setembro de 2009.	Documento eletrônico disponível no link: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFVjower?jornal=3&pagina=39&data=04/09/2009&captchafield=firstAccess	Torna público o resultado da seleção de Instituições de Ensino Superior com projetos selecionados para o Programa UNIAFRO, regido pela Resolução CD/FNDE nº 10 de 02 de abril de 2009,
16	Portaria SECADI/MEC n.º 99, de 29 de julho de 2009.	Documento eletrônico disponível no link: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria99.pdf	Institui, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a Comissão de Avaliação de Material Didático e Instrucional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a para a implementação da Lei 10.639/03.
17	Edital de convocação n.º8, de 13 de julho de 2009.	Documento eletrônico disponível no link: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_uniafron18.pdf	Convoca IFES e IEES para apresentação de propostas de fomento a projetos e cursos de formação inicial e continuada de professores e propostas de fomento a projetos de material didático específico para alunos e professores da Educação Básica, no atendimento ao artigo 26-A da LDBEN e no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra no Ensino Superior (Programa UNIAFRO), conforme Resolução CD/FNDE n.º10, de 02 de abril de 2009.

18	Edital de convocação n.º 14, de 03 de julho de 2009.	Arquivo em .pdf. Acervo da autora.	Convoca Instituições Públicas de Ensino Superior e Entidades de Direito Privado Sem Fins Lucrativos a apresentarem projetos educacionais de formação continuada de professores e elaboração de material didático específico para alunos e professores de educação básica nas áreas de remanescentes de quilombos, conforme Resolução FNDE n.º 08, de 27 de março de 2009.
19	Resolução CD/FNDE n.º10, de 02 de abril de 2009.	Documento eletrônico disponível no link: https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3295-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10-de-2-de-abril-2009	Estabelece orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais de formação inicial e continuada de professores e elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra no Ensino Superior (Programa UNIAFRO).
20	Portaria Conjunta SESu/SECAD I-MEC n.º 01, de 12 de setembro de 2008.	Documento eletrônico disponível no link: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/UNIAFRO/port_resuniafro08.pdf	Informa a listagem das instituições selecionadas pela Resolução CD/FNDE n.º 14, de 28 de abril de 2008.
21	Resolução CD/FNDE n.º26, de 16 de junho de 2008.	Documento eletrônico disponível no link: https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3255-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-16-de-junho-de-2008	Altera o Art. 19 da Resolução CD/FNDE n.º 14, de 28 de abril de 2008, que estabelece critérios para a assistência financeira a projetos no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).
22	Resolução CD/FNDE n.º16, de 07 de maio de 2008.	Documento eletrônico disponível no link: https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3245-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-16-de-7-de-maio-de-2008	Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados.
23	Resolução CD/FNDE n.º 14, de 28 de abril de 2008.	Documento eletrônico disponível no link: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/UNIAFRO/resolucao14_2008.pdf	Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).
24	Relatório Geral do Programa de Ações Afirmativas para a	Arquivo em pdf. Acervo pessoal.	Relatório contendo análise geral sobre o nível de execução, sobre os resultados concretos e a capilaridade do Programa UNIAFRO.

	População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior – UNIAFRO – 2008		
25	Cadernos SECAD 2 – Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas – 2007	Arquivo em .pdf. Acervo da autora.	E-book em .pdf contendo a documentação histórica das políticas públicas da SECAD voltadas à Educação do Campo até o ano de 2007.
26	Resultado do Edital do Programa UNIAFRO – Edição 2006 (2ª edição), de 26 de maio de 2006.	Documento eletrônico disponível no link: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/UNIAFRO/resultadoedital002.pdf	Informa a listagem das instituições selecionadas pelo Edital do Programa UNIAFRO – Edição 2006 (2ª edição).
27	Texto sobre o Programa UNIAFRO, de 26 de maio de 2006.	Texto informativo disponível no link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6357:sp-534241585&catid=202&Itemid=86	Texto sem autoria, publicado no site do Ministério da Educação.
28	Texto sobre o Programa UNIAFRO, de 14 de março de 2006.	Texto informativo disponível no link: http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao?task=view&id=5766	Texto sem autoria, publicado no site do Ministério da Educação.

Fonte: elaborado pela autora.

Trago a seguir (Quadro 5) compilação que, penso, é capaz de conferir concretude às ações de políticas afirmativas listadas anteriormente a medida em que permite visualizarmos o volume de fomento de custeio ofertado pelo Programa UNIAFRO, bem como as instituições contempladas durante os períodos de efetiva execução das ações e cursos (2005-2017).

Quadro 5: Ofertas do Programa UNIAFRO (2005-2017)

Ano	Instituições Contempladas	Valor do projeto
2005	1- Universidade Federal da Bahia - UFBA	R\$197.400,00
	2- Universidade Federal Fluminense - UFF	R\$200.000,00
	3- Universidade Federal de Goiás - UFG	R\$50.000,00
	4- Universidade Federal do Maranhão - UFMA	R\$50.000,00

2005	5- Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	R\$200.000,00	
	6- Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT	R\$50.000,00	
	7- Universidade Federal do Paraná - UFPR	R\$50.000,00	
	8- Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	R\$50.000,00	
	9- Universidade Federal de Tocantins - UFTO	R\$50.000,00	
	10- Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	R\$50.000,00	
	11- Universidade Estadual de Londrina - UEL	R\$50.000,00	
	12- Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ	R\$120.000,00	
	13- Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	R\$80.000,00	
	14- Universidade Estadual da Bahia - UNEB	R\$200.000,00	
	15- Universidade Estadual do Mato Grosso- UNEMAT	R\$50.000,00	
	16- Universidade Estadual de São Paulo - UNESP	R\$200.000,00	
	17- Universidade Estadual do Oeste do Pará - UNIOSTE	R\$8.000,00	
	18- Universidade de São Paulo - USP	R\$50.000,00	
Total 2005:		R\$1.705.400,00	
Ano	Instituições Contempladas	Valor do projeto	
2006	1- Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/PA	R\$99.111,00	
	2- Universidade de Brasília - UnB	R\$54.550,00	
	3- Universidade de São Paulo - USP	R\$150.000,00	
	4- Universidade do Estado da Bahia - UNEB	R\$150.000,00	
	5- Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	R\$40.000,00	
	6- Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	R\$104.725,00	
	7- Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	R\$81.200,00	
	8- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	R\$ 109.870,00	
	9- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	R\$58.000,00	
	10- Universidade Estadual de Londrina - UEL	R\$85.000,00	
	11- Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	R\$117.402,00	
	12- Universidade Estadual de Goiás - UEG	R\$107.718,00	
	13- Universidade Federal da Bahia - UFBA	R\$149.760,00	
	14- Universidade Federal de Alagoas - UFAL	R\$92.037,80	
2006	15- Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	R\$150.000,00	
	16- Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	R\$86.640,00	
	17- Universidade Federal de Uberlândia - UFU	R\$48.804,00	
	18- Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT	R\$149.157,19	
	19- Universidade Federal do Paraná – UFPR	R\$125.389,00	
	20- Universidade Federal do Piauí - UFPI	R\$72.325,00	
	21- Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	R\$96.975,00	
	22- Universidade Federal do Sergipe - UFS	R\$40.150,00	
	Total 2006:		R\$2.168.813,99
	Ano	Instituições Contempladas	Valor do projeto
2008	1- Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	R\$ 140.000,00	
	2- Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	R\$ 117.650,00	
	3- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	R\$ 150.000,00	
	4- Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	R\$ 111.990,50	
	5- Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul - UEMS	R\$ 129.381,00	
	6- Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	R\$ 150.000,00	
	7- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOSTE	R\$ 133.460,00	
	8- Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	R\$ 150.000,00	
	9- Universidade Federal do Maranhão - UFMA	R\$ 137.200,00	
	10- Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	R\$ 150.000,00	
	11- Universidade Federal Fluminense - UFF	R\$ 150.000,00	
	12 - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	R\$ 149.800,00	
	13- Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	R\$ 142.490,00	
	14- Universidade Federal de Uberlândia – UFU	R\$ 147.884,00	
	15- Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	R\$ 113.860,00	

2008	16- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	R\$ 120.000,00
	17- Universidade Federal do Paraná - UFPR	R\$ 150.000,00
	18- Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	R\$ 129.165,00
	19- Universidade Federal de Roraima - UFRR	R\$ 149.950,00
	20- Universidade Federal do Tocantins - UFT	R\$ 102.700,00
	21- Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	R\$ 105.949,90
	22- Centro de Ensino Federal Tecnológico do Pará – CEFET/PA	R\$ 150.000,00
	23- Universidade Federal do Piauí - UFPI	R\$ 100.000,00
	24- Universidade Federal da Bahia - UFBA	R\$ 149.920,00
	25- Universidade Federal de Alagoas - UFAL	R\$ 121.639,30
	26- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	R\$ 128.080,00
27- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVMJ	R\$ 150.000,00	
Total 2008		R\$3.631.119,70
Ano	Instituições Contempladas	Valor do projeto
2009	1- Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	R\$242.380,00
	2- Universidade Federal do Ceará – UFCE	R\$201.760,00
	3- Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	R\$ 342.910,00
	4- Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	R\$1.185.448,75
	5- Universidade Federal do Pará – UFPA	R\$75.000,00
	6- Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	R\$146.060,00
	7- Universidade de São Paulo – USP	R\$89.760,00
	8- Universidade Federal Fluminense – UFF	R\$150.000,00
	9- Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	R\$138.448,00
	10- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ	R\$150.000,00
	11- Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	R\$376.082,00
	12- Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow – CEFET/RJ	R\$56.600,00
	13- Instituto Federal do Espírito Santo – IFES	R\$75.507,80
	14- Universidade Estadual de Londrina – UEL	R\$85.784,00
Total 2009		R\$3.315.740,55
Ano	Instituições Contempladas	Valor do projeto
2013	1- Centro de Ensino Federal Tecnológico do Pará – CEFET/PA	R\$141.200,00
	2- Instituto Federal do Piauí - IFPI	R\$61.200,00
	3- Universidade Federal do Acre - UFAC	R\$187.493,98
	4- Universidade Federal da Bahia - UFBA	R\$186.811,80
	5- Universidade Federal de Campina Grande - UFCG	R\$201.501,60
	6- Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA	R\$141.120,00
2013	7- Universidade Federal Fluminense - UFF	R\$235.200,00
	8- Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	R\$175.360,00
	9- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS	R\$67.243,00
	10- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMT	R\$403.200,00
	11- Universidade Federal do Pará -UFPA	R\$504.000,00
	12- Universidade Federal do Piauí - UFPI	R\$403.200,00
	13- Universidade Federal do Paraná - UFPR	R\$568.354,80
	14- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	R\$504.000,00
	15- Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	R\$118.094,00
	16- Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	R\$90.449,77
	18- Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	R\$100.800,00
	19- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	R\$51.000,00
	20- Universidade Federal de Tocantins - UFTO	R\$120.960,00
	21- Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	R\$100.800,00
	22 – Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	R\$470.400,00
	Total 2013	
Ano	Instituições Contempladas	Valor do projeto
	1- Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	R\$16.153,00
	2- Instituto Federal do Espírito Santo – IFES	R\$20.889,00

2014	3- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS	R\$41.267,00	
	4- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB	R\$114.798,00	
	5- Universidade Federal de Uberlândia - UFU	R\$122.135,00	
	6- Universidade Federal de Goiás - UFG	R\$126.172,00	
	7- Instituto Federal de Brasília - IFB	R\$100.800,00	
	8 – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	R\$524.400,69	
	9- Universidade Federal do Maranhão - UFMA	R\$92.615,00	
	10- Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	R\$77.803,14	
	11- Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	R\$75.520,00	
	12- Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	R\$300.000,00	
	13- Universidade Federal Fluminense - UFF	R\$260.050,00	
	14- Universidade Federal de Tocantins - UFT	R\$120.960,00	
	15- Universidade Federal de Campina Grande - UFCG	R\$175.000,00	
	2014	16- Centro de Ensino Federal Tecnológico do Pará – CEFET/PA	R\$141.120,00
		17- Universidade Federal do Acre - UFAC	R\$221.760,00
18- Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ		R\$100.800,00	
19- Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ		R\$327.000,25	
Total 2014		R\$2.959.243,25	
Ano	Instituições Contempladas	Valor do projeto	
2017	1- Universidade Federal do Pará - UFPA	R\$24.000,00	
	2- Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	R\$48.000,00	
	3- Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT	R\$96.000,00	
	4- Universidade Federal Fluminense - UFF	R\$48.000,00	
	5- Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	R\$75.002,97	
Total 2017		R\$291.002,97	
Total 2005 -2017: R\$18.917.989.41			

Fonte: elaborado pela autora.

A análise desses dois conjuntos de informações (documentos oficiais do MEC sobre a política de ações afirmativas, o mapeamento do investimento financeiro aportado no Programa UNIAFRO e a interrupção abrupta do mesmo) e a ausência de repositório do oficial do MEC em que constem documentos de acompanhamento, análise e avaliação do Programa, me instigam a refletir sobre o comprometimento do Estado brasileiro com esta política pública educacional: fica a impressão de que, embora o Programa seja resultado das lutas dos movimentos negros e dos(as) negros(as) em movimento (GOMES, 2017) e tenha surgido na esteira de admissão do reconhecimento da existência de racismo em solo nacional (a famosa III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, da qual o Estado brasileiro tornou-se signatário, em 2001), o asseguramento efetivo da política pública esteve muito mais atrelado a um compromisso governamental do que estatal.

Ainda, essa descontinuidade implica dificuldades adicionais à já complexa tarefa de equilíbrio entre as ações de reconhecimento e redistribuição – como veremos mais adiante - e participação e contribui para a criação de uma noção de desperdício de recursos. Ao interromper projetos que obrigatoriamente precisam ser realizados a longo prazo dada a natureza da transformação

social que se pretende atingir – nesse caso específico a mentalidade racista da sociedade brasileira, reproduzida e reafirmada cotidianamente nos mais variados espaços sociais, dentre eles as escolas e universidades, lócus da política pública em questão – estende-se o período de tempo necessário para introduzir, modificar e normalizar a nova mentalidade, ao ponto que ela consiga configurar novo imaginário coletivo social. Surgem assim análises superficiais e ideologicamente alinhadas à mentalidade (racista) vigente, que tendem a nomear essa lentidão (intencional e fabricada pela interrupção) ora como indicador de ineficácia e ineficiência da política pública em si, ora como incapacidade e incompetência de seus(as) beneficiários(as). Em ambos os casos, o resultado é o mesmo: acumulação de subordinações cultural e econômica à população negra brasileira. Retomarei essa discussão mais adiante²⁵.

Por enquanto opto por apresentar, no subcapítulo a seguir, o Programa de Extensão: Educação Antirracista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira, vinculado ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS-PROEXT/UFRGS), na condição de exemplo de uma ação concreta, ética e politicamente comprometida com a promoção da igualdade racial na escola, desenvolvida na UFRGS de forma pioneira sob a responsabilidade de um conjunto de sujeitos (docentes, discentes e técnicos/as-administrativos/as) majoritariamente negros(as). Penso que o qualificador de pioneirismo relaciona-se a pelo menos quatro fatores: a) a data de início do Projeto (apenas 1(um) ano após a promulgação da Lei n.º 10.639/03, ou seja, período em que grande parte das instituições de ensino do Brasil – privadas e públicas, vinculadas à Educação Básica e ao Ensino Superior – iniciavam tomar conhecimento da legislação); b) a composição racial do grupo envolvido na concepção, organização e desenvolvimento do Projeto, c) o ineditismo das ações dentro da UFRGS: trata-se do primeiro projeto da universidade dedicado a pensar a EREER de forma sistematizada, em interlocução bastante aproximada com a rede estadual e as redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul e d) o fato de ter integrado o Programa UNIAFRO antes que ele viesse a se configurar na oferta de cursos de formação continuada de professores.

3.2 O DEDS/PROEXT/UFRGS e o Programa de Extensão: Educação Antirracista no cotidiano escolar e acadêmico: o pioneirismo da EREER no âmbito da UFRGS

²⁵ A discussão sobre justiça social e os princípios de redistribuição e reconhecimento será apresentada no capítulo 6.

Na busca por informações que me auxiliassem a compor o histórico de ações de EREER no âmbito da UFRGS, destaco a imprescindível colaboração do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS-PROEXT/UFRGS) sobretudo à Rita de Cássia dos Santos Camisolão – diretora à época da coleta destes dados em específico - que colocou a minha disposição os materiais que compõem o arquivo deste setor, tornando possível o mapeamento e contextualização cronológica das ações voltadas à educação das relações étnico-raciais, desenvolvidas na UFRGS, pelo DEDS, de modo pioneiro desde 2004 – ou seja – apenas um ano após a promulgação da Lei n.º 10.639/03. No quadro (Quadro 6) a seguir é possível visualizar o conjunto de documentos consultados para o mapeamento da contextualização das ações do Programa de Extensão: Educação Antirracista no cotidiano escolar e acadêmico, desenvolvido pelo DEDS/UFRGS entre os anos de 2004 e 2013.

Quadro 6 – Documentos consultados para o mapeamento da contextualização das ações do Programa de Extensão: Educação Antirracista no cotidiano escolar e acadêmico, desenvolvido pelo DEDS/UFRGS entre os anos de 2004 e 2013.

		Suporte	Descrição
1	Caixa B503 – Arquivo permanente do DEDS/UFRGS	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias do/a/s projetos elaborados pelas escolas e entidades participantes da 1ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira –
2	Caixa B504 – Arquivo permanente do DEDS UFRGS	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias do/a/s a) projetos elaborados pelas escolas e entidades participantes da 1ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira ; a) processo de convênio, c) relatório da ação de extensão; d) listas de presença dos encontros presenciais e/ou reuniões, e) planilha de controle de presença nos encontros presenciais e e) proposta da ação de extensão n.º 5040.
3	Caixa B505 – Arquivo permanente do DEDS/UFRGS	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes às 2ª, 3ª e 4ª edições do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira: a) projetos submetidos ao Editais SESu/MEC 2004; 2005 e 2006; b) planos de trabalho (PTA); c) planilhas de controle /comprovantes de despesas ; d) listas de presença dos encontros presenciais e/ou reuniões; e) processo de convênio, f) registros de reuniões e g) registros da reunião de avaliação dos participantes da 1ª edição do Programa.
4	Caixa B506 – Arquivo permanente do DEDS/UFRGS	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes à 3ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira: a) planilhas de controle /comprovantes de despesas; b) listas de presença dos encontros presenciais e/ou reuniões, c) roteiro para elaboração dos projetos solicitados às escolas participantes e d) projetos elaborados pelas escolas da 3ª edição do Programa.
5	Caixa B507 – Arquivo permanente do DEDS/UFRGS	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes à 3ª e 4ª edições do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira: a) registro de reuniões; b) lista de presença de reuniões do GT Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar; c) materiais de divulgação das ações da 4ª edição do Programa; d) avaliação do Programa pelos

			participantes das ações da 4ª edição do Programa; d) textos teóricos, e) lista de presença dos encontros presenciais dos cursos de extensão 4ª edição do Programa, f) lista de presença de atividade presencial da 3ª edição do Programa e g) projetos elaborados pelas escolas da 4ª edição do Programa.
6	Caixa B508 – Arquivo permanente do DEDS/UFRGS	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes à 4ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira: a) relatório da ação de extensão n.º 9785; b) planilhas de controle /comprovantes de despesas, c) lista de presença dos encontros presenciais dos cursos de extensão e d) avaliação do Programa pelos participantes;
7	Caixa B509 – Arquivo permanente do DEDS/UFRGS	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes à 5ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira: a) relatório de ações de extensão vinculados a esta edição; b) avaliação do Seminário “Desafios da Educação Anti-Racista: Educação Infantil e Séries Iniciais pelos participantes; c) Textos teóricos; d) lista de presença do Curso de Extensão “Desvendando a história da África” ,e) registros de reuniões e f) lista de presença do Seminário “Diálogo sobre Cotas na UFRGS”
8	Caixa B510 – Arquivo permanente do DEDS/UFRGS	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes à 4ª e 5ª edições do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira: a) relatório da ação de extensão n.º 9785; b) roteiro para elaboração do vídeo didático-pedagógico “Uma viagem pela África no século XIV”; c) registro de reuniões; d) rascunho da proposta de ação de extensão n.º 12966; e) relatório da ação de extensão n.º 12516; f) materiais do Curso de Extensão “A Educação e os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros; g) planilhas de controle /comprovantes de despesas; h) controle de frequência do Curso de Extensão “Cartografia histórica e geográfica do continente africano: As diásporas, o povo e a história”; i) controle de frequência do Seminário “Avanços e impasses da luta quilombola: 20 anos do artigo 68 da Constituição Federal”, j) controle de frequência do Seminário “Desafios da Educação Anti-Racista: Educação Infantil e Séries Iniciais” e k) “boneco” do livro “Desvendando a história da África”
9	Caixa de “material corrente” – Programa Educação Anti-Racista no cotidiano escolar e acadêmico	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes às 5ª e 6ª edições do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira: a) cópia da proposta de extensão n.º 12966; b) Termo de compromisso das Secretarias Municipais participantes do programa no ano de 2009; c) e-mails enviados e/ou recebidos para/pela SECAD-MEC; d) lista de presença das reuniões do GT do Programa; e) relatos das reuniões do GT; f) registros de reuniões de formação do NEAB; g) listas de presença das atividades presenciais do Programa, h) Projeto pedagógico e documentos do convênio referente ao Curso “Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira” e i) relatório das ações desenvolvidas pelo Programa entre os anos de 2004 e 2008, contendo as propostas para 2009.
10	Caixa “Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira” - Edição 2009/2010 – I	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes à 6ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira: a) projeto pedagógico e plano de trabalho do Curso “Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira”; b) documentos de convênio do Curso; c) relatório de cumprimento de objeto do Curso; d) documentos enviados e/ou recebidos para/pela SECA-

			MEC; e) lista de contados da equipe do Curso, f) planilhas de controle /comprovantes de despesas e g) relatório da ação de extensão n.º 12966.
11	Caixa “Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira” - Edição 2009/2010 – II	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes à 6ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira: a) termo de referência do Curso “Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira”/contrato dos tutores; b) listagem dos alunos concluintes do Curso; c) listas de presença dos encontros presenciais do Curso; d) formulário de cadastramentos do tutores, professores e coordenadores de polo atuantes no Curso e sem vínculo com a UFRGS, f) Resolução CEPE/UFRGS n.º 10/2006 e g) reportagens de jornais referentes ao lançamento do documentário “Viajando pela África com Ibn Batuta”.
12	Caixa “Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira” - Edição 2009/2010 – III	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes à 6ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira: a) termos de consentimento de publicação dos autores dos livros “Cartas bordadas e tramas de ideias – memórias e projetos sobre a temática afro-brasileira” e “Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis à História e Cultura Afro-Brasileira”;
13	Caixa de “material corrente” - “Programa de Educação Anti-Racista no cotidiano escolar e acadêmica” - Edição 2011	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes à 7ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira: a) histórico da ação de extensão n.º 16189; b) documentos enviados e/ou recebidos para/pela SECADI-MEC; c) listas de presença de reuniões do GT do Programa; d) materiais de divulgação de ações do Programa; e) lista de presença de atividades presenciais; f) lista de presença da Mostra de Cinema, g) reportagens de jornais, h) “Cartilha de boas práticas para a comunidade quilombola na manipulação de carne de ovelha e elaboração de alimentos derivados” e i) relatório da ação de extensão n.º 18849.
14	Caixa de “material corrente” - “Programa de Educação Anti-Racista no cotidiano escolar e acadêmica” - Edição 2012	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes à 8ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira: a) materiais de divulgação e lista de presença das atividades presenciais do Programa, b) listas de presença de reuniões do GT do Programa e c) relatório da ação de extensão n.º 21125.
15	Caixa “Programa de Educação Anti-Racista no cotidiano escolar e acadêmica” - Edição 2013 – I	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes à 9ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: a) trabalhos coletivos de conclusão da 2ª edição do Curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis à História e Cultura Afro-Brasileira”; b) fichas de inscrição dos tutores do Curso; c) proposta da ação de extensão n.º 22953; d) formulário SIGProj de submissão da proposta do Curso ao Edital n.º 02 PROEXT – MEC-SESu; e) Edital n.º 02 PROEXT – MEC-SESu; f) ofícios remetidos; g) planilhas de controle de pagamento de bolsas; g) relatos de reuniões; h) documentos recebidos; h) lista de contatos e documentos pessoais da equipe do Curso , i) relatório de cumprimento de objeto do Curso e j) relatório da ação de extensão n.º 23300.
16	Caixa “Programa de Educação Anti-Racista no cotidiano escolar e acadêmica” - Edição 2013 – II	Documentos impressos originais e/ou cópias	Caixa arquivo contendo originais e/ou cópias referentes à 9ª e à 10ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: a) “Cartas Pedagógicas” dos tutores; b) registros de acompanhamento dos tutores presenciais, c) avaliação dos cursistas (realizadas pelos tutores a distância) e d) e-mails enviados/recebidos para/pelos tutores presenciais e a distância.

Fonte: elaborado pela autora

Fundado em 1992, o DEDS pauta o escopo de suas ações no “compromisso da universidade pública em promover e garantir os valores democráticos de igualdade de direitos, de educação na cidadania e na diversidade sócio-cultural” (DEDS, 2019)²⁶.

É neste contexto que, no de 2004, surge a 1ª edição do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira. Custeado com recursos provenientes da parceria entre a UFRGS e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, o programa foi desenvolvido ao longo do ano de 2004 junto ao público alvo – professores e gestores de 48 escolas das redes municipais de Esteio, Porto Alegre e Viamão - tendo a carga-horária total (120h/a) igualmente distribuídas entre encontros presenciais e atividades não presenciais.

Cabe registrar que, embora a partir da 2ª edição o programa tenha sofrido modificações no que diz respeito ao modo de seleção dos parceiros externos à Universidade e à captação de recursos, o modo de gestão compartilhada foi mantido até sua última edição, em 2013. Tratava-se de um Grupo de Trabalho Permanente, com representação de técnicos e professores da Universidade, do Colégio de Aplicação, gestores das redes públicas de ensino, membros de diferentes segmentos dos movimentos negros e da sociedade civil. Por meio deste GT eram discutidas e articuladas a concepção, o planejamento, a execução e avaliação de todas as ações do Programa.

O Programa foi desenvolvido ao longo de 9 anos (2004-2013), sendo interrompido em 2014, momento no qual seus coordenadores e demais membros redirecionaram suas ações estratégicas para os processos de organização e oficialização do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. Em 2019, a coordenação e demais membros do Programa remodelaram as ações anteriormente realizadas e passaram a propor uma nova forma de atuação, na condição de Grupo de Trabalho vinculado ao NEAB. No quadro abaixo é possível visualizar as ações do Programa (Quadro 7).

Quadro 7 – Ofertas do Programa de Extensão: Educação Anti-racista no cotidiano escolar: História e Cultura Afro-Brasileira (2004-2013)

Ano	Fonte do Recurso	Objetivo Geral	Público-alvo	Resumo	Atividades	Produtos
-----	------------------	----------------	--------------	--------	------------	----------

²⁶ À respeito da história do NEAB ds UFRGS e do próprio DEDS, indico a dissertação de mestrado “Negros(as) e a luta por reconhecimento na universidade: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS”, de Marta Mariano Alves (2017).

2004	Convênio UFRGS - SMED POA-RS	Desenvolver e fortalecer espaços para reflexão-ação no cotidiano escolar da Rede Municipal de Porto Alegre e da Universidade, que objetivem construir práticas anti-discriminatórias na comunidade escolar e acadêmica.	Professores gestores das redes municipais de Esteio, Porto Alegre e Viamão.	Trata-se de um Programa de Extensão – 1ª edição, como projeto piloto, proposto pela PMPA em parceria com a UFRGS e Movimentos Sociais Organizados com vistas a dar início à reflexão sobre os temas e modos de aplicação dos dispositivos da Lei Federal n.º 10.639/2003.	1- Curso de Extensão de	1- Livro "Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar."
Ano	Fonte do Recurso	Objetivo Geral	Público-alvo	Resumo	Atividades	Produtos
2005	PROEXT - Edital SESu/MEC 2004	Criar, desenvolver e fortalecer espaços para reflexão-ação no cotidiano das escolas da rede pública de ensino da Grande Porto Alegre e da comunidade acadêmica, que objetivem construção e vivências de práticas anti-discriminatórias e anti-racistas possibilitando compreensão da especificidade do racismo brasileiro, a sensibilização para identificar práticas discriminatórias e a qualificação na intervenção pedagógica visando a superação, tanto no meio escolar, quanto nas suas relações com a sociedade	Professores e gestores em exercício nas redes públicas de Porto Alegre e Região Metropolitana	Trata-se de um Programa de Extensão com vistas a refletir sobre os temas e modos de aplicação dos dispositivos da Lei Federal n.º 10.639/2003.	1- Curso de Extensão 2- I Jornada de Estudos: História e Cultura afro-brasileira e africana: desafio para as diferentes áreas do conhecimento no cotidiano escolar. 3- II Jornada de Estudos: A responsabilidade social da gestão no cumprimento da Lei n.º 10.639/03" 4- III Jornada de Estudos: A África em nós: branquitude e branqueamento na educação étnico-racial 5- Ciclo Filmes com Debates, Exposições e Atividades Culturais	-----
Ano	Fonte do Recurso	Objetivo Geral	Público-alvo	Resumo	Atividades	Produtos
2006	PROEXT - Edital SESu/MEC 2005	Desenvolver e possibilitar espaços para reflexão-ação do cotidiano escolar da rede pública do ensino infantil, fundamental e médio	Professores e gestores em exercício nas redes públicas dos municípios de Alvorada,	Formação permanente de professores da educação básica da rede pública com vistas à reflexão sobre os	1- Seminário temático : Ações Institucionais na Implementação da Lei Federal 10.639/2003 - Relato de	Artigos: 1- SANTOS, José Antônio. A educação do negro: uma história que devemos conhecer. In.: PORTO

		e da Universidade que busque a construção de práticas anti-discriminatórias na rede escolar e acadêmica.	Cachoeirinha, Canoas, Esteio, Guaíba, Gravataí, Porto Alegre Viamão.	temas e modos de aplicação dos dispositivos da Lei Federal 10.639/03.	experiências de prefeituras parceiras do Programa. 2- Seminário temático: Como Administrar, Orientar e Supervisionar a Implementação da Lei Federal 10.639/03 3- Seminário temático: Práticas Pedagógicas na implementação da Lei 10.639/03 4- Palestra: O Movimento Negro e a Educação: um balanço de 30 anos 5- Roda de convesa: Diálogo com o Projeto Griô - contador de histórias 6- Oficina: Literatura infantil no Cotidiano Escolar: Diversidade Étnico-Racial. 7- Atividades em escolas 8- Curso de Extensão presencial intitulado "A Educação e os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros" além oficinas, seminários, rodas de conversa e atividades em escolas. 9- III Seminário "Educação Anti-Racista: práticas pedagógicas na implementação da Lei Federal n.º 10.639/03"	ALEGRE. Diversidade Étnica: dialogando com a história e a cultura negra. 2- SILVA, Paulo Sérgio da. A Cor da Cultura na luta anti-racista do cotidiano escolar. In.: PORTO ALEGRE. Diversidade Étnica: dialogando com a história e a cultura negra Livro: 1- NJOS, José Carlos dos. No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
Ano	Fonte do Recurso	Objetivo Geral	Público-alvo	Resumo	Atividades	Produtos
2007	UFRGS	Criar, desenvolver e fortalecer espaços que articulem a reflexão-ação sobre o	Professores da rede pública e privada de ensino,	Programa de Extensão Permanente, com vistas à dar	1- Ciclo de Cinema Infantil (Happy Feet; Kiriku e a	

		cotidiano da Universidade e da Rede de Educação que objetivem construir práticas anti-discriminatórias na comunidade escolar e acadêmica.	docentes, técnicos-administrativos e estudantes da Universidade; representantes da comunidade externa interessada na temática e movimentos sociais organizados.	continuidade à reflexão ação sobre os temas e modos de aplicação dos dispositivos da Lei Federal n.º 10.639/2003 que dispõe sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação escolar.	feiticeira e Azur Asmar) 2- XIX Seminário de Professores de Palmares do Sul 3- Seminário: Desafios da Educação Anti-Racista: Educação Infantil e Séries Iniciais 4- Seminário: Avanços e Recuos da Luta Quilombola: 20 anos do artigo 68 5- Seminário: O que muda na Universidade, a partir das Cotas? 6- Curso de Extensão: Desvendando a História da África 7- Diálogo sobre Cotas na UFRGS 8- Ciclo de cinema 9- Exibição do filme "Atabaque Nzinga" 10- Diálogos Universidade-Escolas G20	-----
Ano	Fonte do Recurso	Objetivo Geral	Público-alvo	Resumo	Atividades	Produtos
2008	Resolução CD/FNDE n.º 14, de 28 de abril de 2008 (Edital Programa UNIAFRO 2008)	Criar, desenvolver e fortalecer espaços que articulem a reflexão-ação sobre o cotidiano da Universidade e da Rede de Educação que objetivem construir práticas anti-discriminatórias na comunidade escolar e acadêmica.	Professores da rede pública e privada de ensino, docentes, técnicos-administrativos e estudantes da Universidade; representantes da comunidade externa interessada na temática e movimentos sociais organizados.	Programa de Extensão Permanente, com vistas à dar continuidade à reflexão ação sobre os temas e modos de aplicação dos dispositivos da Lei Federal n.º 10.639/2003 que dispõe sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação escolar.	1- Seminário: Desafios da Educação Anti-Racista: Educação Infantil e Séries Iniciais 2- Curso de Extensão: Cartografia histórica e geográfica do continente africano: As diásporas, o povo e a história 3- Seminário: Avanços e impasses da luta quilombola: 20 anos do artigo 68 da Constituição Federal 4- Curso de Extensão: Desvendando a História da África	Documentário: 1- Viajando pela África com Ibn Batuta Livro: 1- Desvendando a história da África.

Ano	Fonte do Recurso	Objetivo Geral	Público-alvo	Resumo	Atividades	Produtos
2009	UFRGS	Criar, desenvolver e fortalecer espaços que articulem a reflexão-ação na construção de práticas anti-discriminatórias e anti-racistas no cotidiano de instituições de educação básica e no espaço da Universidade.	Professores e profissionais da área de educação básica, acadêmicos, técnicos administrativos e professores da Universidade.	O Programa Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico desenvolve atividades de reflexão-ação na construção de práticas anti-racistas e anti-discriminatórias no cotidiano de instituições de educação básica e no espaço da Universidade.	1- Reuniões e eventos de formação junto às Secretarias Municipais de Educação de Alvorada, Cachoeirinha, Esteio, Novo Hamburgo, Porto Alegre e São Leopoldo 2- Curso e Mini-Curso de Extensão sobre Literatura Negro-Brasileira 3- Diálogos Universidade-Escolas	Livros: 1- Cartas: Bordados e Tramas de ideias - Memórias e projetos sobre a temática afro-brasileira 2- Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira
Ano	Fonte do Recurso	Objetivo Geral	Público-alvo	Resumo	Atividades	Produtos
2010	Resolução CD/FNDE n.º10, de 02 de abril de 2009 (Edital Programa UNIAFRO 2009)	Colaborar para o desenvolvimento de ações no campo da educação com ênfase na diversidade étnico-racial e sócio-cultural tanto na Universidade quanto nas redes de ensino parceiras do Programa	Gestores das redes de ensino, professores, demais trabalhadores em educação, estudantes de graduação, estudantes de educação básica.	O Programa Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico desenvolve atividades de reflexão-ação na construção de práticas anti-racistas e anti-discriminatórias no cotidiano de instituições de educação básica e no espaço da Universidade.	1- Curso de Extensão Semi-Presencial Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira 2- Conversações Afirmativas 3- Exibição do vídeo-documentário "Viajando pela África com Ibn Batuta" -Colégio Militar de Porto Alegre – RS 4- Exibição do vídeo-documentário "Viajando pela África com Ibn Batuta" - Escola Flores da Cunha - Esteio-RS 5- Exibição do vídeo-documentário "Viajando pela África com Ibn Batuta" -Instituto de Educação de Ivoti – RS 6- Mostra "João Cândido - A Luta pelos Direitos	-----

					<p>Humanos" nos municípios de Alvorada, Cachoeirinha, Esteio, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Sapucaia do Sul – RS</p> <p>7- Formação de professores: a implementação da Lei n.º 10.639/03 na educação infantil - Escola Municipal de Educação Infantil Jardim Bento Gonçalves - Porto Alegre-RS</p> <p>8- Exibição do vídeo-documentário "Viajando pela África com Ibn Batuta" na Escola Superior de Teologia São Leopoldo – RS</p> <p>9- Palestra "A importância da implementação da Lei n.º 10.639/03" - Secretaria Municipal de Direitos das Crianças e das Minorias de Charqueadas – RS</p> <p>10- Encontros de formação inicial para implantação da Lei n.º 10.639/03 - E.E.E.F. América - Porto Alegre – RS</p> <p>11- Mesa temática "O papel da UFRGS na implementação da Lei n.º 10.639/03" - II Seminário Antirracista na UFRGS</p> <p>12- Palestra "História Africana e Afro-Brasileira: a importância da formação de professores" - Secretaria Municipal de</p>	-----
--	--	--	--	--	--	-------

Ano	Fonte do Recurso	Objetivo Geral	Público-alvo	Resumo	Atividades	Produtos
2011	PROREXT -UFRGS	Colaborar para o desenvolvimento de ações no campo da educação com ênfase na diversidade étnico-racial e sócio-cultural tanto na Universidade quanto nas redes de ensino parceiras do Programa	Educadores, estudantes, membros de comunidades quilombolas, comunidade acadêmica	O Programa Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico desenvolve atividades de reflexão-ação na construção de práticas anti-racistas e anti-discriminatórias no cotidiano de instituições de educação básica e no espaço da Universidade.	1- I Encontro Estadual de Educação Escolar Quilombola do RS 2- Oficina para Análise de Projetos Didáticos 3- Seminário "Pesquisa acadêmica e educação escolas antirracista: convergências possíveis e aplicação prática." 4- Seminário "Análise de Projetos Pedagógicos" - Secretaria Municipal de Educação de Esteio – RS 5- Seminário "Desigualdades Raciais no Brasil e Impactos na Educação" 6- Cine-Debate Documentário "Com a Casa nos Ombros" 7- Mostra de Experiências Pedagógicas voltadas para a Educação na Diversidade - Secretaria Municipal de Educação de Alvorada – RS 8- Mostra de Experiências Pedagógicas voltadas para a Educação na Diversidade - Secretaria Municipal de Educação de Cachoeirinha – RS 9- Mostra de Experiências Pedagógicas	-----

					<p>voltadas para a Educação na Diversidade - Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo- RS</p> <p>10- Mostra de Experiências Pedagógicas voltadas para a Educação na Diversidade - Secretaria Municipal de Educação de Sapucaia do Sul – RS</p> <p>11- Seminário "Ações Afirmativas e Educação Pública: Direito e Consciência Negra"</p>	-----
Ano	Fonte do Recurso	Objetivo Geral	Público-alvo	Resumo	Atividades	Produtos
2012	PROREXT -UFRGS	Colaborar para o desenvolvimento de ações no campo da educação com ênfase na diversidade étnico-racial e sócio-cultural tanto na Universidade quanto nas redes de ensino parceiras do Programa	Educadores em geral, estudantes de graduação, comunidade em geral.	O Programa Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico desenvolve atividades de reflexão-ação na construção de práticas anti-racistas e anti-discriminatórias no cotidiano de instituições de educação básica e no espaço da Universidade.	<p>1- Formação: "História e Cultura Afro-Brasileira: aspectos legais e normativos e a inclusão na estrutura e funcionamento da escola"</p> <p>2- Formação: "A Lei n.º 10.639/03 e o Ensino de Geografia"</p> <p>3- Formação: "História do Negro no RS"</p> <p>4- Formação: "Pedagogia Griô e o Samba"</p> <p>5- Palestra "Celebrando Moçambique"</p> <p>6- Feira de Arte de Moçambique</p> <p>7- Formação: "Arte Afro-Brasileira em perspectiva dialógica"</p> <p>8- Cine Debate Cinema e Pensamento Africano</p>	-----

					7- Ciclo de Cinema e Pensamento Africano 8- 2ª edição do Curso "Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira"	
--	--	--	--	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora.

Destaco que a partir da 2ª edição a iniciativa integrou o plano de ações do DEDS com nova nomenclatura - Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, recebendo no ano de 2008, através do Ministério de Educação, o status de correlato ao NEAB na UFRGS, justamente por cumprir o que previam as DCNERER e pela relação direta estabelecida com os coletivos dos movimentos negros no Rio Grande do Sul.

Não tenho dúvidas de que os caminhos abertos e sedimentados a partir das ações do Programa de Extensão: Educação Antirracista no cotidiano escolar e acadêmico, desenvolvido pelo DEDS/UFRGS entre os anos de 2004 e 2013, foram os responsáveis pelo interesse e respeito com que as edições seguintes do curso UNIAFRO/UFRGS - já transformadas em cursos de formação continuada de professores pela SECADI/MEC – foram demandadas pelas diversas secretarias municipais de educação do Estado.

Situados o campo e as ações que antecederam e viabilizaram o curso, apresento a seguir as especificidades das escolhas realizadas para o presente estudo, seus objetivos, problema de pesquisa e contornos metodológicos.

4. Opções da pesquisa, amostragem geral e caminhos metodológicos

A primeira tomada de decisão desta pesquisa deu-se na ação de delimitação do corte temporal dos registros a serem analisados, visto que eu dispunha da totalidade referente às quatro edições do curso e, ao mesmo tempo, era sabedora das mudanças e atualizações nas discussões propostas ao longo dos anos, de modo a ter ciência da impossibilidade de comparação direta entre eles.

A opção de contemplar apenas os registros da 1ª e 2ª edições teve por intenção garantir um certo distanciamento e a problematização da experiência vivida a medida em que se tornam também mais distantes – ao menos em certa medida – resoluções de eventuais incoerências detectadas nas proposições do curso. Tratou-se da tentativa de construção de um ambiente favorável à tarefa de compreensão dos processos de subjetivação externos (estruturas) e internos (constituidores de mim) que tem por objetivo potencializar tanto uma ação que modifique a realidade imediata (singularmente), quanto a realidade agregada (coletivamente).

Desta decisão deriva o quantitativo de professoras-cursistas cujos registros foram analisados (Quadro 8):

Quadro 8: Quantitativo de professoras-cursistas respondentes²⁷

Edição	Professoras-cursistas respondentes
1ª (2013-2014)	101
2ª (2014)	245
	Total: 346

Fonte: elabora pela autora

Situo a opção metodológica de todo o processo investigativo dentro da abordagem qualitativa (GOLDENBERG, 2004) no campo da Pesquisa em Educação, ressaltando os recortes feitos sobre uma amostragem com uma quantidade de registros bastante significativa. Os dados de pertencimento de raça das professoras-cursistas serão evocados, assim como a forma como operam com o conceito de raça em sua experiência pessoal e nas vivências em espaços escolares. Tal produção de dados em abordagem qualitativa consolida a construção analítica que observe os interconhecimentos produzidos em processo inter-relacional (FREIRE, 2014) - entre pessoas negras e brancas – pela associação com o conceito de relações étnico-raciais (BRASIL, 2004), acreditando que, juntos,

²⁷ Foram considerados os quantitativos referentes à realização da primeira atividade proposta pelo curso – o diagnóstico inicial.

contribuem para a possibilidade de enxergarmos o **futuro como problemático ao invés de inexorável** (FREIRE, 2014).

Uma vez definido o recorte temporal dos registros a serem analisados foi chegado o momento da segunda tomada de decisão: a definição dos conjuntos de registros a serem analisados.

Ofertado na modalidade semipresencial, totalizando 180h/a e organizado em 4 módulos teórico-práticos - precedidos de um questionamento para diagnóstico inicial e sucedidos por um seminário final presencial de compartilhamento de experiências - o curso propôs, no decorrer da realização dos módulos, a leitura de um texto teórico-conceitual, a participação em um fórum de discussão e a realização de uma atividade de intervenção didática em sala de aula, seguida de um relato reflexivo, conforme quadro a seguir (Quadro 9):

Quadro 9 – Etapas do curso e respectivas atividades propostas

Etapa	Texto teórico	Questão do Fórum de Discussão	Proposta de atividade de intervenção em sala de aula
Diagnóstico inicial	--	<i>Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em serviços públicos, vestibulares para universidades públicas, etc? Argumente</i> Obs.: essa questão não configurou fórum de discussão, foi enviada por e-mail para resposta individual das cursistas.	--
Módulo I - História da escolarização do negro no Brasil	Contando outras histórias sobre a educação de negros-as	Esse fórum possui três etapas: 1- A primeira etapa você já realizou, ao responder o questionamento recebido por e-mail, antes da leitura do texto-base deste Módulo - "Contando outras histórias sobre a educação dos negros(as)". 2- Reveja abaixo sua resposta e responda novamente ao mesmo questionamento, informando se a mantém ou a modifica, para isso considere os principais elementos apresentados e discutidos no texto-base. 3- Escolha o post de ao menos um/a colega e comente-o. Não basta concordar ou discordar, mas sim refletir considerando as discussões presentes no texto-base, na webconferência e nas trocas realizadas com os/as colegas de turma no encontro presencial. Um ótimo fórum a todas/os!	<u>Em sala de aula:</u> 1- Solicite aos alunos que realizem a entrevista abaixo com uma pessoa negra acima de 40 anos de idade (pode ser um/a familiar, um/a conhecido/a, um/a vizinho/a, etc). Nosso foco aqui é realizar um breve resgate histórico, portanto, caso as crianças não tenham contato com nenhuma pessoa negra idosa, peça que façam a entrevista com outra pessoa acima de 40 anos de idade, mesmo que esta não seja negra. Importante: esclareça que o ideal é que realizem a entrevista com uma pessoa negra e que procurem uma pessoa não negra para a entrevista somente se realmente necessário, ok? Proponha essa atividade como "Tema de casa", de preferência em uma sexta-feira, terão tempo para realizá-la. Importante: para os professores que trabalham com turmas de Ensino Médio sugerimos que seja proposto aos alunos que gravem as entrevistas, como modo de valorização do conhecimento e uso da

			<p>tecnologia que já está incorporada em seus cotidianos.</p> <p>2- Roteiro para os alunos:</p> <p>1- Em que ano e em que cidade o/a senhor/a nasceu? Nessa cidade o/a senhor/a chegou a frequentar a escola? Até que série?</p> <p>2- Nessa época o/a senhor/a tinha algum/a colega ou professor/a negro/a? Você se lembra deles/as? Como eles/as eram? Se não tinha nenhum/a colega ou professor/a negro/a, tinham outras pessoas negras na escola, ou no seu bairro?</p> <p>3- O/a senhor/a se lembra de alguma história contada por seus pais ou seus avós na época em que eles estavam na escola?</p> <p>4- O/a senhor/a acha que hoje existem mais pessoas negras estudando na escola? Por que?</p> <p><u>No moodle:</u></p> <p>1- Elabore um texto no qual você irá relatar e compartilhar – reflexivamente - as vivências suscitadas por esta proposta de intervenção.</p> <p>Fale sobre como você sentiu, sobre como os alunos se sentiram, traga trechos das entrevistas realizadas por eles, bem como falas que eventualmente tenham surgido na sala de aula (as quais você ache importantes de serem compartilhadas).</p> <p>Enfim, fale das descobertas e aprendizagens que esta proposta trouxe para você e seu grupo de alunos/as.</p> <p>Lembre-se de resgatar elementos do texto-base em seu relato reflexivo.</p>
Módulo II – Território, significações etnoculturais e educação	Território, significações etnoculturais e educação	<p>Este fórum possui quatro etapas:</p> <p>1- Primeiro você precisa assistir ao documentário da BBC "História do Racismo: Um legado Selvagem". Este vídeo tem duração aproximada de 1 hora, cenas bastante fortes e que nos fazem refletir profundamente. Se organize para esse momento: encontre um local em que possa assisti-lo confortável e atentamente.</p> <p>2- Após assistir ao vídeo e considerando também as ideias centrais do texto-base, prepare um <i>post</i> em que você explique os fundamentos e as ideias que constituíram o racismo como legado e como elas se manifestaram em diferentes regiões do planeta e em diferentes épocas até os dias de hoje.</p> <p>3- Na aula presencial assistiremos a um outro documentário que irá embasar suas reflexões para dar continuidade a este fórum.</p>	<p>A palavra <i>Griôt</i> indica o nome dado as pessoas da tradição oral africana que atuam como cronistas, genealogistas, cantores, contadores de histórias, poetas, mestres de cerimônias responsáveis pela transmissão oral dos saberes para suas comunidades.</p> <p>—</p> <p>Preparando a atividade - Antes de entrar em sala de aula</p> <p>Encontre na sua cidade ou seu bairro um homem ou mulher, se possível, com mais de 50 anos, pertencente a um clube ou associação de negros, roda de capoeira, terreiros, escola de samba, irmandades, grupos de danças, musicistas, poetas dentre outras entidades e/ou lideranças de matrizes de tradição e cultura africana. Convide essa pessoa para ser o <i>griôt</i> de uma atividade: uma roda de conversa com as crianças.</p> <p>—</p> <p><u>Em sala de aula:</u></p> <p>Etapa 1</p>

		<p>Nesta segunda postagem você deverá escolher um trecho do documentário inicial - "A história do racismo: um legado selvagem" e relacionar seu conteúdo com o documentário que será exibido na aula presencial.</p> <p>4- Em seguida, escolha o post de ao menos um/a colega e comente-o. Não basta concordar ou discordar, mas sim refletir considerando as discussões presentes no texto-base, nos documentários, e nas trocas realizadas com os/as colegas de turma no encontro. Um ótimo fórum a todas/os!</p>	<p>Prepare a sala de aula de forma que os (as) educandos (as) se organizem em um círculo junto com o convidado(a). No centro da roda, a professora ou professor disponibiliza um mapa da cidade ou uma imagem do Google earth e junto com alguns educandos(as) marcar e localizar os pontos citados pelo <i>Griôt</i>. É importante iniciar a marcação territorial localizando primeiramente a escola, ou seja, situando onde eles estão realizando esta atividade.</p> <p>Etapa 2 Solicite ao convidado ou convidada para contar sua história, quando chegou na cidade, onde foi morar, onde mora atualmente. Se ele ou ela estiver relacionado (a) a uma das atividades citadas acima, localize-as na imagem e pergunte: como funcionam os aspectos culturais e/ou religiosos; quem frequenta, onde elas acontecem, quando acontecem;</p> <p>Etapa 3 Após a roda de conversa, dispor os(as) educandos(as) em grupos e solicitar a preparação de uma exposição, em cartaz ou papel pardo, sobre o que foi contado e os aspectos que mais chamaram sua atenção. Utilizar nesta atividade tintas, lápis colorido, retalhos de tecido. Preparar a exposição dispondo do mapa ou imagem do Google earth com as marcações juntamente com as atividades organizadas pelos educandos(as) e professor(a).</p> <p><u>No moodle:</u> Elabore um <i>portfólio</i> no qual você irá compartilhar as vivências suscitadas por esta proposta de intervenção. A ideia é que esse documento evidencie, sobretudo através de fotografias, a riqueza dessa experiência. Lembre-se de legendar as fotografias (com textos explicativos ou falas), contextualizando os momentos registrados. Você também pode falar sobre como você sentiu, sobre como as crianças se sentiram, para isso pode acrescentar um texto reflexivo/explicativo ao seu portfólio. Enfim, fale das descobertas e aprendizagens que esta proposta trouxe para você e seu grupo de alunos/as. Lembre-se de resgatar elementos do texto-base e/ou dos documentários em seu relato reflexivo.</p>
--	--	---	---

<p>Módulo III – Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência racial na escola</p>	<p>Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência racial na escola</p>	<p>Em nosso fórum, iremos discutir sobre os principais conceitos trabalhados no texto: <u>Igualdade racial na escola, ambiência racial e africanidades</u>. Vamos pensar de que modo essa discussão pode ser levada para sua escola.</p> <p>Ao longo do texto, foi feito um questionamento: "Como sua escola (e também sua sala de aula) poderia proporcionar uma ambiência para a igualdade racial?"</p> <p>Vamos discutir sobre essa pergunta nesse espaço! Escreva um parágrafo consistente com suas reflexões acerca do que você avalia como sendo possível, em sua escola, no que diz respeito à implementação da Lei nº 10.639/03, a partir da criação de uma ambiência onde as africanidades estejam presentes, criando e modificando modos de ver, sentir e pensar o Negro, e a História e Cultura Africana. Escreva sobre como você pensa essa questão e de que modo seria possível dar início a esse trabalho em sua escola. Se ele já está ocorrendo, aproveite o espaço para divulgar suas ações.</p> <p>Ao longo do Fórum, faça pelo menos uma segunda postagem, comentando o parágrafo produzido por um de seus colegas. Afinal, um dos pressupostos do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é o trabalho coletivo.</p> <p>Um ótimo Fórum a todos/as!</p>	<p>Prezada professora! Prezado professor!</p> <p>Após as discussões trazidas pelo texto e por nosso fórum, chegou o momento de darmos início à construção de uma ambiência racial em nossas salas de aula, onde o negro seja visibilizado de modo afirmativo. Atente para o fato de que esse trabalho não poderá ser estanque, portanto, deverá estar engajado a alguma proposta ou projeto pedagógico:</p> <p><u>Em sala de aula:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● escolha um ou mais artefatos culturais em que apareçam pessoas ou personagens negros em um contexto afirmativo (livros literários, filmes, desenhos animados, imagens de revistas, obras de arte, brinquedos, fotos, jogos, etc.). Leve em consideração a adequação do material à faixa etária e aos interesses de seus alunos. ● apresente esse material para os alunos e faça uma sondagem inicial sobre o que eles pensam a respeito daquela pessoa/personagem (quais são suas características físicas e psicológicas, quais são suas ocupações, como imaginam que é sua família, onde ele mora, o que veste, onde estuda, etc.). Esteja atento aos comentários e opiniões dos alunos, sejam elas positivas ou não. ● após a conversa inicial, explore o artefato em si: se for um livro, leia a história para os alunos; se for um filme, assistam; se for uma obra de arte, contextualize aos alunos sobre quem é seu autor e em que contexto produziu sua obra; se forem imagens de celebridades em uma revista, leia e discuta com os alunos o que é dito sobre eles naquele artefato. ● em seguida, proponha aos alunos que, coletivamente, construam um texto sobre esse personagem, onde a turma poderá contribuir com suas ideias. O texto poderá ser descritivo (onde a turma caracteriza o personagem, dizendo como ele é, o que faz, como a turma o enxerga), narrativo (onde o personagem poderá viver uma história inventada pela turma) ou argumentativo (onde o grupo irá discutir alguma questão que chamou mais sua atenção, emitindo suas ideias a respeito). É importante que você, professor/a, nesse momento, faça intervenções para auxiliar que seus
---	--	--	--

			<p>alunos se expressem, conversando e debatendo sobre seus pontos de vista. Problematize suas falas, perguntando se todos pensam do mesmo modo ou quem tem uma opinião diferente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● atue como relator, redigindo o texto construído coletivamente. Depois, disponibilize o texto aos seus alunos, através de cópias ou de um cartaz afixado na sala de aula. Tal produção, especialmente com alunos pequenos, poderá ser feita através de fotos, filmagens, gravações de voz, recorte e colagem, murais, etc. Ou seja, ao invés de um texto escrito, a produção poderá envolver outras textualidades, tais como: fotos, imagens, desenhos, recortes e colagens, filmagens, gravações... ● como culminância, releia junto com a turma o texto produzido. Se o texto não for escrito, explore as fotos, as imagens, as filmagens... Disponibilize materiais variados para que os alunos possam, agora, produzir um trabalho artístico sobre tal textualidade. Poderá ser uma pintura com tinta ou com giz de cera, uma modelagem usando argila ou massa, um recorte e colagem com imagens de revistas e jornais, uma peça de teatro, uma música, um boneco construído com sucata, um desenho feito em um programa de computador, um painel, um vídeo, um livro contando a história, etc. Isso vai depender da estrutura da sua escola e dos materiais disponíveis. O importante é usar a criatividade, a fim de visibilizar o personagem. ● pense em uma forma de divulgar o trabalho produzido, seja através de uma exposição, de uma apresentação, de um mural com fotos, etc. A ideia é divulgar ações de implementação da lei 10.639. <p>Chamo a atenção para o fato de que essa proposta foi pensada para mais de um dia de trabalho com a turma. Isso dependerá do perfil de sua turma e do tempo de que você dispõe com seus alunos. Sugiro que você estabeleça parcerias com colegas seus, a fim de que as diferentes áreas do conhecimento possam compartilhar e enriquecer a construção desse trabalho.</p> <p><u>No moodle:</u></p>
--	--	--	--

			<p>Por fim, produza uma reflexão final relatando como foi o desenvolvimento dessa proposta. Relate sobre o tempo e os espaços utilizados, a parceria de seus colegas, as reações dos alunos (registre suas falas), o apoio da Direção, a participação dos pais ou dos funcionários (se houver), etc. Dentro desse relato, procure analisar como esse trabalho esteve inserido em uma proposta de construção de uma ambiência racial na sala de aula, considerando as africanidades. Adicione fotos, vídeos ou qualquer outra produção que possa ilustrar seu trabalho.</p>
Módulo IV – Corpo e diferença racial na educação escolar	Sobre um corpo “estranho”: pensar as diferenças raciais na educação escolar	<p>Em nosso fórum, iremos discutir sobre as diferenças raciais no contexto escolar e o modo como nós, professor@s, lidamos com elas:</p> <p>Como está sendo tratado o tema que se refere a raça e racialidade quando o assunto toma foco nas relações entre as crianças? Exemplo: se os alunos se xingam e chamam o colega negro de macaco, como vocês interferem?</p> <p>Ao longo do fórum, faça pelo menos uma segunda postagem, comentando o parágrafo produzido por um de seus colegas.</p> <p>Um ótimo fórum a todos/as.</p>	<p><u>Em sala de aula:</u></p> <p>Escolha a proposta que melhor atenderá à sua turma, conforme interesse e faixa-etária. Crie uma atividade à partir do texto e material disponível, que evidencie aos alunos a tarefa de compreender que o corpo expressa uma cultura, uma história, uma etnia e todo seu conhecimento acumulado. E que este mesmo corpo é proibido, moldado à um modelo específico vigente. Discuta com eles, de acordo com o nível de compreensão de cada grupo, e seus interesses. Anote as dúvidas, possibilidades, impressões, traga outros materiais, proponha que eles se expressem e contribuam com outros materiais, se possível.</p> <p>1- <u>Discussão sobre corpo e diferença racial</u> – slides do Jogo Kalah e Yoté - http://pt.slideshare.net/Vanessasp14/kalah-e-mancala;</p> <p>Leitura: <u>SOUZA, Yvone C. Crianças Negras: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2007. (atividades com poesia e lendas)</u></p> <p>2- <u>Discussão corpo diferença no brincar</u> – slides (atividades com os bonecos -> Saco Surpresa - colocar as bonecas negras em saco de tecido escuro e deixar que as crianças manipulem e digam o que acham que é, como é, etc. Descrevam suas características antes de olhar, e depois vejam como ela é de verdade.)</p> <p>Leitura: <u>Dornelles, Leni Vieira & Kaercher, Gládis Elise (et. all). Qual é a cor da cultura na educação infantil? Sergipe: III GRUPECI, Atas digitais, 2012 - PDF -> texto p. 2-11.</u></p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=ikPcKc45zLg teste com crianças negras</p> <p>3- <u>Infancia e literatura infantil afro-brasileira</u> – slides “Cabelo Bom.pdf”, e</p>

			<p>discussão a partir dos livros "Chico Juba" e "Cabelo da Lelê" – na região de Portão – trabalho com os cabelos afros: características, diferenças, valorização, diversidade étnica e cultural (vários países africanos), práticas com penteados, acessórios, turbantes, etc.</p> <p>Leitura: <u>Dornelles, Leni Vieira, Bischoff, Daniela. <i>Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a diversidade na educação infantil. Atas digitais.</i> ANPED/Sul, 2012. - http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT07_Educacao_e_Infancia/Trabalho/03_04_01_GT_07 - Daniela Lemmertz Bischoff.pdf</u></p> <p>4- <u>Ancestralidade</u> (trabalho com quilombola região de Ivoti) - Livro "Menina bonita do laço de fita" na Lomba do Pinheiro e Escola Estadual Porto Alegre (slides do projeto); NOVEMBRO ZUMBI 2011 Escola Estadual Porto Alegre (pdf).</p> <p><u>No moodle.</u> Produza uma reflexão final relatando como foi o desenvolvimento da proposta escolhida. Relate sobre o tempo e os espaços utilizados, a parceria de seus colegas, as reações dos alunos (registre suas falas expressões - o corpo fala!), o apoio da Direção, a participação dos pais ou dos funcionários (se houver), etc. Adicione fotos, vídeos ou qualquer outra produção que possa ilustrar seu trabalho.</p>
Seminário final	--	--	<p><u>Foi disponibilizado, no ambiente virtual do curso, um documento contendo as orientações abaixo:</u></p> <p>Estamos chegando ao momento em que socializaremos as aprendizagens consolidadas ao longo do curso. Neste trabalho final pretendemos compartilhar a(s) experiência(s) mais significativa(s) que você vivenciou junto a seu grupo de alunos/as. Para isso, preparamos um “esqueleto” da estrutura de sua apresentação de <i>power point</i>, através da qual você irá dar corpo às informações que selecionar para esse momento. Lembramos que o mais nos interessa aqui é o relato das práticas que mais marcaram sua trajetória no curso: a ideia inicial é que você selecione uma das quatro atividades práticas de intervenção propostas pelos quatro módulos. Mas,</p>

			<p>caso você queira realizar um apanhado geral de todas ou mais de uma delas, não há problemas, desde que seja mantido o número de <i>slides</i> e o tempo máximo de apresentação (10min). Por fim, desejamos que esse momento seja prazeroso, ao mesmo tempo em que manifestamos nossa alegria em poder compartilhar esse momento tão especial com vocês, uma vez que a equipe de professoras e tutores a distância do curso comparecerão às aulas finais. Com carinho, Coordenação do Curso.</p> <p><u>Além destas orientações, disponibilizou-se também uma proposta de estrutura de slides que deveriam ser obrigatoriamente utilizada, podendo ser acrescentadas mais informações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Meu grupo, minha escola, minha cidade; ● Justificativa e objetivos; ● Relato, ● O que ficou em mim de tudo isso e ● Referências bibliográficas
--	--	--	--

Fonte: adaptado pela autora a partir dos originais disponíveis no ambiente virtual do curso.

Ao considerar o total de vagas ofertadas (120 e 250 nas 1ª e 2ª edições, respectivamente) e multiplicar pelo total de atividades propostas (diagnóstico inicial + 4 fóruns de discussão + 4 atividades reflexivas a partir da proposta de intervenção em sala de aula + trabalho final apresentado no seminário final presencial), cheguei ao quantitativo de 3550 potenciais registros.

Diante da constatação da impossibilidade de realizar a leitura atenta de todos estes registros, concretizada tanto pela limitação do período de tempo destinado a uma pesquisa desta natureza, quanto pelos compromissos advindos de uma jornada de trabalho semanal de 40 horas, da maternidade e dos cuidados e afagos necessários e desejados, endereçados ao meu companheiro, família, amigos e a mim mesma, optei por analisar somente os registros do diagnóstico inicial, as atividades reflexivas e o trabalho final, chegando aos quantitativos detalhados no quadro a seguir (Quadro 10):

Quadro 10 – Quantitativo de registros

Registro	Edição		Total por tipo de registro
	1ª (2013-2014)	2ª (2014)	
Diagnóstico inicial	101	245	346

Atividade reflexiva do Módulo I	52	196	248
Atividade reflexiva do Módulo II	49	146	195
Atividade reflexiva do Módulo III	55	155	210
Atividade reflexiva do Módulo IV	50	110	160
Trabalho final	63	147	210
			Total de registros: 1.369

Fonte: elaborado pela autora.

Uma vez definida a amostragem dos registros a serem analisados, iniciei meus próprios registros de forma sistematizada, reunindo-os em um diário de pesquisa que compartilhei com minha orientadora. Nestas anotações não observei as regras da escrita formal, pelo contrário, registrei em tempo real e linguagem coloquial minhas angústias, dúvidas, premissas, bem como alguns estalos teóricos referentes a autores(as) que se mostraram relevantes para a análise dos dados.

Em seguida, atribuí nomes aos agrupamentos de informações coletadas, os mesmos que serão utilizados ao longo destes escritos. Defino este momento como aquele em que, gradativamente, passei a transformar as informações em produção de dados e a construir, efetivamente, meu objeto de pesquisa.

Quadro 11 – Nomenclatura dos conjuntos de dados da pesquisa

Registros		Nomenclatura para a pesquisa
1	Diagnóstico inicial	Conjunto I – Posicionamento sobre a política de cotas raciais
2	Atividade reflexiva do Módulo I	Conjunto II – Questionário sobre as memórias dos tempos de escola
3	Atividade reflexiva do Módulo II	Conjunto III – Visita do Griôt
4	Atividade reflexiva do Módulo III	Conjunto IV – Africanidades em sala de aula
5	Atividade reflexiva do Módulo IV	Conjunto V – O corpo negro na escola
6	Trabalho final	Conjunto VI – Trabalho final

Fonte: elaborado pela autora

Uma vez estabelecidos a) o recorte temporal, b) os registros a serem analisados e c) a nomenclatura dos dados, me deparei com o desafio de escolher entre usar um software de apoio ao tratamento de dados em pesquisas qualitativas como, por exemplo, o NVivo, ou realizar a leitura individualizada de todos os 1369 registros.

Após algumas conversas com minha orientadora, acordamos uma estratégia inicial que teve como meta a realização de uma leitura flutuante dos 1369 registros, a fim de identificar a potencialidade de análise dos dados e verificar a aplicabilidade de uso de softwares.

Embora exaustiva, essa leitura flutuante - realizada ao longo de aproximadamente 2 (dois) meses - me proporcionou um encantamento pela escrita das professoras-cursistas, a tal ponto que finalmente optei por minerar as informações registro a registro, sem auxílio de softwares. Me atrevo a dizer que consegui ouvir minha apreensão intuitiva a partir de uma perspectiva científica que resultou numa espécie de proteção contra a atomização do objeto:

Assim, é pelo poder de ruptura e pelo poder de generalização, sendo que os dois são inseparáveis, que o modelo teórico é reconhecido: como depuração formal das relações entre as relações que definem os objetos construídos, ele pode ser transposto para ordens de realidade, do ponto de vista fenomenal, muito diferentes e sugerir por analogia novas analogias, princípios de novas construções de objetos. (BOURDIEU, 1999, p. 71-72)

Em outras palavras: como eu seria capaz de elencar um conjunto de palavras-chave a serem “lançadas” em software de análise de conteúdo, sem nem mesmo saber o que haviam escrito as professoras-cursistas? Esse método de análise - à época, e ainda hoje - me parecia ser capaz de perigosamente falsear os resultados eventualmente obtidos, uma vez que eu encontraria (ou não) somente aquilo mesmo que desde o início supunha existir.

Foi em BARDIN (2008) que encontrei ancoragem metodológica complementar àquilo que a partir de BOURDIEU (1999) estava me dispondo a realizar:

Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros <significados> de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2008, p.43)

A etapa seguinte – marcada pela busca de outros significados a partir dos significantes e significados iniciais - constituiu-se da retomada dos 1.639 registros que foram lidos de forma aprofundada ao longo de aproximadamente 6 (seis) meses. Tal leitura implicou um processo de inferência lógico dedutiva, por meio do qual mapeei o escondido, o latente, o não-aparente (BARDIN, 2011) e estipulei temas enquanto unidades de registro, demarcadas através de índices de presença e ausência de determinados conteúdos, que subsidiaram o estabelecimento de categorias temáticas por acervo as quais, por sua vez, tem por objetivo a intermediação do processo de descrição em direção à interpretação.

Essa categorização - estabelecida não a priori da leitura e sim a partir dessa – incorreu na frequente necessidade de releitura: foi preciso reler inúmeras vezes os mesmos registros a fim de garantir rigor metodológico. Os conjuntos dos marcadores de semelhanças, diferenças, ausências e

insistências presentes nos textos lidos deram origem aos núcleos de sentido de cada categoria, que podem ser compreendidos enquanto fios condutores argumentativos capazes de informar determinado modo de pensar das professoras-cursistas.

Uma vez comprometida com a adoção de uma postura de vigilância epistemológica, em razão da qual foram adotadas as estratégias anteriormente descritas e, finalizadas as etapas de pré-análise do material (leitura flutuante e definição dos registros a serem analisados) e leitura aprofundada, foi chegado o momento de “operacionalizar as variáveis” e tratar as informações disponíveis de modo a transformá-las em dados a serem analisados.

Desse processo surgiram as questões e problemas de pesquisa que apresento a seguir:

4.1 Objetivos e Problema de pesquisa

Os dados produzidos e analisados serão compartilhados nos capítulos 5 e 6 de modo a contemplarem os dois objetivos de escrita da tese, abaixo listados:

- Descrever e contextualizar a 1ª e 2ª edições do Curso UNIAFRO/UFRGS considerando os marcos legais das políticas de implementação das ações afirmativas no campo da educação no Brasil, destacadamente no que tange o currículo a partir do artigo 26-A da LDBEN ;
- Compreender a constituição de arranjos nas subjetividades das professoras-cursistas, no que diz respeito à pertença racial e às relações raciais, a partir de suas apropriações quanto às experiências de formação propostas pelas 1ª e 2ª edições do Curso UNIAFRO/UFRGS, através da análise de um conjunto de 1.369 registros produzidos por 346 professoras-cursistas.

Os quais, por sua vez, atuaram como referenciais na busca por respostas ao seguinte problema de pesquisa:

- Como as professoras-cursistas constituem arranjos em suas subjetividades - no que diz respeito à sua pertença racial e relações raciais – a partir de suas apropriações quanto às experiências de formação propostas pelas 1ª e 2ª edições do Curso UNIAFRO/UFRGS?

Na construção frasal acima o termo como é utilizado na condição de advérbio que instiga a busca por um aparato conceitual que possibilite analisar os processos de estruturação dos arranjos subjetivos. A intenção é verificar se e quais são os conhecimentos sobre racismo e relações raciais

que as professoras-cursistas possuíam e compreender se e como seus modos de pensar sobre essas questões foram transformados pelas experiências formativas práticas e teóricas propostas pelo curso.

Antes de dar início a essa análise, porém, apresentarei outros dois elementos relacionados às vivências metodológicas desta pesquisa, que intencionam a contextualização do olhar analítico direcionado aos registros e uma revisão bibliográfica acadêmica realizada nos principais bancos de textos científicos do país.

4.2 Da análise

No ato de interpretar os dados em busca de resposta ao problema de pesquisa não pretendi realizar juízo de valor moral no que diz respeito ao apontamento individual de uma ou outra professora-cursista. E isso porque a reflexão sobre seus modos de pensar o racismo e as relações raciais contemporâneas se caracteriza pelo fato de construir possibilidades analíticas acerca da operação das categorias raça e racismo no campo em estudo, ou seja, na esfera do apontamento do imaginário social compartilhado no pensamento brasileiro, que reverbera os arranjos estruturais racistas de nossa sociedade. A seguir, elenco três considerações acerca da perspectiva ética do meu posicionamento analítico.

A primeira delas tem que ver com o fato de que estas professoras-cursistas - todas elas – se matricularam no curso por livre e espontânea vontade. Não foram obrigadas pelos/as gestores/as das escolas ou das redes e tampouco receberam qualquer tipo de remuneração para este fim. Pelo contrário, as atividades de caráter prático propostas pelo curso – cuja realização era requisito obrigatório para obtenção do certificado – se constituíram em mais trabalho em sala de aula. Talvez esteja sendo demasiada otimista, mas me recuso a supor que alguém seja capaz de se matricular em um curso, disponibilizar seu tempo de trabalho e de lazer (sim, pois as leituras, participações nos fóruns de discussão, planejamentos e produções textuais eram realizadas fora do horário de trabalho em sala de aula) sem minimamente acreditar que existe um problema sobre o qual é preciso refletir. Neste caso específico, o nome do curso por si só anunciava o problema em questão: a promoção da igualdade racial na escola. Em resumo, parto do pressuposto de que todas as professoras-cursistas estavam, se não comprometidas, ao menos interessadas em refletir e discutir as relações raciais no ambiente escolar.

A segunda razão diz respeito à complexidade do fenômeno em si e está relacionada à concepção de racismo²⁸ adotada nesta tese que, embora admita a existência de contornos individuais no fenômeno, está ancorada, sobretudo, no reconhecimento das dimensões institucional e estrutural enquanto os principais mecanismos responsáveis pela produção das desigualdades raciais desejadas e necessárias para a manutenção da ordem social vigente. Tais mecanismos podem ser operados a partir de três diferentes esferas interrelacionadas: a) dimensão individual ou psicológica: criação e manutenção de elevado percentual de pessoas com baixo auto estima através de inferiorização sistemática; b) dimensão da vida cotidiana: exclusão ou discriminação direta, mesmo que polida, discreta ou amável; c) dimensão burocrática: exclusão e discriminação quase impessoais, concretizadas a partir de atributos formais burocratizados pelos mercados e que levam à subordinação econômica (GUIMARÃES, 2009). Ou seja, não se trata de negar as esferas de ação e responsabilização individual, mas sim de afirmar a impossibilidade da redução do fenômeno ao indivíduo. Dito de outro modo, parto da premissa de que somos todos racistas pois nascemos e nos desenvolvemos em uma sociedade estruturalmente racializada, Acredito que podemos lutar contra isso, ou não. Esta tese acredita no combate através da educação antirracista como estratégica para um novo projeto social e de humanidade, construído pelo pensamento negro brasileiro.

E a terceira razão pela qual não realizarei juízo de valor moral leva em consideração as múltiplas possibilidades do pensamento antirracista no contexto brasileiro contemporâneo (GUIMARÃES, 2012) as quais, com exceção da quarta possibilidade, se mostram constituidoras dos modos de pensar das professoras-cursistas²⁹.

A primeira possibilidade está atrelada às crenças racialistas e admite as diferenças qualitativas e de propriedades raciais sem aceitar a hierarquia entre as raças. Essa perspectiva está presente em respostas de todos os três principais núcleos de sentido (favorável, em construção e contrário) dos posicionamentos relacionados às cotas raciais.

A segunda possibilidade de pensamento antirracista é marcada pela negação das raças biológicas e pelo reconhecimento das raças sociais (GUIMARÃES, 2009)³⁰, enquanto construções

²⁸ O conceito será abordado de forma mais aprofundada na sequência deste capítulo.

²⁹ O mapeamento dessas recorrências será apresentado no subcapítulo 4.3 A amostragem na relação com as quatro possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro.

³⁰ Conforme apontado anteriormente, o conceito de raça será abordado de forma mais aprofundada na sequência desta tese. Por ora, destaco que o conceito de raças sociais é evocado nesta tese a partir dos escritos de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009), para quem 'raças' devem ser teorizadas enquanto construtos sociais baseados numa ideia biológica equivocada, mas socialmente eficaz na construção, manutenção e reprodução de diferenças e privilégios. Trata-se do reconhecimento da dimensão social implicada na construção das identidades e classificações raciais.

sociais a partir das quais organizamos a experiência humana sendo, portanto, conceito imprescindível para a luta antirracista.

A terceira caracteriza-se pela compreensão do conceito de raça enquanto um epifenômeno científico e social que precisa ser superado a fim de extinguirmos o racismo. As pessoas que pensam dessa forma acreditam que todo racialismo conduz ao racismo. Igualmente, acreditam que o esclarecimento quanto à inexistência das raças conduz à superação do racismo. Essa linha argumentativa é caudatária do pensamento racialista hegemonicamente sustentado pelo Estado brasileiro no contexto do pós-abolição, por meio do qual pretendeu-se – ao afirmar a descrença na existências das raças – negar a existência do racismo no Brasil.

A quarta e última possibilidade de pensamento antirracista, pelo autor e onde também me situo, crê na superação das classificações raciais mediante o “[...] reconhecimento da inexistência das raças biológicas e denúncia constante da transformação da ideia de raça sobre diferentes tropos” (GUIMARÃES, 2012, p. 54).

Ressalto, a essa altura do texto, que assim como essa tese se propõe a refletir sobre as ofertas do Curso UNIAFRO no âmbito da UFRGS, existem outros colegas que se propuseram desafios semelhantes e olharam analiticamente para as práticas propostas por outras universidades. No subcapítulo a seguir apresentarei revisão bibliográfica que elenca e resume as análises realizadas a partir de outras experiências de implementação do UNIAFRO como Programa.

5. Revisão bibliográfica: publicações acadêmicas sobre o Programa UNIAFRO (2005-2021)

O presente capítulo tem o intuito de considerar a literatura e publicações acadêmicas que reflitam sobre o Programa UNIAFRO e/ou sobre ações/projetos fomentados com recursos financeiros dele originados, com o objetivo de coadunar a análise buscando a especificidade do fenômeno investigado: o UNIAFRO/UFRGS. Foram realizadas buscas – a partir do indexador UNIAFRO - nos seguintes repositórios digitais: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, Portal Domínio Público, Portal Google Acadêmico, Oasisbr e repositórios digitais de todas as instituições participantes do Programa entre os anos de 2005 e 2017:

Quadro 12: Resultados da busca pela palavra-chave “UNIAFRO” nos repositórios consultados

Repositório		Artigo	Trabalho de Conclusão de Curso	Dissertação de mestrado	Tese de doutorado
1	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Plataforma SUCUPIRA)	0	0	8	1
2	Portal de Periódicos da CAPES	4 (1 já contabilizado na plataforma Google Acadêmico e outro no repositório da UDESC)	0	0	0
3	Portal Google Acadêmico	5	0	1	1 já contabilizada no Catálogo CAPES)
4	UDESC	0	1	0	0
5	UEL	0	0	2	0
6	UFMG	0	0	0	1 (já contabilizada no Catálogo CAPES)
7	UFOP	0	0	1 já contabilizada no Catálogo CAPES)	0
8	UFRGS	0	1	0	1
9	UFVMJ	0	0	1 (já contabilizada no Catálogo CAPES)	0
					Total: 20

Fonte: elaborado pela autora.

5.1 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Defendida no ano de 2021, junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará, a dissertação de mestrado de Evillys Martins de Figueiredo, intitulada Trajetórias docentes e formação continuada em relações etnicorraciais na Amazônia paraense, recorreu às metodologias de trajetórias sociais baseadas em biografias e de entrevistas não diretivas para contemplar o objetivo de compreender como docentes egressos do Curso de Especialização UNIAFRO: Políticas de promoção da Igualdade Racial na Escola e do III Curso de Especialização Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia, ambos ofertados pela UFPA, foram afetados por estas formações e como as percebem enquanto vivências objetivas em suas trajetórias sociais em território amazonense. Os resultados da pesquisa indicam que os egressos acumularam e significaram novos conhecimentos, articulando-os à luta pela denúncia e desconstrução das estruturas de opressão presentes dentro e fora do ambiente escolar.

Heloiza Helena da Costa, na dissertação de mestrado Relações Étnico Raciais e Educação em Pauta a Formação de Professores, defendida em 2019 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, investigou os modos como os cursos de formação continuada de professores dedicados a discutirem a educação das relações étnico-raciais são construídos. Sua pesquisa analisou o Curso de Especialização UNIAFRO: Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola, ofertado pelo NEAB/UFMG entre 2014 e 2016, refletindo - a partir de documentos do curso e de entrevista junto aos coordenadores- - sobre três principais eixos: campo de formação dos professores e articulação com o multiculturalismo e relações raciais; Lei n.º 10.639/03 enquanto resultado das lutas dos movimentos negros e naquilo que se refere e avanços necessários no combate ao racismo no ambiente escolar. Os resultados apontaram para uma grande demanda de cursos na área, para a relevância dos movimentos sociais e dos NEABs na formação de professores e para o retrocesso político no que diz respeito ao financiamento desses mesmos cursos, destacando que o curso investigado fez parte da última oferta custeada pelo MEC. Esse último apontamento corrobora algo que mencionei anteriormente: a descontinuidade do Programa UNIAFRO por parte do MEC a partir de 2018, sendo 2017 o último ano de repasse de verbas às universidades.

Em sua dissertação de mestrado intitulada “Análise sobre os impactos da implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni”, defendida no ano de 2017 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Lidiani Silva Rocha Magalhães buscou averiguar e avaliar as contribuições do curso de formação continuada de

professores do Vale do Mucuri: “Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira”, ofertado pela UFVJM/NEAB nos anos de 2008 a 2011. Trata-se de curso de formação continuada ofertado pelo NEAB a partir de recursos oriundos do Programa UNIAFRO. O foco da pesquisa centrou-se na análise da percepção de 12 ex-professoras-cursistas quanto à experiência vivenciada no curso de formação e suas contribuições para a abordagem efetiva da temática em sala de aula. Os resultados da pesquisa apontaram a importância da continuidade das ações de formação continuada em virtude das dificuldades encontradas na implementação de ações concretas em sala de aula.

Defendida no ano de 2017, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, a dissertação de mestrado de Vanessa Silvana Peixoto, intitulada A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais na modalidade a distância: a experiência do curso Uniafro/UFOP, propôs identificar e analisar os limites e possibilidades da Educação a Distância no referido curso. Além de analisar a trajetória da modalidade EAD na educação brasileira de forma geral e de sua utilização como estratégia para a oferta de cursos de formação continuada de professores, a autora acrescentou à pesquisa resultados de um estudo de caso realizado junto a 20 alunos(as) matriculados(as) no Curso UNIAFRO, realizado por meio de questionário aplicado por correio eletrônico. Para além das dificuldades e desafios impostos pelo uso da tecnologia, a autora concluiu que o curso contribuiu de forma positiva para a formação dos professores entrevistados, ampliando seus conhecimentos sobre as práticas referentes à temática da educação das relações étnico-raciais.

Ana Emília da Silva, em sua dissertação de mestrado intitulada NEABs , educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores, defendida em 2013 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal do Rio de Janeiro, propôs analisar e caracterizar as ações e práticas pedagógicas de dois egressos do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu Diversidade Étnica e Educação Brasileira ministrado pelo Laboratório de Estudos Afro-brasileiros – Leafro (Neab/UFRRJ) e 2 egressos do Curso de Pós-Graduação Raça, Etnias e Educação no Brasil ministrado pelo Programa de Educação sobre o Negro (Penesb/UFF), com o apoio do Programa UNIAFRO. As reflexões finais da autora indicam que a prática dos professores egressos tornou-se mais qualificada no que diz respeito ao trato de eventuais conflitos raciais enfrentados no cotidiano da sala de aula, além de revisão de valores e atitudes em suas vidas pessoais. Registre-se que tais conclusões resultam da análise das respostas dos

egressos a um questionário e uma entrevista semiestruturados, não tendo a pesquisadora observado os sujeitos em efetivo exercício da prática docente.

Defendida no ano 2013, junto ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, a dissertação para obtenção de titulação em mestrado profissional de Dalila Fernandes de Negreiro, intitulada Educação das relações étnico-raciais: análise da formação de docentes por meio dos programas Uniafro e Africanidades, propôs um estudo sobre os dois programas, realizado através da análise do Projeto Básico do primeiro e dos editais das edições de 2005 a 2009 do segundo. Registre-se ainda que a autora incorporou à análise algumas de suas percepções e vivências como tutora no Programa Africanidades. Cabe também destacar o registro da autora de que, no decorrer da escrita da dissertação, foi informada pelo MEC que o Programa UNIAFRO havia sido extinto, informação que hoje sabemos não proceder, em razão da retomada do Programa no ano de 2013. Após apresentar um conjunto de apontamentos que indicam de forma mais ou menos detalhada as inconsistências, pautadas em ações de omissão e descontinuidade dos Programas, Dalila conclui que – do ponto de vista operacional – ambos os programas possuíam sérios problemas de concepção e execução, que culminaram com a sua incapacidade de cumprir seus objetivos e aponta caminhos para a implementação de uma política efetiva de formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais

Em sua tese de doutorado intitulada Ações afirmativas e recursos discursivos: a representação dos atores sociais na dimensão extensionista de projetos educacionais selecionados para o Programa UNIAFRO em 2008, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 2012, Carlos José Lírio propôs um estudo acerca dos modos de representação dos atores sociais em cinco projetos educacionais de caráter extensionista (Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), selecionados para o Programa UNIAFRO/2008. Por meio da análise dos projetos o autor constatou que a origem dos erros sociais pesquisados (racismo e desigualdades raciais) e a responsabilidade por sua eliminação, na sociedade brasileira, são atribuídas, sobretudo, ao Estado. O autor também sugere estratégias para o aprimoramento do modo como os atores sociais são apresentados nos referidos projetos, no intuito de oferecer estratégias de aperfeiçoamento de recursos discursivos úteis às políticas de ações afirmativas.

Defendida no ano de 2012 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a dissertação de Sergio Gonçalves de

Lima, intitulada A questão etnicorracial na formação continuada de professores da Escola Básica: uma análise de quatro Núcleos de Estudos Afrobrasileiros do estado do Rio de Janeiro, analisou as eventuais contribuições dos NEABs para a formação continuada dos professores da Educação Básica. Além de conclusões que apontaram o fortalecimento dos NEABs a partir do apoio financeiro ofertado pelo Programa UNIFRO (2005-2008), o autor também destacou as principais dificuldades enfrentadas pelos Núcleos, tais como: a) exigência, por parte do Programa UNIAFRO, de que a coordenação do Núcleo fosse exercida por alguém com a qualificação de doutorado e, por outro lado, a não observação desse critério na composição da banca avaliadora dos projetos junto ao MEC; b) sobrecarga de trabalho não remunerado: o Programa vedava o pagamento a professores que fossem funcionários públicos; c) exigência, por parte do MEC, de oferta de cursos na modalidade EAD, sem orçamento compatível; d) descontinuidade da oferta de editais do Programa, sem aviso prévio aos Núcleos e e) morosidade nos trâmites burocráticos junto às variadas instâncias das Universidade o que, por vezes, resultou na devolução dos recursos e impossibilidade de execução das ações programadas.

Adelmo de Souza Xavier, em sua dissertação de mestrado intitulada Por uma educação linguística etnicamente sensível: produção e aplicação de materiais didáticos de inglês em turmas de afro-brasileiros, defendida junto ao Programa De Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia no ano de 2009, refletiu sobre a proposição e utilização de Materiais Didáticos de Inglês Etnicamente Sensíveis (MDIES) em um curso de inglês para alunos(as) cotistas do Programa de Ações Afirmativas e Permanência na Universidade Federal da Bahia fomentado pelo Programa em contraposição à utilização de materiais que não apenas excluem, como até mesmo caricaturam a população negra. As reflexões do autor indicam que a metodologia utiliza no curso contribuiu para o aumento do interesse dos(as) alunos(as) em aprenderem o idioma, bem como o aumento de sua autoestima, além de promover um aprendizado crítico, pautado em uma política linguística antirracista.

A oportunidade de ler tais investigações sobre a implementação do Programa UNIAFRO em outras instituições de educação superior ensejou um diálogo parcial com minha proposição investigativa, buscando semelhanças e distinções nas empirias e nas análises produzidas. Um aspecto que é comum a todas as considerações das pesquisas revisadas é o apontamento de impactos positivos na formação continuada de professores da educação básica, no que tange a implementação do artigo 26-A da LDBEN, conforme as DCNERER. Igualmente as análises corroboram a importância do investimento na formação continuada por parte das instituições de Ensino Superior, conforme o

previsto pelo Plano Nacional de Implementação das DCNERER. Nesta perspectiva, reincide a relação das experiências de UNIAFRO com a implementação do NEAB, conforme as próprias projeções legais. No caso do UNIAFRO/UFRGS vemos que essa prática não aconteceu, pois o Programa se desenvolveu sem aproximação com o NEAB correlato da instituição, vinculado ao DEDS até 2014. Distinções estão também na metodologia, que varia na composição de empirias a partir de entrevistas ou questionários online com cursistas egressos, tutores e coordenadores dos cursos UNIAFRO, assim como de documentos de organização e de materiais didáticos produzidos pelos diferentes projetos de cursos. De alguma forma minha tese se distingue metodologicamente pelo fato de que analisa registros produzidos durante o processo formativo e não entrevistas após o momento de formação. A análise desses registros, no caso da escrita da presente tese, possibilita a busca de processos de desestabilização de subjetividades (GOMES, 2017) a partir do foco na operação da categoria raça por parte das professoras cursistas.

5.2 Portal de Periódicos da CAPES

Júlia Figueiredo Benzaquen e Bruna Tarcília Ferraz, no artigo Política e formação continuada de educadores: um olhar para a docência universitária a partir da decolonialidade da educação, publicado na Eccos Revista Científica em julho/setembro de 2020, apresentam análise realizada junto a docentes universitários, cujo objetivo centrou-se na compreensão da percepção destes docentes em relação às práticas propostas pelos cursos vinculados à RENAFORM ofertados em 2014 pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, dentre eles, o UNIAFRO. Os resultados da análise apontam que o debate teórico decolonial proposto pelos cursos analisados não foram capazes de, sozinhos, promoverem mudanças no contexto escolar: é preciso implementar práticas curriculares decoloniais e fortalecer a relação entre a universidade as escolas de educação básica.

No artigo intitulado Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de Áfricas: formação continuada de professores (NEAB-UDESC/SC, 2014), publicado na Revista Educação da UFSM, em junho de 2018, Karla Leandro Bascke, Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Graziela dos Santos Lima e Ana Julia Pacheco apresentam reflexões por meio das quais discutem e avaliam o curso de aperfeiçoamento vinculado ao projeto Diversidade Étnica na Educação, fomentado com recursos do Programa UNIAFRO. O projeto caracterizou-se pela oferta de 3 cursos de formação continuada, nas modalidades de formação inicial, extensão e aperfeiçoamento. Para além das dificuldades relatadas pelos autores – sobretudo a logística para organização dos encontros presenciais em diferentes polos,

a carga-horária excessiva dos cursistas e o alto índice de evasão— foi destacado que o curso foi considerado exitoso em razão de ter alcançado importante número de professores de distintas áreas do conhecimento.

Na leitura desses textos acadêmicos identifiquei um diálogo com minha tese no que tange a observação da importância da mobilização de conhecimentos, sobretudo a necessidade de considerar como e quando eles de fato constroem mudanças, desestabilizações e novas práticas pedagógicas comprometidas com o combate ao racismo nos ambientes escolares.

5.3 Portal Google Acadêmico

Luiz Gomes da Silva Filho, no artigo intitulado UNIAFRO: Afrobetizando professores no Rio Grande do Norte, publicado na Revista Cocar no ano de 2017, propõe uma análise crítica, a partir de entrevistas estruturadas realizadas junto a egressos, acerca das contribuições do Curso de Especialização UNIAFRO: política de promoção da igualdade racial na escola ofertado pela UFERSA entre 2014 e 2016. O autor conclui que o curso contribuiu para que os cursistas se afrobetizassem, tornando-se mais seguros quanto ao domínio da temática da questão racial e contribuindo também para o combate à discriminação racial.

Em Programa UNIAFRO: africanidades e brasilidades em ação, apresentado ao GT 2 do do I Congresso Internacional e III Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades: Literatura e Linguística, realizados no período de 29 de novembro a 01 de dezembro de 2016, Clézio Roberto Gonçalves e Kassandra da Silva Muniz apresentam de forma detalhada o projeto pedagógico da 1ª edição do Curso de Especialização UNIAFRO: promoção da igualdade racial na escola, ofertado pela UFOP. Mais do que propor alguma análise e/ou investigação, os autores (e também coordenadores do curso) compartilharam os propósitos teóricos que fundamentaram a elaboração da proposta e também o desafio de pensar uma escola igual para todos, que não fosse confundida com um currículo único para todos(as) os(as) alunos(as) e professores(as).

Ahyas Siss e Ana Paula Cerqueira Fernandes, no artigo A experiência da UFRRJ com a implementação do Curso de Aperfeiçoamento em educação das relações étnico-raciais: em favor de um protagonismo afro-brasileiro na educação básica, publicado em 2016 na Revista Ensaios e Pesquisa em Educação, apresentam reflexões acerca do referido curso, ofertado com recursos do Programa UNIAFRO, e suas contribuições para a desconolização dos currículos escolares a partir da

oferta de referenciais teóricos subsidiários para a consolidação de uma nova práxis pedagógica que rompem com a visão eurocêntrica do currículo.

No artigo UNIAFRO e a EAD: a formação continuada de professores num Estado do norte do Brasil, apresentado por Claudionor Renato da Silva ao Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, realizados no período de 8 a 27 de setembro de 2016, o autor apresentou um conjunto de reflexões a partir do qual conclui que a modalidade EAD utilizada no curso de especialização Política de Promoção da Igualdade Racial no Ambiente Escolar de uma universidade no norte do país contribuiu para que a temática alcançasse professores que não teriam sido contemplados em curso presencial. Ressalta também que a potencialidade de transformação da realidade local se deu por meio da proposição de uma atividade de intervenção efetiva em sala de aula (Projeto de Intervenção Local – PIL), realizado pelos cursistas junto a seus(as) alunos(as) nas escolas.

Em Agenciamento de discursos étnicos no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras à distância, artigo publicado por Zelinda Barros em 2011 na Revista Fórum Identidades, a autora propôs uma análise do Curso a Distância de Formação de Professores para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras ofertado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, de Educação Ambiental da Faculdade Biologia da Universidade Federal da Bahia nos anos de 2009 e 2010 com recursos do Programa UNIAFRO. A partir do perfil dos(as) cursistas (sexo e cor), de suas expectativas iniciais e participação nos Fóruns de Discussão a autora concluiu que o acesso à internet configura, para os(as) participantes, oportunidade ímpar para ampliação dos conhecimentos da temática racial, bem como destaca que os(as) cursistas aprenderam e reelaboraram suas ideias acerca da temática a partir de suas experiências individuais e coletivas, construindo seus discursos étnicos nem sempre de forma convergente.

5.4 Acervo digital da Biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Em A diversidade cultural presente nos estoques informacionais das escolas públicas de Santa Catarina- um estudo sobre a implementação da lei federal nº 10.639/03, trabalho de conclusão do curso apresentado em 2008 ao Departamento de Biblioteconomia e Gestão da Informação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, como requisito parcial para a obtenção de título de Bacharel em Biblioteconomia, Miriam de Cassia Do Carmo Mascarenhas Mattos propôs um estudo analítico acerca do Programa Diversidade Étnica na Educação, vinculado ao NEAB da instituição,

desenvolvido ao longo dos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008 e parcialmente financiado pelo Programa UNIAFRO. Registre-se que a pesquisa integrou uma pesquisa maior, intitulada Diversidade Cultural, Africanidades e Acervos em escolas públicas de Santa Catarina: um estudo sobre processo de implementação da Lei Federal nº 10.639/03, coordenada pelo Prof. Paulino de Jesus Francisco Cardoso. Em suas conclusões a autora indica haver diferenças entre as ações de implementação da lei praticadas pelas escolas participantes do Programa, quando comparadas a instituição não participantes e aponta ainda a necessidade realização de oficinas para instrumentalizar os(as) professores(as) na utilização das obras disponibilizadas no acervo.

5.5 Acervo digital da Biblioteca da Universidade Estadual de Londrina – UEL

Na dissertação de mestrado intitulada As ações afirmativas na UEL: um estudo sobre a sociabilidade dos(as) estudantes negros(as) na universidade, defendida em 2010 junto ao Programa de Mestrado em Ciências Sociais, Pedro Henrique de Andrade propôs uma análise acerca dos principais desafios e estratégias de sociabilidade empreendidos pela juventude negra na universidade. Entre os espaços de socialização exaltados pelos entrevistados destacaram-se o NEAB e as ações ali implementadas com recursos do Programa UNIAFRO.

Karen de Abreu Anchieta, em sua dissertação de mestrado intitulada História da implantação do sistema de cotas para negros(as) na Universidade Estadual de Londrinhas – UEL (2000-2005), defendida no ano de 2008 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, apresentou um panorama histórico analisando a documentação da universidade e entrevistando atores dos diferentes seguimentos da comunidade acadêmica que participaram ativamente do processo. No depoimento dos(as) alunos(as) entrevistados(as) destaca-se a recordação dos projetos que visavam garantir condições de permanência para os(as) jovens cotistas, ações que eram realizadas a partir de recursos específicos do Programa UNIAFRO e que eram experimentadas enquanto espaços de fortalecimento da rede de socialização de alunos(as) negros(as), tal qual a dissertação de Pedro Henrique.

5.6 Acervo digital da Biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Em Contando outras histórias - personagens negros(as) positivados(as) utilizados por professoras do curso UNIAFRO para uma educação antirracista na educação infantil, trabalho de conclusão de curso apresentado em 2015 à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia como

requisito parcial e obrigatório para obtenção de título Licenciatura em Pedagogia, Ana Márcia da Silva buscou compreender a prática docente de 14 ex-cursistas do Curso UNIAFRO/UFRGS (2.^a edição) a partir de registros que relataram as estratégias utilizadas na contação de histórias literárias infantis com personagens negros(as) representados(as) de forma racialmente positivada. A autora concluiu que as estratégias propostas pelo curso auxiliaram as professoras na promoção de uma ação de educação antirracista, bem como destacou a importância da continuidade de ações de formação continuada voltada a esta temática.

Ao encerrar essa breve revisão, registro que é possível encontrar significativo número de publicações de egressos de vários cursos de formação continuada originados do Programa - sobretudo monografias de cursos de especialização lato sensu – nas quais são relatadas experiências de atividades práticas realizadas junto a alunos(as) de educação básica. Embora reconheça a riqueza destes materiais, tais publicações aqui não constam em razão de que o objetivo deste levantamento foi mapear os estudos acerca do Programa UNIAFRO ou de ações/projetos fomentados com recursos financeiros dele originados e não propriamente relatos de experiência de egressos.

Das 20 publicações localizadas, 7 demonstram aproximar-se da intenção de pesquisa desta tese, a medida em que buscam compreender e analisar contribuições de cursos ofertados a partir de recursos do Programa UNIAFRO, no tocante a eventuais modificações na prática docente de egressos(as).

Cabe destacar que 5 destas 7 publicações se originam de pesquisas que se utilizaram de perguntas (em forma de questionário e/ou entrevista estruturado/a e/ou semi-estruturado/a) realizadas a) após o término dos cursos e b) com a intenção explícita de coletar informações sobre as eventuais contribuições dos cursos.

A meu ver, centrar a análise da pesquisa unicamente nas respostas obtidas a partir deste tipo de instrumento de coleta de informações pode ser estratégia metodológica arriscada, a medida em que dificilmente algum(a) egresso(a) irá afirmar que o curso não contribuiu para sua formação, tanto em razão de ser possuidor(a) de um diploma/certificado emitido pelo curso em questão, quanto por estar diante de pessoa que compôs a equipe técnica ou pedagógica do curso e pelo fato de o próprio questionamento conter em si, de forma implícita, a afirmativa de que o curso propôs contribuições e que estas impactaram a ação docente.

Não se trata aqui de afirmar que tais instrumentos não sejam úteis, mas apenas ressaltar a parcialidade do instrumento utilizado e a necessidade, a meu ver, de estratégias complementares. Como foi o caso das outras 2 pesquisas que buscaram verificar e compreender eventuais contribuições

por meio da análise de registros que foram realizados pelos(as) professores(as) no decorrer da realização dos cursos e que será o caso também desta tese, conforme podemos verificar nos capítulos que seguem, dedicados – finalmente - à apresentação e análise dos dados.

De forma geral, as leituras proporcionadas nessa revisão destacam a positividade das experiências formativas proporcionadas através do UNIAFRO na qualidade de continuidade de estudos e implementação do artigo 26-A da LDBEN. Minha tese se soma ao encontrar a mesma positividade e valoração da experiência no UNIAFRO/UFRGS.

A seguir, começo a apresentação e análise dos dados a partir dos registros de respostas de 346 professoras-cursistas ao questionamento que marcou o início das atividades pedagógicas do curso UNIAFRO/UFRGS e que foi enviado, através de e-mail, antes que elas tivessem acesso aos textos teóricos da formação continuada. Vejamos como o conceito raça começou a revelar-se como central na minha abordagem investigativa.

6. Cotas raciais: encontros e desencontros

A análise a seguir apresentada foi construída a partir da leitura, interpretação e reflexão sobre as respostas de 346 professoras-cursistas ao questionamento que, conforme exposto no Quadro 9 (pág.79), marcou o início das atividades pedagógicas do curso UNIAFRO/UFRGS e que foi enviado, através de e-mail e antes que mesmas tivessem acesso aos textos teóricos do curso: Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.

Ainda que essa análise não dê conta de responder diretamente o problema de pesquisa desta tese, julgo ser essencial uma vez que mapeia os modos de pensar dos sujeitos da pesquisa no que diz respeito a uma discussão mais ampliada e genérica sobre as relações raciais no contexto brasileiro. E isso por dois motivos.

O primeiro diz respeito ao fato de ser uma produção de inferências anterior ao impacto da formação propiciada no Curso; o segundo, que posicionamentos sobre cotas raciais fazem eclodir noções fundamentais sobre como operam as categorias de raça e racismo nas individualidades e nas institucionalidades. Noções, portanto, que são frequente e expressivamente acionadas diante de situações conflituosas como aquelas ocorridas no ambiente escolar em decorrência de comportamentos e falas que discriminam racialmente, situações para as quais o curso UNIAFRO/UFRGS pretendeu instrumentalizar as professoras-cursistas. O ato de analisar essas respostas anteriores à participação nas ações pedagógicas propostas no curso permitiu, no caso da escrita da tese, observar parcialmente os impactos das mesmas nos dados produzidos ao longo da formação docente extensionista.

A partir do conhecimento dos modos como as professoras-cursistas evocam os conceitos de raça e racismo e de que forma os articulam a) na explicação das desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade brasileira contemporânea e b) na defesa de seus posicionamentos favoráveis ou contrários às políticas de ações afirmativas de reparação e reconhecimento - mais especificamente às cotas raciais - é possível destacar a reincidência da operação dos conceitos de raça e racismo próprias do pensamento hegemônico brasileiro em geral, mas não do pensamento negro brasileiro, em específico. Aquele produzido por uma intelectualidade ativa e capaz de combinar de não morrer para seguir construindo outros projetos de educação e de sociedade.

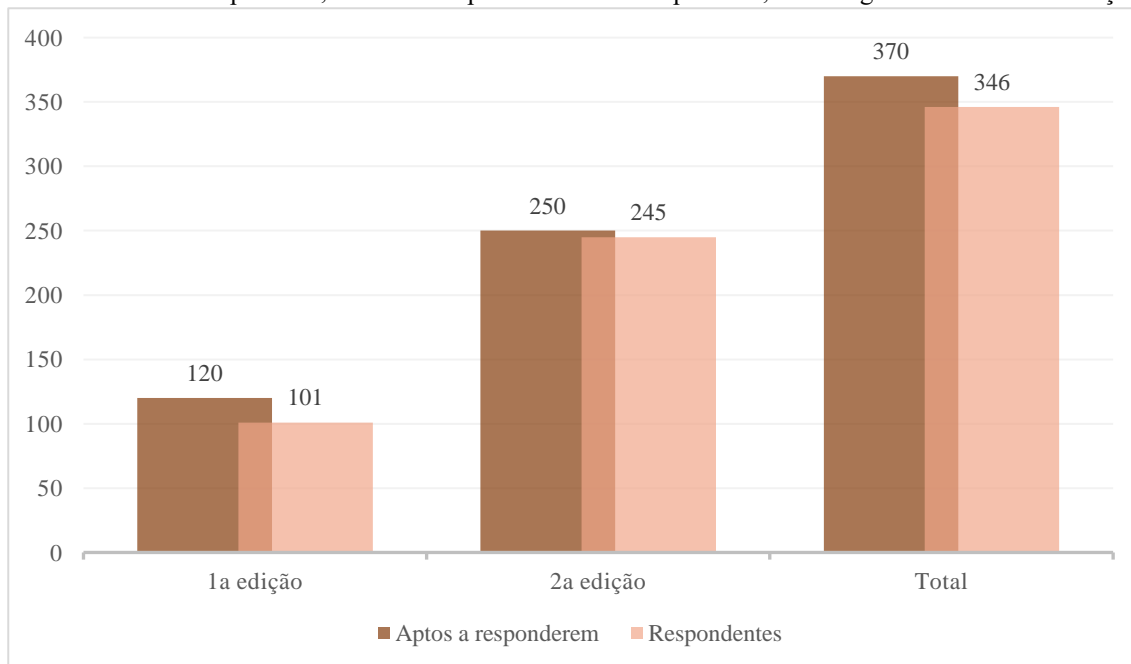
Fruto destes outros projetos de educação e de sociedade, o tema da prática das cotas raciais introduzidas pelas políticas de Estado no Brasil, a partir da assinatura do Programa de Ações da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância

Correlata, em Durban, África do Sul, ocorrido em 2001, é certamente aquele que divide as posições em relação ao racismo no nosso país. O Brasil é signatário da Declaração e Programa de Ação, referência internacional, resultante de tal Conferência e deste documento cabe destacar o item 99, que reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras políticas públicas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas, ou seja, com bônus para que os descendentes de grupos historicamente submetidos à crimes de lesa-humanidade tenham sua reparação no presente, prevê planos e programas que possibilitem a criação de condições necessárias à participação efetiva da sociedade civil organizada nas tomadas de decisão e no exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação. A ação afirmativa requer processos diferenciados para correção de desigualdades do ponto de vista da equidade racial nas instituições, por isso a obrigatoriedade dos concursos com reservas de vagas em instituições públicas. Destaco que o próprio PPGEDu, onde se realiza essa investigação, pratica reserva de vagas para autodeclarados (as) negros/os, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, surdas/os, e pessoas travestis e transexuais. Eu mesma participei do primeiro edital de seleção com reserva de vagas para candidatos(as) autodeclarados(as) negros(as) do Programa, no ano de 2017, modalidade por meio da qual acessei o curso de doutorado, cujo produto final apresento sob a forma desta tese.

6.1 Amostragem específica

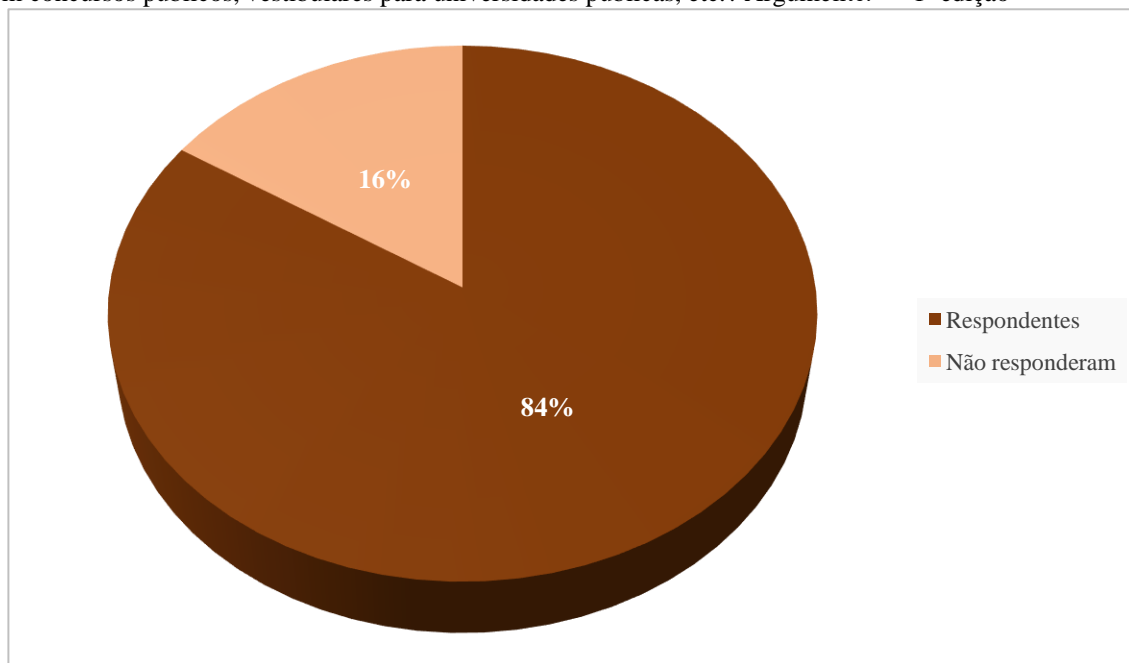
Nos gráficos a seguir é possível visualizar o quantitativo e o percentual de respondentes e respostas ao questionamento inicial proposto pelo curso:

Gráfico 1: Quantitativo de respondentes ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.” – 1ª e 2ª edições



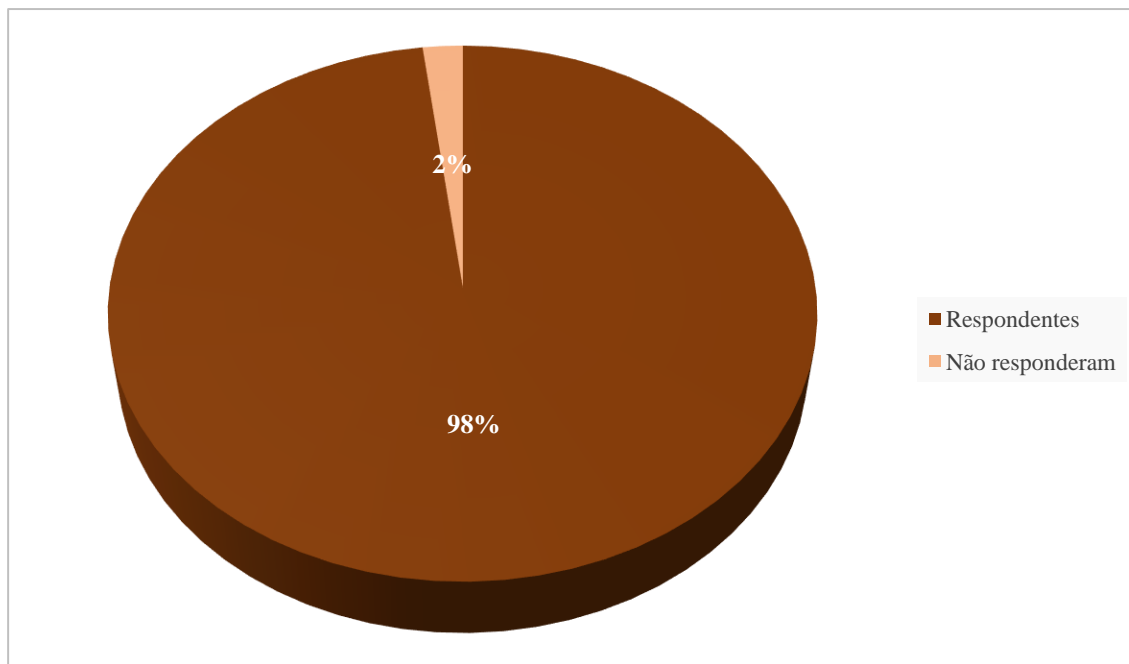
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 2: Percentual de respostas ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.” - 1ª edição



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 3: Percentual de respostas ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.” - 2ª edição



Fonte: elaborado pela autora

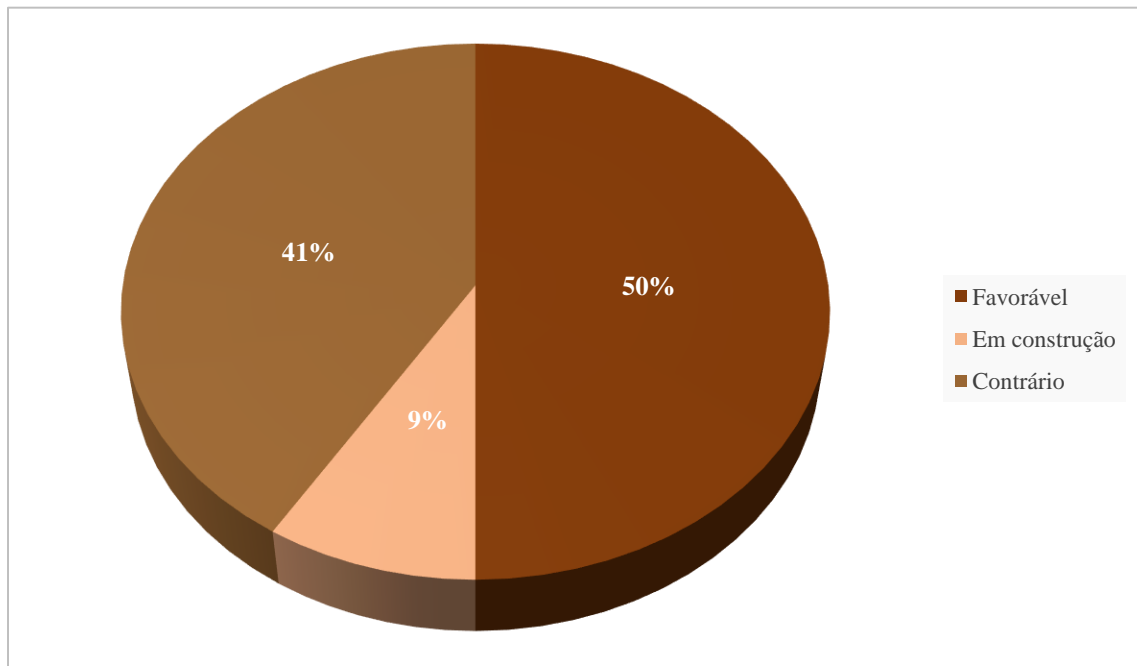
6.2 Núcleos de sentido

Num universo de 346 respondentes, 206 se posicionaram favoráveis, 110 contrárias e 30 afirmaram não se sentirem em condições de assumir uma posição. A diferenciação entre estas três tendências argumentativas fundamentou o estabelecimento dos três principais núcleos de sentido, compreendidos enquanto fios condutores argumentativos capazes de informar determinado modo de pensar das professoras-cursistas:

1. **Posicionamento favorável (PosFav):** respostas favoráveis à política;
2. **Posicionamento em construção (PosemConst):** respostas por meio das quais as professoras-cursistas afirmaram estar em processo de construção de um posicionamento tendo algumas, inclusive, registrado que se matricularam no curso na expectativa de obter auxílio neste processo;
3. **Posicionamento contrário (PosCont):** respostas contrárias à política;

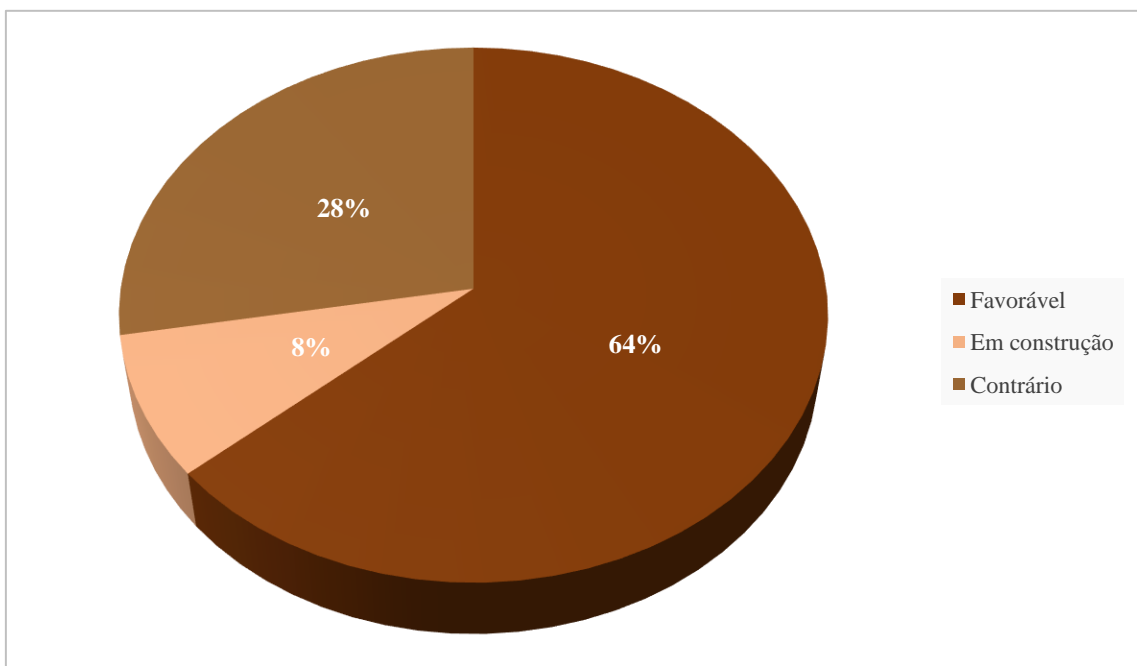
Nos gráficos a seguir é possível visualizar o percentual e o quantitativo das respostas de acordo com os três núcleos de sentido:

Gráfico 4: Percentual de respostas ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.”, distribuídas de acordo com os três principais núcleos de sentido - 1ª edição



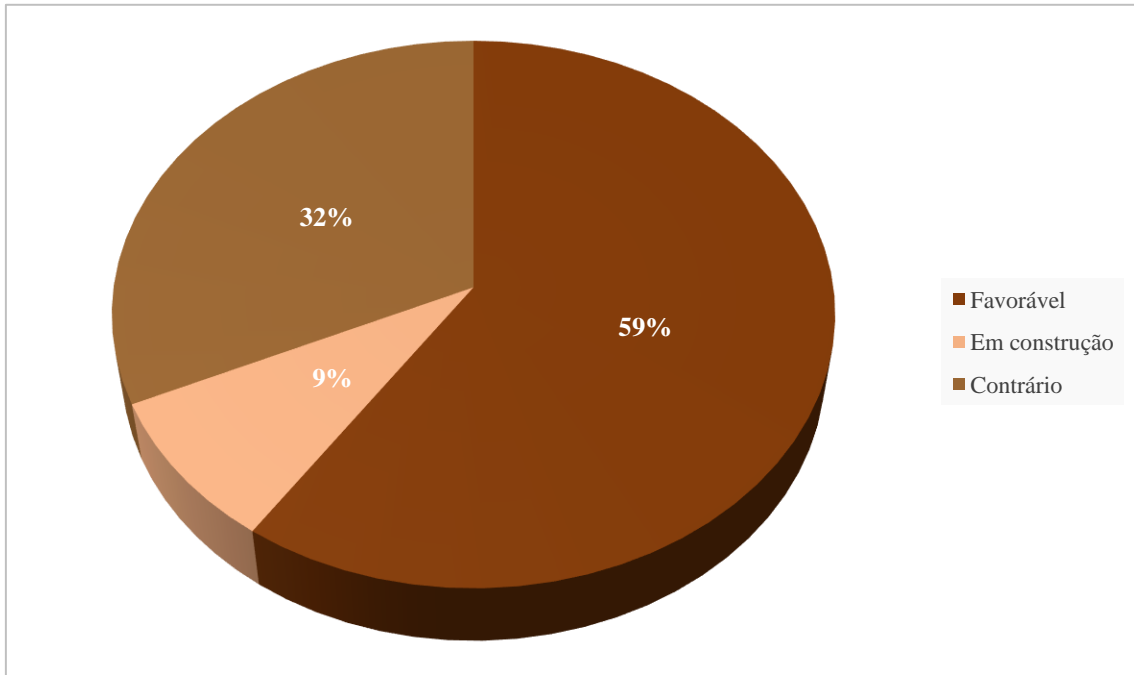
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 5: Percentual de respostas ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.”, distribuídas de acordo com os três principais núcleos de sentido - 2ª edição



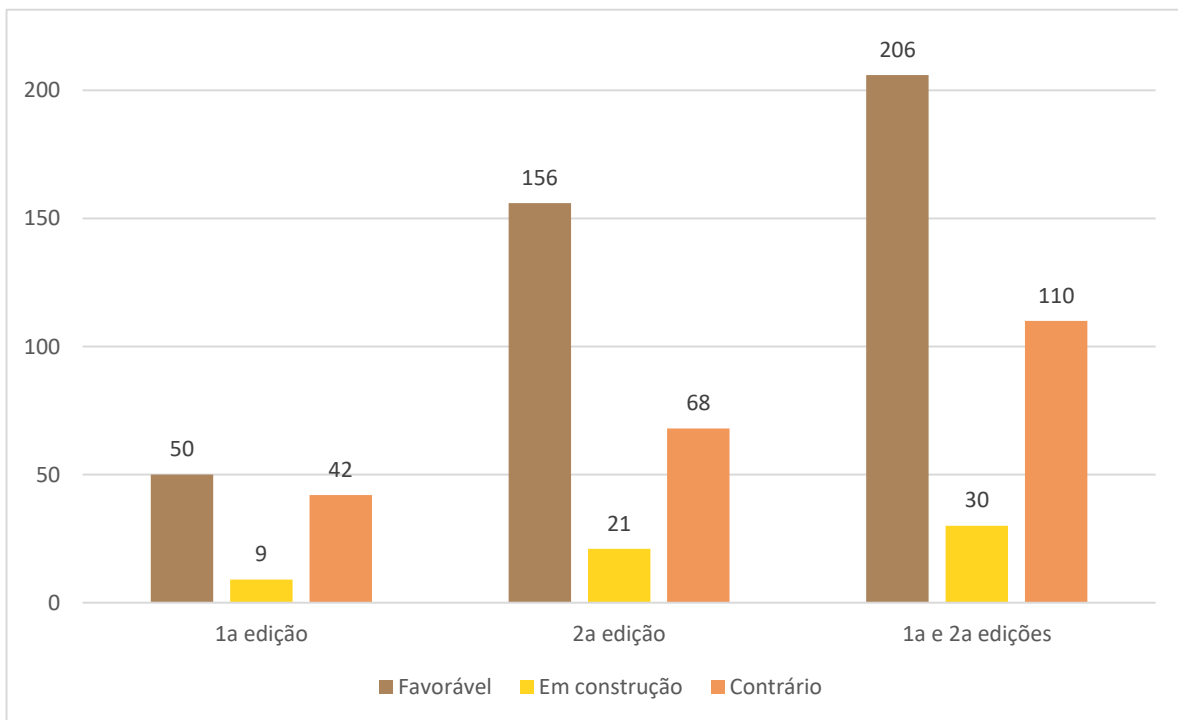
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 6: Percentual de respostas ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.”, distribuídas de acordo com os três principais núcleos de sentido - 1ª e 2ª edições.



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 7: Quantitativo de respostas ao questionamento “Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc.? Argumente.”, distribuídas de acordo com os três principais núcleos de sentido - 1ª e 2ª edições.



Fonte: elaborado pela autora

Embora os registros evidenciem de forma bastante explícita a diferenciação acima apresentada, eles também apontam a existência de nuances de variação no interior dos núcleos de sentido 1 e 3, as quais deram origem às suas respectivas subcategorias³¹ que serão apresentadas nos dois subcapítulos a seguir.

Antes, porém, registro que o núcleo de sentido **Posicionamento em construção** correspondeu a 8,67% das 346 respostas, caracterizadas por registros nos quais as professoras-cursistas afirmaram não ser possível afirmar se eram favoráveis ou contrárias a adoção de cotas raciais. Todas as 30 respostas mostraram alinhamento à primeira possibilidade de pensamento antirracista apontada por GUIMARÃES (2009), evidenciando crenças racialistas que admitem diferenças qualitativas ao mesmo tempo em que negam (ou tentam negar) a hierarquia entre as raças.

Analisando cada uma das 30 respostas, localizei 6 excertos nos quais não foi possível constatar o conteúdo da indecisão em relação às cotas raciais: em 4 deles as professoras-cursistas se limitaram a registrar a palavra indecisa, em outros 2 disseram apenas que não possuíam opinião a respeito do assunto e que esperavam que o curso pudesse auxiliá-las neste sentido.

Em outro registro a professora-cursista se auto identificou como afrodescendente, informou ter sido, até pouco tempo, contrária às cotas raciais e estar passando por um momento de modificação deste posicionamento, a partir do reconhecimento da necessidade de reparação histórica à população negra brasileira:

Excerto 1 - professora-cursista da 2ª edição

“[...] meu pai é negro, então sou afrodescendente. Sempre fui contra as cotas, porque sou pós-graduanda e concursada 40h sem cota. Para mim cota queria dizer que negros e índios são menos capazes do que brancos. Mas, atualmente estou mudando de opinião, o Brasil tem uma dívida histórica com o nosso povo, então a oferta de cotas é o mínimo para iniciar a tão sonhada equidade. Quando realmente conquistarmos a igualdade, poderemos pensar no fim das cotas!”

No registro de uma outra professora-cursista localizei elementos que materializam os eixos argumentativos das respostas restantes:

³¹ Inicialmente os dados haviam sido agrupados em mais duas subcategorias além daquelas aqui apresentadas: posicionamento favorável com ressalvas e posicionamento contrário com ressalvas. A leitura e análise atentas de minha orientadora – Profa. Carla Meinerz, assim como seus questionamentos, me fizeram enxergar que essas subcategorias não refletiam o cerne argumentativo das respostas que encobriam - através de conjunções adversativas – posicionamento contrário à adoção de cotas raciais e favoráveis às cotas sociais. Essa tendência de pensamento faz parte do imaginário social brasileiro em que a discussão sobre as desigualdades raciais é frequentemente deslocada para as desigualdades de classe. Mais adiante aprofundarei este viés analítico.

Excerto 2 - professora-cursista da 2ª edição

“A questão das cotas, na minha opinião, é bastante complicada. Como afrodescendente, consegui uma colocação na classificação bem melhor em concurso público, mas na verdade não sei bem se concordo com as cotas. Direitos conquistados, mas estamos nos diferenciando, minha opinião ainda não é bem clara. Não me senti muito à vontade no momento em que realizei minha inscrição como cotista, mas fui beneficiada, graças a Lei. Para algumas colegas, evito comentar, pois minha classificação deu um salto em relação a delas.”

Seu receio de ser julgada pelas colegas vai ao encontro dos seis principais argumentos verificados nas respostas das outras 22 professoras-cursistas que afirmaram estarem construindo seus posicionamentos a respeito do assunto. Observemos na listagem a seguir que todos os argumentos estão de alguma forma relacionados à especulação sobre as consequências da implantação das cotas raciais, o que por si só é capaz de indicar a existência de receio frente a essa ação afirmativa específica:

- 1- Cotas raciais produzem/reproduzem discriminação racial ao mesmo tempo em que procuram corrigir injustiças/reparar a história – 11 respostas (36,6%);
- 2- Cotas raciais prejudicam pessoas brancas - 4 respostas (13,3%);
- 3- Cotas raciais deveriam ser substituídas por cotas sociais destinadas a pessoas pobres – 3 respostas (10%);
- 4- Cotas raciais resultam na formação de profissionais desqualificados - 2 respostas (6,6%);
- 5- Cotas raciais são inconstitucionais e prejudicam pessoas brancas – 1 resposta (3,3%);
- 6- Cotas raciais aumentam o preconceito racial já existente - 1 resposta (3,3%);

Aproveito esse momento para antecipar eventual sensação de repetição que pode ocorrer ao término da leitura da análise das perspectivas de discordância. Caso isso ocorra, deve-se ao fato de que esses argumentos foram constatados também nos posicionamentos contrários às cotas raciais. Podemos compreendê-los a partir da percepção do conflito latente às políticas de redistribuição e reconhecimento denominado discriminação positiva. Os desdobramentos dessa percepção serão analisados em maior profundidade no subcapítulo específico das perspectivas de discordância das cotas raciais. Por agora, passemos às variações das respostas favoráveis e contrárias.

6.2.1 Perspectivas de concordância

Excerto 3³² – professora-cursista da 2ª edição
“Concordo plenamente.”

Excerto 4 – professora cursista da 1ª edição

“Quanto a adoção de cotas em Universidades, concursos públicos etc, eu me posiciono a favor, entendo que a política de cotas existe para resgatar uma dívida histórica para com uma parcela da população, no caso das cotas raciais, considerando que existiram políticas públicas discriminatórias que contribuíram para alijar a comunidade negra do acesso a determinados lugares na sociedade, cabe uma nova política pública para buscar tornar justas a disputa por esses espaços.”

Excerto 5 – professora-cursista da 2ª edição

“Sou a favor das cotas públicas para os vestibulares em universidades públicas, pois garantem o acesso à formação aos grupos historicamente marginalizados: negros e indígenas. Entretanto, não sou a favor das cotas para os concursos públicos, pois quem concorre para um determinado cargo deve preencher os pré-requisitos solicitados para assumir o cargo. Acredito que, se os negros e indígenas também se inscrevem nestes concursos, é porque atendem às qualificações técnicas solicitadas para desempenhar o cargo. Uma vez que um negro ou indígena tem curso superior, por exemplo, tem iguais condições de concorrer para uma vaga no serviço público. Obteve as mesmas condições para ser aprovado no concurso.”

Ainda que os três excertos acima compartilhados apontem posicionamentos favoráveis à adoção de cotas raciais, é inegável a existência de diferenças argumentativas entre eles.

No primeiro excerto encontramos uma escrita que se limitou a responder o questionamento em termos de concordância ou discordância e não atendeu à solicitação de complementar a resposta através de argumentação. Assim como este exemplo, encontramos outros da mesma natureza: são respostas favoráveis à adoção de cotas raciais nas quais foram utilizadas em média 03 (três) e no máximo 07 (sete) palavras como, por exemplo, “Favorável” (resposta mais curta); “A favor”; “Sou totalmente a favor”; “Plenamente favorável”, “Me posiciono favorável à adoção de cotas raciais” (resposta mais longa), não sendo possível inferir a linha argumentativa. A este conjunto de respostas nomeei **Posicionamento favorável sem argumentação (PosFav-s/a)**.

O segundo excerto exemplifica o conjunto de respostas caracterizadas também pelo posicionamento favorável à adoção de cotas raciais, mas que foram elaboradas levando em consideração a solicitação de argumentação: são respostas redigidas sob a forma de pequenos parágrafos que evidenciam o raciocínio argumentativo das professoras-cursistas. A este conjunto de respostas nomeei **Posicionamento favorável com argumentação (PosFav-c/a)**.

³² Os excertos compartilhados serão numerados linearmente, independente do capítulo em que estiverem inseridos. Esta organização pretende auxiliar o/a leitor/a no processo de localização dos trechos, bem como facilitar a referência aos mesmos no decorrer da tese,

Já no terceiro excerto integra o conjunto de respostas favoráveis à adoção de cotas raciais para o ingresso nas Universidades Públicas (vestibulares), mas contrário à adoção das mesmas cotas em concursos com vistas à investidura de cargo público. A este conjunto de respostas nomeei **Posicionamento favorável para o ingresso em Universidade Pública, mas contrário para concurso com vistas à investidura de cargo público (PosFavUni-PosContConcCP)**.

Interessante observamos que, dentre as 207 professoras-cursistas que se posicionaram de forma favorável à política de adoção de cotas raciais, somente 2 o fizeram dispensando a apresentação de argumentos.

Nuances de variação argumentativa foram constatadas também no interior do conjunto de respostas contrárias à adoção das cotas raciais, como pode vermos a seguir.

6.2.2 Perspectivas de discordância

Excerto 6 – professora-cursista da 2ª edição

“Sou contra”

Excerto 7 – professora-cursista da 1ª edição

“Acredito que todo o cidadão de bem deve participar de um concurso público ou vestibulares, etc: sem ter que recorrer a algum tipo de cota, pois o que é avaliado nesses tipos de concursos são competências em conteúdos divulgados em editais e que não dizem respeito a cor da pele, raça ou condições financeiras, situações estas que poderiam ser consideradas como forma de exclusão. Todos têm direitos e deveres a cumprir, porém quando utiliza-se cotas para estes fins a medida que inclui alguns exclui outros, denotando-se que quem ingressa por cotas é menos competente que outros para conseguir ingressar por mérito próprio nestes concursos.”

Excerto 8 – professora-cursista da 1ª edição

“Sou a favor de cotas, sim. Mas não raciais e, sim, sociais. Por dois motivos: não são somente negros e pardos que tiveram má qualidade de ensino ou que são pobres e sem acesso à cultura diversa. Os brancos e indígenas também passam por isso; o outro motivo é que se as cotas fossem sociais, isso automaticamente beneficiaria mais negros e pardos do que outros grupos (dois problemas resolvidos numa medida só), porque é óbvio que a maioria da população pobre e com pouco acesso à cultura e à educação de qualidade são negros e pardos, mas não somente eles. Já em concursos, não vejo o porquê de cotas quaisquer. Se a pessoa pode concorrer a um cargo público específico é porque ela tem as condições e cumpre com os requisitos necessários para tanto. A prova é a mesma para todos.”

Exatamente como nos conjuntos de respostas favoráveis anteriormente apresentados, são evidentes as diferenças argumentativas entre as professoras-cursistas que discordam da adoção de cotas raciais.

O excerto 4 constitui a única resposta contrária que se limitou a responder ao questionamento apenas no que diz respeito à concordância ou não com a adoção de cotas raciais.

O excerto 5 exemplifica o conjunto de respostas contrárias, mas que foram elaboradas levando em consideração a solicitação de argumentação: são respostas redigidas sob a forma de pequenos parágrafos que evidenciam o raciocínio argumentativo das professoras-cursistas e podem ser agrupadas da seguinte forma: a) negação do uso do conceito de raça³³ e b) defesa de uma melhoria na qualidade da educação básica pública de modo geral. Palavras como: igualdade, capacidade, esforço e competência são recorrentes. A este conjunto de respostas nomeei **Posicionamento contrário com argumentação (PosCont-c/a)**.

O sexto excerto integra o conjunto de respostas contrárias à adoção de cotas raciais, mas favoráveis à reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas e/ou comprovadamente empobrecidos. Todas as respostas agrupadas nesta subcategoria fundamentaram-se no argumento da existência de equiparação entre as dificuldades que se apresentam aos(as) estudantes negros(as) e não negros(as) em razão de sua origem empobrecida. Palavras como: pobre, pobreza, escola pública, e oportunidade são recorrentes. A este conjunto de respostas nomeei **Posicionamento contrário às cotas raciais, mas favorável às cotas sociais (PosContCR-PosFavCS)**.

Assim como no universo das respostas favoráveis, o índice de respostas contrárias que dispensaram argumentos é pequeno (3 em 110).

A seguir retomo apontamento realizado na apresentação deste texto, quando destaco o reconhecimento da viabilidade da existência de modos de pensar antirracistas fundamentados em argumentos que reforçam noções racialistas e racistas.

6.3 A amostragem na relação com as quatro possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro

Conforme apontado anteriormente, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2012) destaca a coexistência de quatro possibilidades de pensamento antirracista na sociedade brasileira contemporânea, voltemos a elas:

³³ Nesta tese o conceito de raça é compreendido como central para a compreensão das relações sociais e, portanto, pedagógicas, em nosso País. Ele será tratado a partir do referencial analítico das ciências sociais e não com o debate construído nas ciências naturais. Na sequência deste capítulo essa discussão será aprofundada.

A primeira possibilidade de pensamento antirracista está atrelada às crenças racialistas e admite as diferenças qualitativas e de propriedades raciais sem aceitar a hierarquia entre as raças. Essa perspectiva está presente em respostas de todos os três principais núcleos de sentido (favorável, em construção e contrário). Os excertos abaixo exemplificam este tipo de pensamento:

Excerto 9 – professora-cursista da 1ª edição

“Não concordo, pois penso que as pessoas estão sendo discriminadas por causa de suas raças. Sendo que todos são iguais e tem as mesmas condições para concorrer as vagas.”

Excerto 10 – professora-cursista da 1ª edição

“Acho correto, pois estamos amenizando a desigualdade social, econômica e educacional entre as raças.”

A segunda possibilidade de pensamento antirracista é marcada pela negação das raças biológicas e pelo reconhecimento das raças sociais (GUIMARÃES, 2009)³⁴, enquanto construções sociais a partir das quais organizamos a experiência humana sendo, portanto, permanentes e conceito imprescindível para a luta antirracista. Essa variação apareceu em apenas 2 das 346 respostas:

Excerto 11 – professora-cursista da 2ª edição

“Os estudos genéticos atuais revelam que há uma única raça humana e que, portanto, não há diferenças raciais entre os seres humanos. Pois bem, parabéns à ciência que pôs fim às discussões racistas oriundas das teorias deterministas do século XIX. Porém, as desigualdades socio-econômicas, infelizmente, continuam evidentes. Segundo o censo de 2010 a população negra é a mais atingida pela pobreza e pela falta de acesso a serviços sociais. Dessa forma, o sistema de cotas e demais ações afirmativas são muito bem-vindas - se não para resolver, pelo menos - para amenizar a dificuldade de acesso de negros e pardos às universidades e aos serviços público. Sou a favor das iniciativas que vêm ao encontro da busca por uma efetiva e verdadeira democracia racial brasileira.”

Excerto 12 – professora-cursista da 2ª edição

“No Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para os não negros e desvantagem para os negros. [...] As cotas contribuem para ampliar as oportunidades e para construir uma democracia racial. A nossa desigualdade não é apenas social, é também racial e sem um recorte específico jamais será superada. [...] Este crime não foi nosso.” (cursista autoidentificada como negra)

Essas duas concepções guardam em si semelhança quanto ao fato de não aludirem à superação da divisão em raças, mas sim apostarem em uma convivência plurirracial.

³⁴ Ver nota de rodapé n.30. (p. 91)

A terceira possibilidade de pensamento antirracista caracteriza-se pela compreensão do conceito de raça enquanto um epifenômeno científico e social que precisa ser superado a fim de extinguirmos o racismo. As pessoas que pensam dessa forma acreditam que todo racialismo conduz ao racismo. Igualmente, acreditam que o esclarecimento quanto à inexistência das raças conduz à superação do racismo. Essa linha argumentativa é caudatária do pensamento racialista hegemonicamente sustentado pelo Estado brasileiro no contexto do pós-abolição, por meio do qual pretendeu-se – ao afirmar a descrença na existências das raças – negar a existência do racismo no Brasil e foi verificada somente em respostas contrárias às cotas raciais, podendo ser exemplificada pelos excertos a seguir:

Excerto 13 – professora-cursista da 1ª edição

“Ao criarmos cotas não estamos dando a entender que os negros são incapazes de entrar por seus próprios méritos e capacidades? Que eles por si só não conseguem entrar?”

Excerto 14 – professora-cursista da 2ª edição

“Particularmente não concordo. Se estamos lutando para acabarmos com o preconceito não devemos pensar pela raça [...]. Apesar de todo o sofrimento que aconteceu no passado, devemos agora acabar com qualquer que seja a forma de preconceito [...].

A quarta e última possibilidade de pensamento antirracista está alicerçada em dois pressupostos: a) reconhece a inexistência de raças biológicas e b) denuncia a constante mudança da noção de raça sob diferentes signos e reconhece raça como construto social. Trata-se do modo pensar alinhado aos estudos sociológicos das relações raciais contemporâneos mais progressistas e comprometidos com a luta antirracista brasileira, não sendo verificada em nenhuma das 346 respostas.

Tal ausência, somada à baixíssima recorrência (2 em 346) de respostas ancoradas na única outra possibilidade de pensamento antirracista atrelada à negação expressa das raças biológicas e à demarcação do debate a partir do entendimento das relações raciais como construções sociais assinala uma preocupante realidade: que nosso imaginário social contemporâneo segue evocando o termo raça a partir dos referências das teorias racialistas do final do século XIX e início do século XX, operando individual e socialmente sem o debate necessário para a sua compreensão do ponto de vista emancipatório.

Isso significa dizer que, ou as professoras-cursistas admitem as raças biológicas ou acreditam que o conceito é incapaz de contribuir para a luta antirracista. De qualquer forma, em ambos os casos fica evidente o desconhecimento acerca da operacionalização do conceito de raça a partir dos estudos sociológicos e a desconsideração da luta dos movimentos negros pela ressignificação e inversão do

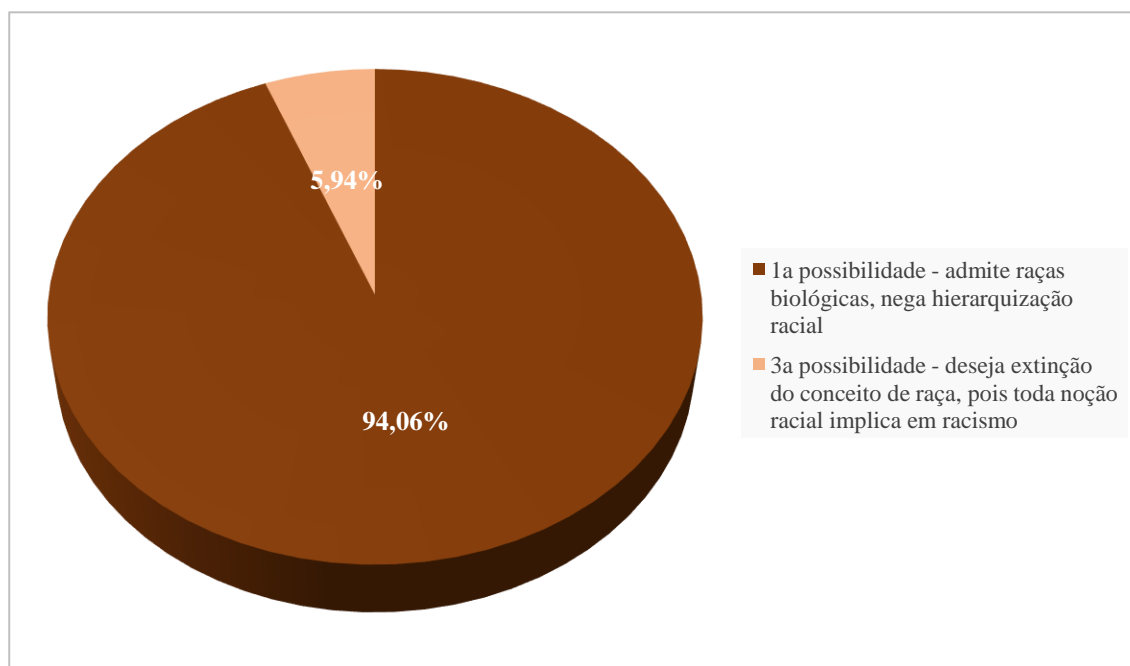
conceito, de forma a pautar as reivindicações por redistribuição e reconhecimento como soluções para a correção da opressão, das desvantagens e dos prejuízos imputados à população negra brasileira através dispositivos racistas institucionais e estruturais. Destaco que o conceito de raça, inicialmente desconhecido pelas professoras-cursistas, é o mesmo que está expresso no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004).

Essa descoberta, a partir de uma empiria específica, ao revelar a conexão com o imaginário nacional racista ratifica a legitimidade e urgência das reivindicações dos movimentos negros que foram capazes de gerar o artigo 26 A da LDBEN, na qualidade de ação afirmativa no campo do currículo em instituições educativas de nível básico e superior no Brasil.

Os gráficos a seguir apresentam tanto o percentual das respostas distribuído de acordo com as possibilidades de pensamento antirracista, quanto seus quantitativos distribuídos de acordo com os três principais núcleos de sentido (favorável, em construção e contrário), sendo também capazes de demonstrar a inexpressividade da recorrência da segunda possibilidade de pensamento antirracista.

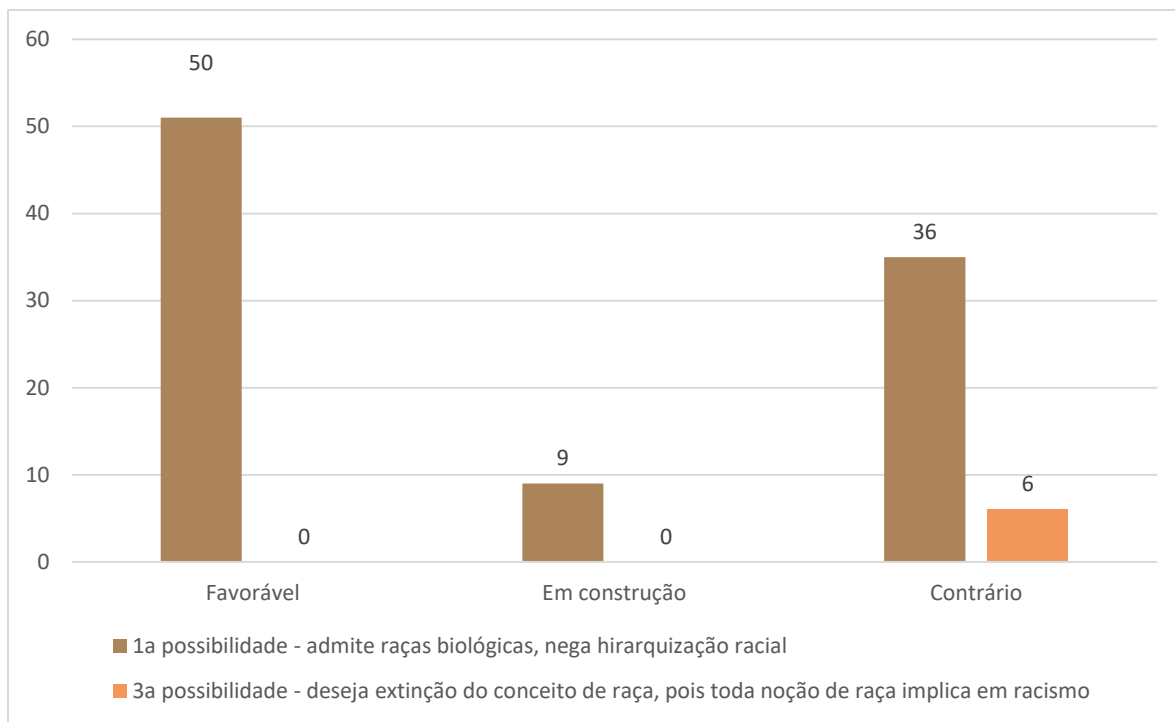
Importante destacar que, diferentemente da 1ª edição, a 2ª edição contou com 8 (oito) respostas favoráveis e 3 (três) respostas contrárias sem argumentos, além de 3 (três) respostas em construção que se limitaram a registrar a palavra ‘indecisa’, de forma que não foi possível situar essas 14 respostas em nenhuma das quatro possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro. Pela mesma razão, essas respostas também não foram consideradas na elaboração dos Gráficos 14 e 15.

Gráfico 8: Percentual das respostas distribuído de acordo com a primeira e segunda possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro – 1ª edição



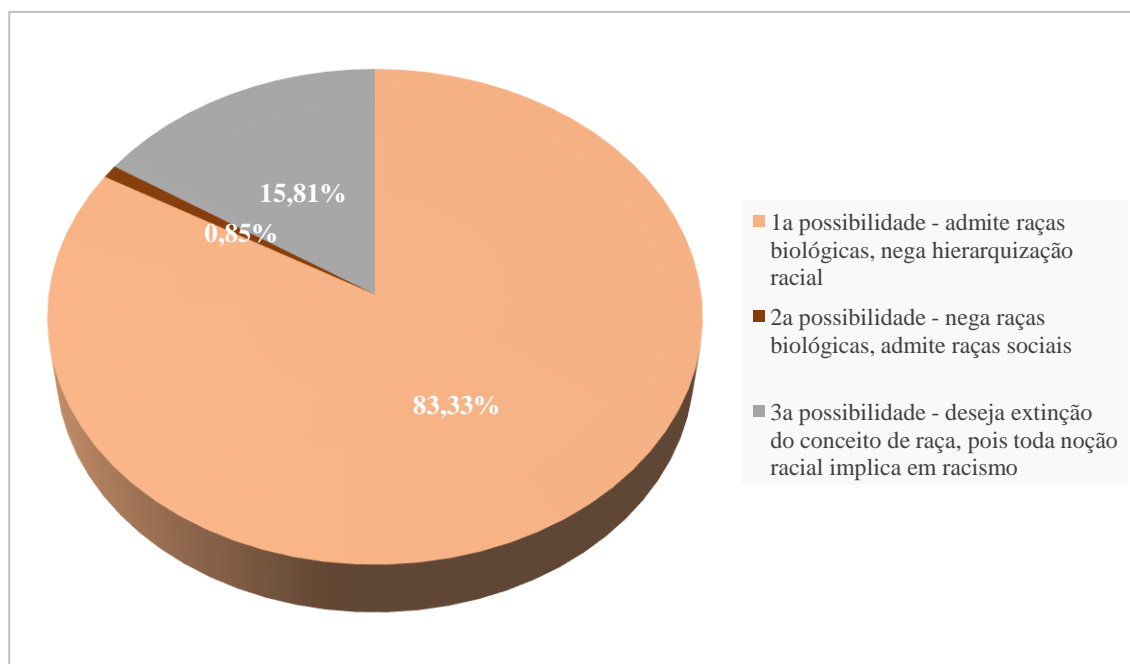
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 9: Quantitativos das respostas de acordo com a primeira e a segunda possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro, distribuídos de acordo com os três principais núcleos de sentido – 1ª edição



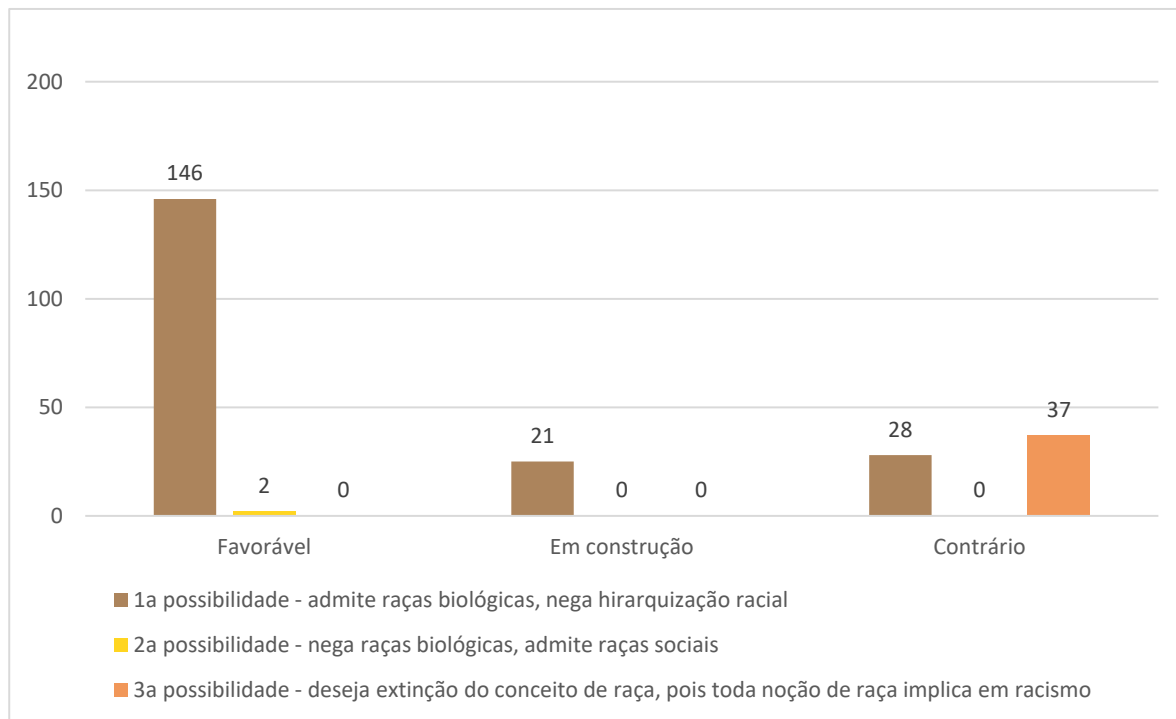
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 10: Percentual das respostas distribuído de acordo com a primeira, a segunda e a terceira possibilidade de pensamento antirracista no contexto brasileiro – 2ª edição



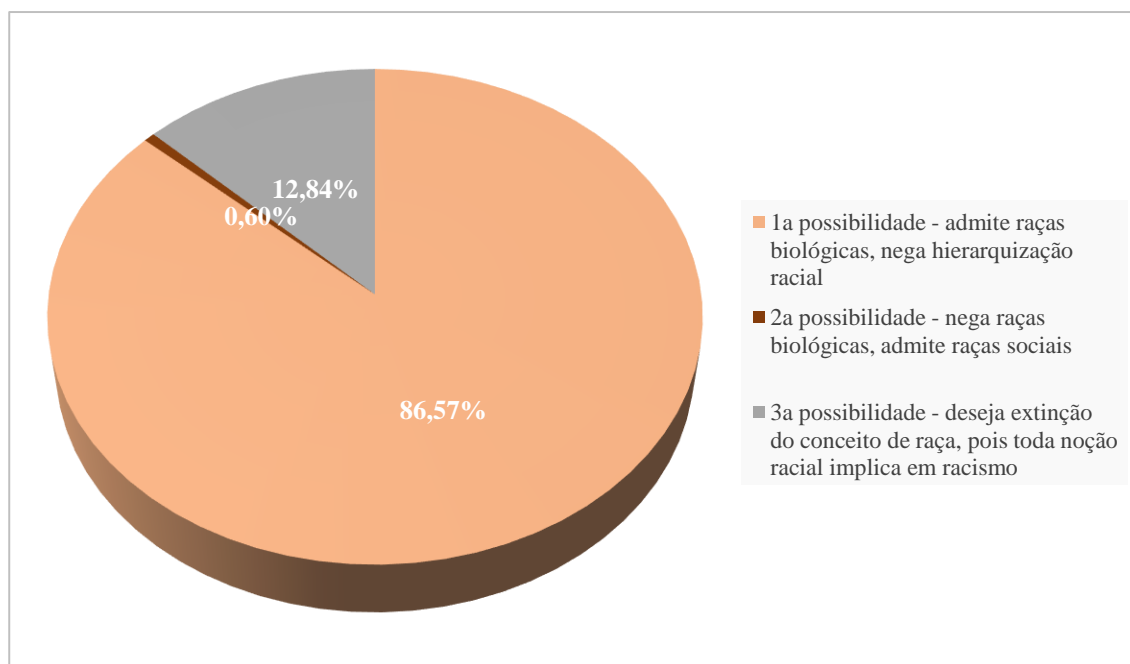
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 11: Quantitativos das respostas de acordo com a primeira e a segunda possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro, distribuídos de acordo com os três principais núcleos de sentido – 2ª edição



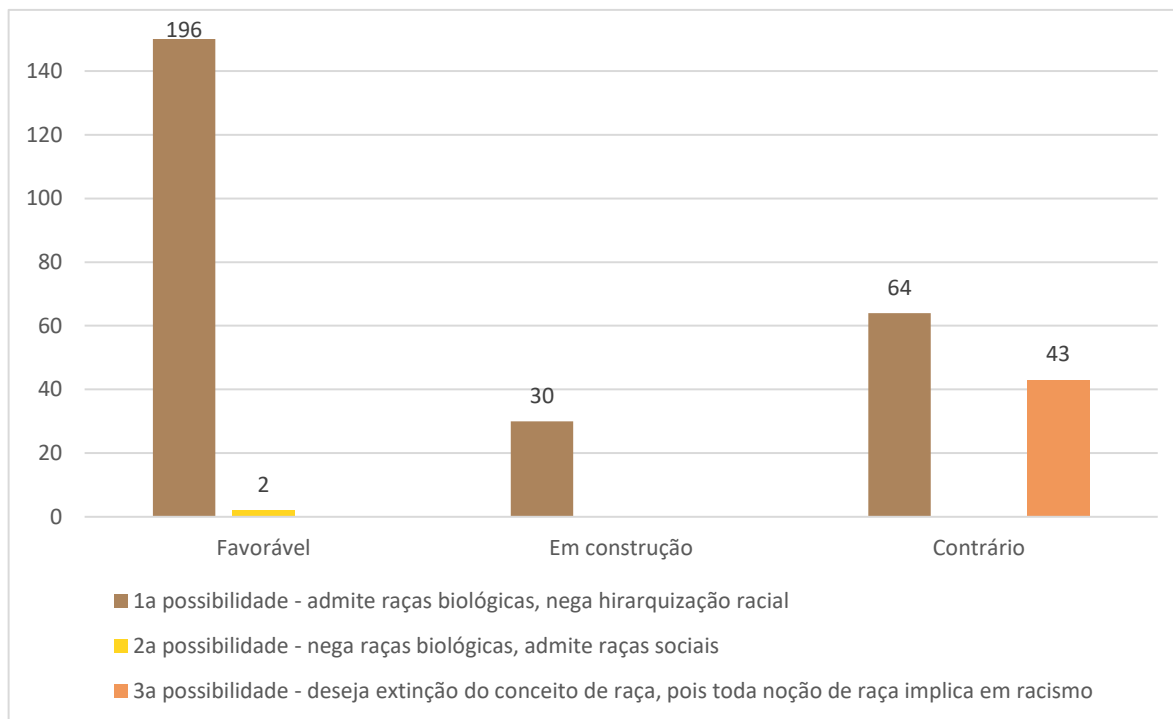
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 12: Percentual das respostas distribuído de acordo com a primeira e segunda possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro – 1ª e 2ª edições



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 13: Quantitativos das respostas de acordo com a primeira e a segunda possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro, distribuídos de acordo com os três principais núcleos de sentido – 1ª e 2ª edições



Fonte: elaborado pela autora

A seguir compartilharei análise que busca verificar se e quais são os conhecimentos que professoras-cursistas possuem sobre raça e racismo e se e como os articulam na compreensão das relações raciais no contexto brasileiro contemporâneo.

6.4 Raça e racismo: a demarcação dos conceitos a partir da contribuição científica das distintas áreas do conhecimento acerca de nosso sentimento de humanidade e de raça humana

É bastante comum, quando estamos tentando conversar sobre desigualdades raciais³⁵ e ações afirmativas³⁶, escutarmos afirmações como, por exemplo, sou contra a política de cotas raciais, pois somos todos da mesma raça, a raça humana. São aqueles momentos em que nos deparamos com posicionamentos discursivos que procuram encerrar ou mesmo impedir o início do debate sobre a

³⁵ Nesta tese, o conceito de desigualdades raciais é tomado a partir das considerações de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2004) e remete às diferenças sociais estruturais entre negros e brancos no Brasil.

³⁶ Tratam-se de ações cautelares que buscam garantir direitos que tem grande probabilidade de serem desrespeitados (GUIMARÃES, 2009).

existência do racismo, argumentando que não podemos sequer falar de raça quando falamos de pessoas, uma vez que a biologia já questionou cientificamente a possibilidade do conceito de ser usado para classificar e explicar a espécie humana a partir de fenotípias tais como cor de pele. O conceito de raça tal qual cunhado no momento do colonialismo dos séculos XV e XVI, hierarquiza e classifica grupos humanos conforme sua genotípias e fenotípias e, embora existam esforços de alguns segmentos das Ciências Naturais, comprometidos com a luta antirracista, em refutá-lo, o debate ainda tem impactos no imaginário popular ao evocar uma ideia de pretensa universalidade nomeada como raça humana. Vejamos o excerto a seguir, pois ele se conecta com esse imaginário compartilhado:

Excerto 15 - professora-cursista da 1ª edição

“[...] Considero importante promover políticas que melhorem o ensino e a educação de forma geral, que valorize as relações humanas e que qualifiquem o cidadão independentemente da sua etnia pertencemos a mesma raça: HUMANA”

A construção social da categoria cor, como indicação visível e fenotípica de raça, na qualidade de seu equivalente, e mesmo o uso das categorias branco e negro -, tem origens, no caso brasileiro, relacionadas às experiências de colonialismo aqui implementadas. Por um longo tempo, raça foi conteúdo explicativo das Ciências Naturais, tanto nos bancos escolares quanto nos meios acadêmicos, e esteve vinculada basicamente aos debates entre especialistas da genética humana. A classificação racial da população mundial, em perspectiva histórica, oscilou entre interpretações biológicas e sociais. Para as Ciências Humanas, o conceito de raça é compreendido como uma construção social e histórica, portanto o seu alargamento conceitual será construído a partir desses referenciais. A Educação, como campo científico próprio das Ciências Humanas, trabalha com o conceito de raça como construção social e prática cultural cotidiana. A partir dele que opero minha análise.

Destaco, contudo, a importância de considerarmos que, por muitos anos, as Ciências Naturais e mesmo a Sociologia e a Antropologia ancoraram suas análises nos estudos da Raciologia, que tinha como pressupostos: a) crença na realidade das raças; b) crença na correspondência entre elementos físico e morais e c) crença na predominância das características do grupo “raciocultural” no comportamento do sujeito: ou seja, não adiantava tentar educar os sujeitos, de forma que a solução encontrada à época foram as estratégias de intervenção nos processos de reprodução das raças, constituindo-se naquilo que conhecemos sob o nome de Eugenia (SCHWARCZ, 2017, p. 101).

Refiro-me ao período final do século XIX, em que os estudos genéticos passaram a compor o campo da Biologia, contemplando desde a teoria evolutiva darwiniana, o modelo mendeliano de herança, a teoria celular de Schleiden-Schwann-Virchow até a eugenia, elaborada por Francis Galton,

cuja inspiração foi buscada na obra *A Teoria das Espécies* de autoria de Charles Darwin, de quem era primo.

Os estudos de Galton constituíram-se sobretudo da aplicação de seus conhecimentos estatísticos ao estudo de herança familiar. Um dos pilares de sua teoria centrava-se na argumentação de que as aptidões humanas provinham da hereditariedade e não da educação, sendo pouco relevante a influência advinda do meio. A essa faceta científica da eugenia, foi somado o ideal de controle social, fortemente expressado no início do século XX.

Os movimentos eugênicos demonstravam preocupação em evitar a degradação da raça humana e tinham como objetivo central livrar as futuras gerações do fardo de heranças de inaptidão biológica. Assim surgiram as primeiras organizações e comitês eugênicos, cujo pioneirismo atribuímos à Sociedade Alemã para a Higiene Racial, fundada em 1905, seguida posteriormente por países como França e Inglaterra.

Se, inicialmente, as organizações tinham como princípio a pregação da eugenia positiva – sobretudo através do estímulo de casamentos e reprodução entre aqueles considerados os melhores membros da sociedade – a partir de 1920 observa-se uma radicalização das ideias e estratégias adotadas, as quais passaram a constituírem-se em atos de evitação da reprodução dos inadequados, hoje denominadas como eugenia negativa (TEIXEIRA e SILVA, 2017). Foi este o contexto em que surgiram as práticas de esterilização de doentes mentais e a segregação dos inimigos raciais. Tais práticas foram respaldadas por legislações propostas e aprovadas por parlamentares, corroboradas posteriormente por instituições eugênicas.

Em que pese o movimento eugenista ter existido com grande força e em extenso território europeu, foi na Alemanha onde aconteceram as maiores tragédias de que temos conhecimento, quando centramos análise neste continente. Acredita-se que a devastação sofrida pelo país após a I Guerra Mundial, aliada ao histórico antissemita daquela população, tenha sido terreno fértil para a propagação e aceitação do ideário eugenista por parcela significativa da sociedade. Hitler colocava em pé de igualdade os conceitos de raça e nação, de forma que ambos os termos foram larga e indiscriminadamente utilizados em seu discurso político. A política de extermínio dos indesejados (doentes mentais, homossexuais, ciganos, judeus e negros) teve como resultado, dentre outras atrocidades, a morte de cerca de seis milhões de pessoas.

Foi somente após o fim da II Guerra Mundial e do Holocausto Nazista que as ciências médicas e biológicas passaram a refutar o conceito, descartando a existência de diferentes raças entre os humanos. Esse abandono conceitual foi acolhido também pelas demais ciências.

A esse respeito, do tardio abandono da Raciologia e da Eugenia em função das trágicas consequências sofridas especialmente pelo povo judeu europeu, faço questão de destacar um texto tão belo quanto duro, escrito por Aimé Césaire na década de 1950: Discurso sobre o Colonialismo. Trata-se de uma análise em que o autor relaciona racismo, colonialismo e nazismo, denunciando o fato de se tratarem de diferentes caras de uma mesma realidade opressora, fundamentada no conceito de “raça”_e, portanto, negadora do Ser Humano.

Para Césaire, o escândalo da atitude de Hitler se deu pelo fato de, pela primeira vez na história, os racistas terem aplicado o seu racismo a um povo branco:

Sim, valeria a pena estudar, clinicamente, no pormenor, os itinerários de Hitler e do hitlerismo e revelar ao burguês muito distinto, muito humanista, muito cristão do século XX que traz em si um Hitler que se ignora, que Hitler vive nele, que Hitler é o seu *demônio*; que se o vitupera é por falta de lógica, que, no fundo, o que ele não perdoa a Hitler não é o *crime* em si, o *crime contra o homem*, é o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas a que até aqui só os árabes da Argélia, os <<coolies>> da Índia e os negros de África estavam subordinados. (CÉSAIRE, 1978, p.19)

O fato é que, foi somente após o Holocausto Nazista que as Ciências Naturais ensaiaram abandonar o conceito de raça atribuído aos seres humanos, até então aplicado sem maiores problemas para justificar a escravização dos povos originários de África, América e Ásia.

Inicialmente o parágrafo acima contava com a escrita decidiram abandonar. Entretanto, algumas das várias discussões estabelecidas junto à minha orientadora – Profa. Carla Meinerz – fizeram com que eu compreendesse o risco de afirmar este abandono. Tal risco deve-se ao fato de que, na atualidade, as pesquisas na área de genética são responsáveis por capitanear empreendimentos genealógicos verdadeiramente arqueológicos, por meio dos quais, garantidas as condições financeiras dos interessados, é possível averiguar a herança genômica de até oito gerações passadas. Ora, qual a lógica empreendida em tal esforço? Será que não estamos tentando – ainda que de forma mascarada – atestar coeficientes de nobreza e distinção, remetendo assim à noção de superioridade operada pelo conceito de raça biológica no final do século XIX? Ainda mais, não é unânime o abandono da noção de raças biológicas humanas, mesmo entre aqueles que se autodenominam não racistas, como bem podemos verificar nos escritos de SALZANO (2006):

Não adoto a posição de Pena e Bortolini (2004) de que “raças humanas simplesmente não existem”, e a divergência de opinião relaciona-se à própria definição de raça em si. O conceito deriva diretamente daquele de subespécie, que classicamente requer apenas que o agregado de populações locais habite um território específico e *diffira taxiconomicamente* de

outras populações da espécie.[...] A desigualdade biológica não tem nada a ver com o princípio ético de que a posição de qualquer pessoa em uma determinada sociedade deva ser um reflexo acurado de sua capacidade intelectual. (SALZANO, 2006, p. 67;70)

Inclusive, a ideia de que o estabelecimento de cotas raciais acabaria por impor à sociedade brasileira a existência de racismo – até então apenas fabulado por alguns – compõe parte da argumentação contrária apresentada pelas professoras-cursistas e poderá ser verificada na continuidade deste texto.

Fato é, contudo, que essa virada conceitual que ambicionou - ao abandonar o racialismo – extinguir o racismo e suas consequências, nos coloca a seguinte questão: por que então continuamos a usar o conceito de raça?

Ocorre que, quando falamos raça para nos referirmos a características das pessoas, estamos na verdade admitindo sua existência não no campo biológico, mas sim no social.

Trata-se da apropriação política de um conceito anteriormente utilizado para subjugar e do seu reposicionamento discursivo com o objetivo de demarcar uma análise sócio-político-econômico-cultural das consequências desses processos de dominação. No contexto brasileiro foi por volta da década de 1970 que o conceito foi retomado pelos movimentos negros enquanto o único capaz de denunciar as práticas racistas vivenciadas em solo nacional. Tal estratégia surgiu mediante a constatação de que as políticas de caráter universalista adotadas até então pelo Estado brasileiro mostraram-se ineficazes no atendimento das demandas específicas da população negra. A partir da década de 1980 iniciou-se o período em que, no Brasil, as ações afirmativas para o campo da educação, sobretudo a modalidade de reserva de cotas raciais, passaram a integrar a agenda reivindicatória dos movimentos negros (GOMES 2017).

Conforme apontado por SANTOS (2021), este foi o segundo período relevante no que diz respeito à discussão das relações raciais no Brasil. Aproveito a ocasião para antecipar desculpas pela extensão da transcrição a seguir, mas penso que devo apresentá-la na íntegra, dada a importância e autenticidade do pensamento:

A partir dos anos 2000 basicamente, que vai ser trazida essa discussão nacional sobre as políticas de ações afirmativas. Sobre as cotas na universidade, principalmente. A opinião pública entra nessa discussão. No meu ponto de vista, desde a abolição que o Brasil não discute relações raciais. Foi só lá no contexto da abolição e agora nos anos 2000. É impressionante isso. Mas, se a gente pegar historicamente, não houve uma discussão sobre relações raciais no Brasil desde a abolição da escravidão até agora, no final da década de 90 e início dos anos 2000. Uma discussão nacional, opinião pública, com políticos, jornalistas, com todo mundo discutindo. Isso não houve. Os argumentos contrários às cotas eram basicamente os mesmos argumentos contrários à abolição da escravidão. Impressionante isso

também. Ou seja, o negro não estava preparado para se inserir no mercado de trabalho da nação brasileira naquela época. Agora o negro não está preparado para ser inserido nas universidades. (Informação verbal).³⁷

À respeito dos argumentos contrários à abolição, cujos fios condutores em muito se assemelham aos posicionamentos antagonistas às cotas raciais, SILVA (2018) nos alerta para o fato dos discursos escravagistas terem fincado raízes na cultura brasileira e, em nome da legalidade, do direito, da Constituição, da segurança jurídica, entre outros, evidenciarem o fato de que, no Brasil, a escravidão não se tratou apenas de um modo de produção, mas sim de um estilo de vida baseado no medo, na coerção, no castigo corporal e em uma noção particular de propriedade. A saber, o(a) escravizado(a).

Remonta também ao período escravagista brasileiro as raízes da mentalidade das elites³⁸ nacionais - tanto econômica, quanto intelectual - por meio da qual os sujeitos nela localizados sentem-se autorizados a nomear e decidir sobre os direitos do restante da população, sobretudo da população negra brasileira. Novamente peço desculpas pela extensão da citação a seguir mas, igualmente, penso ser fundamental compartilhá-la integralmente:

As raízes do preconceito contra negros no Brasil estão nesse imaginário incansavelmente disseminado por homens brancos que tinham o poder da palavra, de fazer leis e impressionar com seus títulos. Ocupavam os principais postos da vida pública e operavam diariamente para a reprodução de seus interesses em nível material e simbólico. Detinham três dispositivos de dominação: a força, a lei e a ideologia. Buscavam incutir no imaginário social a ideia de que agiam pelo bem comum e de acordo com as exigências da produção. Dotaram-se de todos os mecanismos possíveis da racionalização de seus objetivos. Só não podiam impedir o trabalho corrosivo da sua inteligência. A racionalidade exercida como arma política acabaria por triunfar. (SILVA, 2018, p. 176)

Fruto dessa racionalidade operada como arma política tanto pelos movimentos negros, quanto pelos(as) negros(as) em movimento (GOMES, 2017), é que se deu o acionamento do conceito de raça

³⁷ Informação oral fornecida por José Antônio dos Santos - Doutor em História; Professor do Departamento de Estudos Especializados FAGED/UFRGS, Diretor do Departamento de Desenvolvimento Social – DEDS/UFRGS e membro do Grupo de Trabalho Interinstitucional GT 26-A do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, em reunião on-line realizada em 27 de abril de 2021.

³⁸ Concordo com Emicida (2021), quando nos diz “[...] eu não utilizo a palavra elite, porque o significado da palavra elite é o que uma categoria tem de melhor, sabe? E eu acho que se referir a pessoas que tem dinheiro somente, como a elite da categoria humana, parece que a pirâmide da humanidade é definida pelo acúmulo. Então eu acho que a palavra correta pra isso é burguesia. Porque a diferença dessas pessoas pras outras, é o dinheiro. E várias dessas pessoas, a única coisa que têm, é o dinheiro [...]” Penso que o raciocínio pode ser estendido àqueles que acumulam conhecimento. Tais sujeitos, não são necessariamente o que há de melhor na humanidade. Entretanto, mantenho o termo nesta tese com fins de acelerar a compreensão da ideia que pretendo evocar, recorrendo a vocabulário difundido no imaginário social nacional.

de forma invertida, ou seja, a evocação do conceito passou a incluir e reivindicar, ao invés de excluir e sujeitar (GUIMARÃES 2012).

É nesta perspectiva que reconheço a validade do conceito no mundo das práticas sociais e o articulo junto às discussões sobre as desigualdades, discriminações e hierarquias que foram produzidas pelos mecanismos de opressão e extermínio empreendidos em torno de seu acionamento anteriormente vinculado às ciências biológicas, que culminou nas teorias do racismo científico. Afinal, como combater as consequências dos processos que foram instaurados por discriminação de raça, sem remeter à ideia de raça? Impossível.

Portanto, a fundamentação da análise aqui apresentada, toma o conceito de raça como uma categoria de análise indispensável para a revelação das discriminações e desigualdades operadas na sociedade brasileira a partir da discriminação racial, evidenciando não se tratar apenas de uma questão de classe/pobreza:

“raças” são construtos sociais, formas de identidade, baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças, privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e identificar que orientam as ações humanas”. (GUIMARÃES, 2009, p.67)

Ocorre que à época a em que a Raciologia e a eugenia eram aceitas pelas Ciências Naturais enquanto teorias válidas, a miscigenação já era fenômeno biológico largamente verificado na população brasileira e utilizado politicamente nas narrativas científicas também no campo das Ciências Sociais. Tal situação configurou-se em motivo de preocupação aos estadistas da época, constituindo-se no desafio de apontar alternativas capazes de livrar a nossa insipiente identidade nacional da condenação relegada aos povos miscigenados. Estamos falando do período que antecipou a abolição da escravatura - ocasião em que o Brasil já sofria forte pressão internacional para dar fim ao sistema escravocrata, sob o risco de sofrer sanções econômicas – até meados dos novecentos e trinta.

Qual foi a solução encontrada?

Não foi fácil a tarefa de acomodar as teorias eugenistas e o racismo científico à realidade mestiça verificada em solo brasileiro. Complexos também foram os percursos percorridos pelos intelectuais brasileiros da época³⁹. Podemos mesmo dizer que existiram diferentes correntes

³⁹ A respeito dos intelectuais brasileiros envolvidos com o movimento eugenista no início do século XX, sugiro o texto Os Intelectuais Eugenistas. Da Abundância de Nomes à Escassez de Investigação. (1917-1937), de Ricardo Augusto dos

eugenistas, sendo algumas consideradas mais radicais – como aquela adotada por Oliveira Vianna – outras mais brandas, vinculadas ao pensamento mendelista, tendo como expoente Octavio Domingues – e ainda uma outra, mais branda, com certo viés antirracista, que contou com a atuação de Roquette-Pinto.

Fato é, contudo, que tanto os intelectuais mais radicais, quanto os mais brandos, tiveram de empreender significativos esforços para utilizarem os estudos estrangeiros vigentes e internacionalmente consolidados à época apropriando-se, para tal feito, seletivamente das teorias disponíveis.

Essa apropriação seletiva foi pautada, primeiro, pela argumentação de que embora reconhecessem e admitissem a existência da transmissão de características específicas de cada raça, esse processo era dinâmico, ou seja, era possível evoluir as raças. Segundo, ao invés de admitirem a miscigenação como um problema, inverteram a lógica e a transformaram na solução: argumentaram que a miscigenação em nosso país era positiva, pois nos cruzamentos entre as raças branca, negra e indígena, sobressaíam os traços brancos, que, afinal, pertenciam à raça mais forte.

Em seguida, e como resultado destas duas interpretações, sustentaram a ideia de promover o branqueamento da população miscigenada até que ela evoluísse ao ponto de se tornar branca e, portanto, superior.

Somaram-se às práticas e ao ideário eugenista os intelectuais sanitaristas que, em contraposição às teses da inata indolência tropical (DOS SANTOS, 2008), prescreviam a educação higiênica e as ações públicas sanitárias como condições a serem modificadas a fim de promover a capacidade hereditária do povo brasileiro. Assim, eugenistas e sanitaristas, mais do que apenas aplicarem as teorias estrangeiras, foram responsáveis pela fundação de um original pensamento eugenista brasileiro.

Ao conjunto de estratégias pautadas pelo pensamento eugenista nacional e adotadas pelo Estado brasileiro com o objetivo de assegurar o melhoramento e, portanto, embranquecimento da população, chamamos de política de branqueamento. A pressa dos estadistas fica evidente, por

Santos. Neste artigo, Ricardo apresenta um expressivo conjunto de intelectuais brasileiros vinculados ao eugenismo e denuncia a ausência de estudos que investiguem tais pensadores e suas propostas para a limpeza racial do país. Figuram nomes como, por exemplo, Monteiro Lobato, Miguel Couto (Presidente da Academia Nacional de Medicina), Renato Kehl, Arnaldo Vieira de Carvalho (Presidente da Sociedade Eugênica de São Paulo), associações como a Liga Pró-Saneamento do Brasil e a Liga Brasileira de Higiene Mental e a publicação Boletim de Eugenia. Sempre me pareceu e, durante a escrita desta tese não foi diferente, que falar sobre eugenia no contexto brasileiro remete a uma noção muito vaga, como se não houvesse nomes e rostos a quem atribuir as responsabilidades. Estudos como este de Ricardo, são imprescindíveis quando estamos a compreender o arcabouço teórico que fundamentou aquilo que, no Brasil, nomeamos como política de branqueamento.

exemplo, quando analisamos os dados referentes à importação de imigrantes europeus brancos. Ao longo de 30 anos, portanto em período de tempo dez vezes menor, foram trazidos cerca de 3,9 milhões de imigrantes europeus brancos. Levou-se trezentos anos para trazer ao Brasil número similar de africanos.

Os discursos oficiais difundidos no final do século XIX e início do século XX⁴⁰, elaborados a partir da ideia de que no Brasil - justamente em razão do alto índice de miscigenação - não havia confrontos raciais importantes, deu forma àquilo que nomeou-se democracia racial: uma construção ideológica que atravessou a história nacional e ainda hoje povoa grande parte do imaginário social brasileiro, sendo competentemente acionada para dificultar ou mesmo inviabilizar a discussão das desigualdades raciais nos campos político e econômico.

As práticas de Estado brevemente acima mencionadas explicitam os contornos estruturais e estruturantes que caracterizam o racismo na sociedade brasileira, os quais são por mim adotados como o cerne da conceituação de racismo evocada nesta tese:

[...]uma concepção de raças biológicas, uma atitude moral em tratar de modo diferente membros de diferentes raças e uma posição estrutural de desigualdade social entre as raças. (GUIMARÃES, 2009, p.65-66)

Reconhecer tais dimensões não implica na negação da ação dos indivíduos, mas sim na compreensão de que este processo de fabricação de desigualdades a partir do racismo independe da intenção dos sujeitos:

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2020, p. 32)

⁴⁰ À respeito da disputa em torno das teorias e métodos de pesquisa relacionados aos estudos africanos e às relações raciais brasileiras, marcada mais pela concorrência em torno de posições de prestígio do que por questões referentes à filiações teóricas propriamente ditas, recomendo a dissertação de mestrado de Sarah Calvi Amaral Silva (2010). Neste estudo, Sarah destaca a relevância do I Congresso Afro-Brasileiro de Recife (1934) e do II Congresso Afro-Brasileiro de Salvador (1937) enquanto eventos pioneiros em realizar genuínas tentativas de superação das escolas do evolucionismo e do racismo científico. A ampliação do horizonte analítico apresentada nestes eventos foi fortemente influenciada pelos estudos do antropólogo Franz Boas e girava em torno dos estudos alinhados à negritude, por um lado e, por outro, à mestiçagem. Em que pese as críticas posteriormente endereçadas ao relativismo cultural, marcadas pela denúncia da substituição da raça pela cultura no que diz respeito aos processos discriminatórios, é preciso reconhecer que tais ideias representaram – à época - significativo avanço, sobretudo no tocante às contundentes críticas endereçadas aos projetos de poder elaborados com base no racismo científico e na eugenia.

Racismo, para mim, no caso brasileiro, é um fenômeno social que se apresenta, a um só tempo, irreduzível ao indivíduo (GUIMARÃES, 2009) e a partir do qual indivíduos e instituições conferem tratamento desigual a pessoas portadoras de traços fenotípicos associados à ancestralidade africana e que, justamente por estar presente na origem da formação da sociedade brasileira – por meio do processo de escravização de negros(as) africanos(as) e seus(as) descendentes – impregna estruturalmente nossos arranjos políticos, econômicos e culturais.

Em que pese ser sabedora de que alguns intelectuais dedicados à discussão das relações raciais, justamente por destacarem a dimensão estrutural do racismo, acreditam ser improdutiva a diferenciação entre preconceito e discriminação racial, opto por alinhar-me também aos estudos da psicologia social que – ao considerarem o indivíduo em sua relação com a cultura e não como ser isolado ou autossuficiente – nos mostram as variadas possibilidades de agência diante deste fenômeno e trazem à cena as sutilezas e nuances presentes em nossas ações, por meio das quais somos implicados na manutenção da estrutura social racista.

Não se trata de reduzir a abordagem do racismo a um fenômeno ético ou psicológico, uma patologia a ser combatida no comportamento dos indivíduos. Embora ele seja de fato anormal e criminoso (ALMEIDA, 2020). Trata-se de acreditar no poder da educação como ato de transformação e de buscar forças para empreender a luta antirracista no cotidiano das escolas através da ampliação das possibilidades de análise do fenômeno, tomando como marcadores válidos manifestações que evidenciam tanto as dimensões micro quanto macrosociais.

O conceito de racismo descrito acima está vinculado com as práticas correlatas, tais como preconceito racial, discriminação racial ou injúria racial. Há autores que ampliam para práticas como racismo recreativo⁴¹. No campo de análise da dimensão microsocial situo os conceitos de pré-conceito, preconceito e discriminação.

Um primeiro apontamento a ser feito é a necessidade de diferenciação entre pré-conceito e preconceito. O pré-conceito constitui-se em uma operação mental primordial no estabelecimento de relações entre o indivíduo e o mundo/outros indivíduos e é responsável pela demarcação do ponto de partida desta interação. Entretanto e idealmente, neste processo interativo, o sujeito conhecedor deve estar aberto ao entendimento do objeto/sujeito de conhecimento. Trata-se de via de mão dupla: parte-se daquilo que é concebido de antemão e – a partir da troca – modifica-se aquilo que se pensava,

⁴¹ Conforme MOREIRA (2019), o racismo recreativo não é inofensivo, à medida que se constitui de prática cultural que se vale do humor como subterfúgio para atos de propagação de hostilidade racial, caracterizada pela circulação de ideias estereotipadas que desprezam minorias raciais. Tal estratégia possibilita – a um só tempo – a perpetuação do racismo e a proteção da imagem social das pessoas brancas.

como também pode-se modificar o próprio objeto/sujeito de conhecimento. Quando, por outro lado, o sujeito conhecedor não se abre para o objeto/sujeito de conhecimento, impedindo assim que suas ideias pré-concebidas sejam modificadas ou ainda quando esse movimento de abertura ocorre de forma exagerada, sem que haja reflexões próprias sobre aquilo/aquele que se pretende conhecer, estamos diante do fenômeno do preconceito. Quando o preconceito em questão se dá a partir de valoração baseada em noções estereotipadas da ideia de raça, temos o preconceito racial.

Em ambos os casos – pré-conceito e preconceito – poderíamos dizer que estamos nos referindo a fenômenos circunscritos ao campo das ideias e que, portanto, suas manifestações não tem impacto concreto nas situações de vida dos sujeitos. Podemos arriscar uma brincadeira semântica: não existe o verbo preconceituar, mas sim o verbo discriminar. Ora, como não preconceituamos, não somos capazes de atingir os indivíduos com nossas ideias. Contudo, tal suposição mostra-se uma cilada teórica ao considerarmos a relação existente entre o discurso e a prática social.

Sob esta ótica, que diferencia as ideias das ações, o trânsito do fenômeno seria realizado pelo ato de discriminação, configurado enquanto uma atitude de tratamento diferenciado a determinados grupos. Quando os atributos elencados para o agrupamento dos indivíduos alvo da discriminação dizem respeito a noções estereotipadas da ideia de raça, temos a discriminação racial.

As ações de discriminação racial, possibilitadas pelo exercício de poder, podem ser tanto diretas, quanto indiretas. No primeiro caso nos deparamos com situações de “repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivados pela condição racial” e, no segundo caso, trata-se de “um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada [...], ou sobre a qual são impostas regras de neutralidade racial” (ALMEIDA, 2020).

Em ambos os casos, temos como consequência o fenômeno intergeracional da estratificação social “[...] em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado”. (ALMEIDA, 2020, p. 33)

Aproveito para tomar a estratificação social justamente como exemplo de um fenômeno que, partindo de ações de indivíduos, extrapola subjetividades e torna-se capaz de imprimir marcas e prejuízos concretos nas expectativas de condições de vida de determinado grupo de sujeitos ao longo do tempo, no caso em questão, dos(as) negros(as).

Tal exemplo evidencia, a meu ver, a complexa relação existente entre ações individuais e estruturas sistêmicas. Se, por um lado, a sociedade não é o resultado da simples soma da ação de seus indivíduos, ela tampouco se faz à revelia destas ações.

Isto posto e voltando meu olhar para as possibilidades de análise da dimensão macrosocial do fenômeno do racismo, situo a seguir os conceitos de racismo institucional e racismo estrutural.

A concepção de racismo institucional avança em relação à anterior na medida que reconhece os conflitos raciais como parte das instituições e observa a supremacia branca no poder da maior parte das sociedades e agremiações. Ocorre que, ao longo do tempo, os postos de poder das instituições são hegemonicamente ocupados por indivíduos pertencentes a determinados grupos raciais e, por esse motivo, não é de se estranhar que são seus os interesses e as pautas defendidas. Uma vez no poder, estes grupos passam a dispor de condições concretas e simbólicas que atuam como ferramentas para a manutenção de privilégios e vedação de acesso a indivíduos pertencentes a outros grupos raciais, culminando no silenciamento de ideias e projetos divergentes e configurando desta forma uma espécie de supremacia racial institucional. Trata-se de uma complexa rede de poder e influência que, por calar outras vozes, acaba sendo tomada como natural e, mais das vezes, única. Essa naturalidade é difundida e acolhida pelos indivíduos a partir dos referenciais e padrões que são impostos e propagados pelas instituições: nosso horizonte civilizatório de política, beleza, status, consumo, gostos pessoais, etc., passa a ser ditado por esses discursos valorativos e a possibilidade de compreensão desta trama é tão mais viável quanto mais criticamente conseguimos refletir.

E, a esse respeito, não sejamos ingênuos. É imperativo considerar a complexidade dos processos – intermediados pelas condições econômicas e sociais e pelas diferenças subjetivas e materiais delas decorrentes – que operam na fabricação dos modos como nos relacionamos com as realidades e as ficções e a partir dos quais construímos nossos sistemas hierárquicos e classificatórios:

O gosto classifica aquele que procede a classificação: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar; por seu intermédio, exprime-se ou traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações objetivas. (BOURDIEU, 2007, p. 13)

Não se trata de considerar que haja uma estrutura reificada capaz de solapar a autonomia dos sujeitos, tampouco de crer na possibilidade de um sujeito totalmente autônomo. Trata-se de refletir sobre o que é produzido, o que é construído, o que é subjetivado e o que é possível numa perspectiva de consideração do potencial de agência dos sujeitos.

Sob esta ótica, portanto, o rompimento da noção de neutralidade institucional é, o primeiro, senão o mais importante, passo dessa caminhada.

O conceito de racismo estrutural amplia ainda mais o horizonte analítico já alargado pelo conceito anterior: além de evidenciar que os mecanismos de produção e manutenção do fenômeno

independem da intenção individual – ainda que a comportem em certa medida – ao se configurarem enquanto estratégias de controle de aparatos institucionais, denuncia que o modo de funcionamento das instituições está alinhado à ordem social vigente e é por ela não somente desejado, como assegurado:

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2020, p. 47)

Novamente nos deparamos com a intersecção entre comportamentos individuais e estruturas sistêmicas: somos porque a sociedade é. A constatação deste fato, a meu ver, mais do que nos entristecer e desanimar diante da luta antirracista, deve atuar como motor de propulsão na busca por soluções que encontrem estratégias de mobilização e conscientização individuais e coletivas (se eu não acreditasse nisso, sequer estaria a escrever esta tese) e também – e sobretudo – ações organizadas comprometidas com a instauração de rupturas profundas nas estruturas políticas, sociais e econômicas.

Essas rupturas profundas, contudo, devem considerar também as demandas mais sensíveis, identitárias, éticas e estéticas dos grupos e pessoas racialmente discriminados. E é então que nos deparamos com o dilema das políticas de redistribuição e de reconhecimento.

É preciso reconhecer o entrelaçamento e a retroalimentação existente entre as desvantagens econômicas e o desrespeito cultural e trilhar o caminho do meio, aquele em que ambas as políticas se conectam e se apoiam, ao invés de se fragilizarem.

A análise do fenômeno do racismo é muito frutífera enquanto exercício didático de identificação e compreensão das nuances de opressão e desvantagens conferidas aos indivíduos negros.

Sob o ponto de vista da injustiça socioeconômica, somos os negros(as) que ocupamos os cargos de trabalho mais indesejáveis, de menor status e remuneração (marginalização econômica), somos nós a maior parcela da população cujos frutos do trabalho são apropriados para o benefício de outros – vide os marcadores de gênero e raça da grande massa de trabalhadoras domésticas deste país (exploração) e também somos nós aqueles(as) privados(as) de condições materiais de sobrevivência minimamente dignas - vide os marcadores de raça dos contingentes habitacionais populares, bairros periféricos, favelas e mesmo da população em situação de rua (privação). Me parece que no ranking da injustiça socioeconômica, graças ao racismo estrutural, ocupamos um dos primeiros lugares!

Estamos bem posicionados também no ranking da injustiça cultural ou simbólica, em que o conceito de injustiça está atrelado aos marcadores de representação, interpretação e comunicação. É sobre esse outro posicionamento - analisado a partir de reflexões sobre o romance *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães que discorrei a seguir.

6.5 Raça e racismo: o entrelaçamento dos conceitos na relação com a injustiça cultural ou simbólica

Enquanto artefato literário, escrito 14 anos antes da abolição da escravatura e visivelmente favorável a ela, a personagem principal de *Escrava Isaura* foi descrita, em 1875, como bem educada, dócil e clara. 101 anos depois, enquanto artefato audiovisual, por ocasião da adaptação da obra para a televisão, sob a forma de telenovela, Isaura foi interpretada por uma atriz branca e sua rival, má e invejosa, por uma atriz negra. Considerando que em ambos os casos a obra contou com elevada aceitação e sucesso junto ao público e que ainda hoje o título ressoe no imaginário coletivo nacional, penso que seja válido tomá-la como exemplo de um artefato cultural capaz de ilustrar, em diferentes contextos históricos, a perversidade com que a branquidão é sugerida e acolhida pelo imaginário social na condição de marcador de beleza, bons modos e bondade.

A um expectador desatento, pode parecer contraditória a estratégia de questionar a escravidão lançando mão de uma personagem branca como escrava. Entretanto, a obra serve de exemplo para refletirmos sobre um dos três pilares da injustiça cultural ou simbólica afetaram e ainda a população negra brasileira, a (ausência de) representação. A escolha por uma personagem feminina certamente esteve alinhada tanto às predileções da maior parte dos leitores de romances à época do lançamento do livro – mulheres da alta sociedade – servindo também como recurso linguístico promotor de empatia, quanto ao padrão de beleza feminina: mulheres magras, de pele alva e com as maçãs do rosto rosadas.

Exatamente 101 anos após a publicação da obra, em 1976, a Rede Globo de Televisão adaptou e transmitiu o romance sob a forma de telenovela, contando com as atrizes Lucélia Santos no papel da protagonista e Léa Garcia interpretando a escrava má e invejosa de nome Rosa. Certamente, a esta altura do texto, penso ser desnecessário referir a cor da pele de ambas as atrizes. Basta dizer que, em que pese a estigma presente na personagem endereçada à Leá, o simples fato de ter conseguido integrar o corpo de atuação de uma novela da maior rede de televisão aberta do país é feito louvável e merecedor de reconhecimento e orgulho. Nos anos que se seguiram à veiculação de *A Escrava Isaura*, é possível mapearmos que às atrizes negras brasileiras restaram os papéis de subalternidade,

sobretudo nas funções de empregadas domésticas, ou de sensualidade exacerbada. Foi somente em 2004, ou seja, quase três décadas depois, que a mesma rede de televisão veiculou uma telenovela com protagonismo negro⁴². Em *Da cor do Pecado*, Thaís Araújo interpretou Preta, mulher negra, pobre, trabalhadeira e extremamente sensual, a ponto que sua aproximação com aquele que seria seu par romântico na trama ocorre quando ela está dançando em uma roda de Tambor de Crioula, ocasião em que Preta levanta seu vestido rodado, movimentando-se sensualmente e olhando de forma provocativa para Paco.⁴³

Antecipando desculpas pela extensão e detalhamento dos exemplos acima, registro que as duas telenovelas foram escolhidas na condição de artefatos culturais transmitidos por veículo de comunicação massa, em períodos distintos, mas com problemáticas semelhantes que aludem à injustiça cultural ou simbólica.

No primeiro caso, a branquira de Isaura nos remete ao não-reconhecimento, à invisibilidade da mulher negra (brasileira e/ou africana) que efetivamente viveu e deu vida aos corpos escravizados neste país. Já a sensualização de Preta, evidenciada através da sutil lascividade atribuída à personagem na ocasião da roda de Tambor de Crioula, exemplifica um padrão interpretativo desrespeitoso, já que desconectado do sentido e significado atribuídos pelos sujeitos organicamente envolvidos na celebração em questão, que, na trama, foi reduzida a uma oportunidade de flerte⁴⁴.

Segmentadas apenas para fins de facilitação de compreensão da complexidade do problema, as injustiças socioeconômica – de caráter estrutural – e cultural ou simbólica - de caráter estético,

⁴² Importante destacar que a telenovela *A cabana do Pai Tomás*, produzida e veiculada pela Rede Globo no ano 1954 e que contou com a atuação da atriz Ruth de Souza no papel de Cloé, não pode, a despeito da constante presença da atriz nas cenas transmitidas, ser considerada uma obra de protagonismo negro. Cloé, esposa do protagonista homônimo à trama, não contava com ações de relevância no enredo. Era Sérgio Cardoso – ator branco e posteriormente apontado por ter recorrido a técnicas de *black face* – o protagonista. Tal fato, contudo, em nada desmerece o brilhante talento de Ruth Cardoso, sua importância enquanto atriz negra brasileira no que diz respeito ao pioneirismo e comprometimento político com que exerceu sua profissão.

⁴³ Atentemos também à associação entre a cor e o pecado: a cor de Preta, preta, é a cor do pecado. O pecado é ruim. É demoníaco. Desvia. Logo, Preta é ruim? Demoníaca? Desviante?

⁴⁴ Em que pese a resistência dos veículos de comunicação de massa brasileiros em representar atores e atrizes negros e negras em papéis de elevados status social e econômico, data de 1944 a fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN), idealizado por Abdias Nascimento. Através da educação e da Arte o TEN foi responsável pela valorização social do negro e da cultura brasileiro, ao mesmo tempo que se propôs como laboratório capaz de pensar e propor estilo dramaturgicamente original, com estética própria. As ações do TEN rompiam com as estereotípias às quais eram sujeitados as atrizes e atores, negras e negros, materializadas na proposição recorrente de personagens secundários e cercados por um repertório pejorativo. Além dos projetos de dramaturgia, o TEN desenvolveu importantes ações de alfabetização junto aos seus participantes, promovendo também ciclos de palestras e debates que tinham por objetivo fomentar reflexões políticas acerca do lugar social ocupado pelo negro no contexto nacional da época. As práticas do TEM exemplificam assertivamente trajetórias de negros(as) em movimento (GOMES, 2017), que educaram-se coletivamente e solidariamente em busca da valorização e do fortalecimento do processo de construção política da identidade negra brasileira.

representativo – além de se retroalimentarem, assolam certa e simultaneamente os indivíduos aos quais conferem opressão, desvantagens e prejuízos, compondo como que uma espécie de ciclo cruel em que subordinações cultural e econômicas se revezam e se sobrepõem. A esse respeito Nancy Fraser (2001) já nos alertou para o desafio que se colocou em cena na sociedade contemporânea, destacando o fato de que precisamos tanto de ações de redistribuição, quanto de reconhecimento:

[...]o desenvolvimento de uma teoria crítica do reconhecimento, que identifique e assuma a defesa somente daquelas versões da política cultural da diferença que possam ser combinadas coerentemente com a política social da igualdade. (FRASER, 2001, p. 246)

Sob esta perspectiva analítica, Fraser (2001) aponta duas possibilidades estratégicas a serem adotadas, por elas nomeadas como remédios redistributivos e remédios de reconhecimento. No primeiro grupo localizamos as estratégias que tem como objetivo sanar a injustiça econômica através da reestruturação político-econômica e que podem ser materializadas através, por exemplo, de programas de distribuição de renda e mesmo a reorganização do trabalho. Já os remédios de reconhecimento estão relacionados a mudanças culturais e simbólicas como, por exemplo, representações positivadas de identidades frequentemente desrespeitadas. Fraser (2001) ressalta constantemente que esta divisão se dá apenas para fins de análise, visto que ambas as dimensões estão implicadas em um e outro remédio aplicado. Tanto as ações de redistribuição contêm em si o pressuposto de reconhecimento, quanto as ações de reconhecimento pressupõem a redistribuição. Voltarei a este tópico na sequência deste capítulo, a medida em relacionarei os dados analisados, agrupados a partir dos três principais núcleos de sentido e suas subcategorias, a estes e aos demais conceitos anteriormente destacados (raça, racismo, racialismo, branqueamento, miscigenação, estratificação social, injustiças socioeconômica e cultural ou simbólica).

6.6 Cotas raciais: analisando as perspectivas de discordância

Em linhas gerais, posso afirmar que o conjunto de respostas contrárias à adoção de cotas raciais é consensual no que diz respeito a) à recorrência de uma lógica argumentativa que busca nas atitudes individuais as explicações para a instauração e manutenção das desigualdades raciais, indicando assim que o racismo se trata de um mau comportamento a ser desaprovado e desconsiderando a agência do Estado brasileiro, tanto no passado, quanto na atualidade b) à defesa

do mérito como o único elemento legitimamente aceitável para definir das trajetórias individuais e c) à interpretação de que as desigualdades são de classe e não raciais.

Esses três marcadores são capazes de evidenciar a complexidade de conhecimentos que devem ser acionados no exercício de tentar compreender os modos de pensar das professoras-cursistas e podem ser situados entre os principais argumentos contrários às ações afirmativas para a população negra no Brasil sugeridos por Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009):

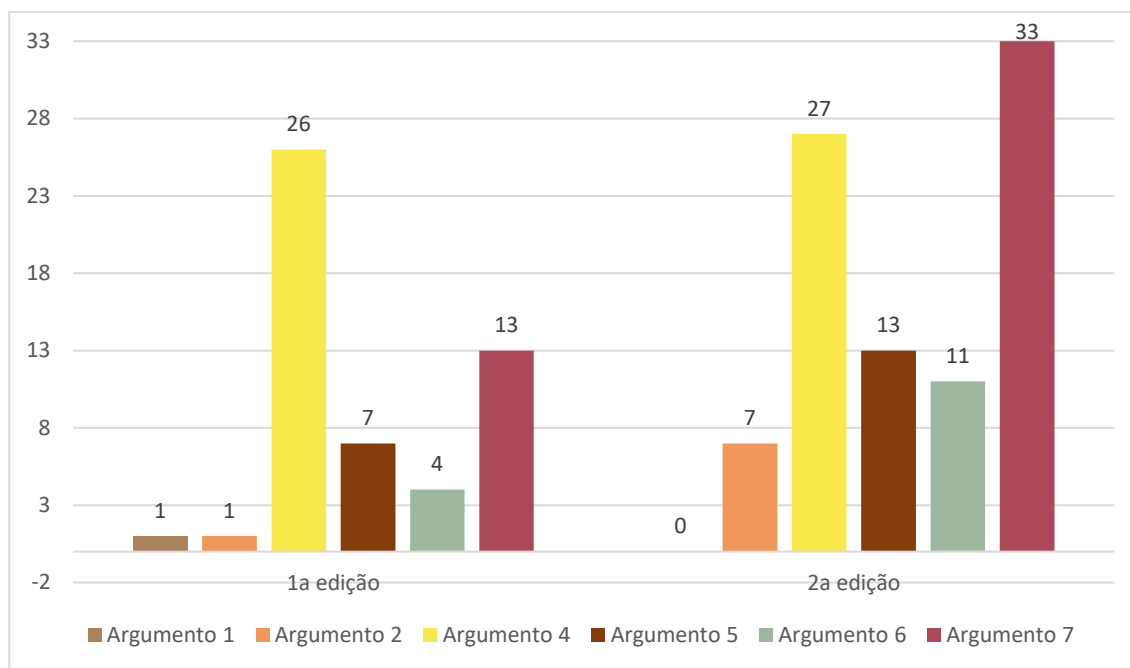
Quadro 13: Principais argumentos contrários às ações afirmativas para a população negra no Brasil

1	Significam o reconhecimento de raças e distinções de raças no Brasil e isso contraria o credo brasileiro de que somos um só povo, uma só nação.
2	Não se pode discriminar positivamente, no Brasil, porque não há limites rígidos e objetivos entre as raças.
3	A indefinição dos limites raciais, no Brasil, ou a ausência de tradição de identificação racial daria margem a que oportunistas se aproveitassem da situação.
4	Medidas universalistas teriam o mesmo efeito.
5	Não há, na sociedade brasileira, consenso sobre a desigualdade social provocada por diferença de cor e raça.
6	Reforçariam práticas de privilegiamento e de desigualdade hierárquica.
7	Ferem os direitos constitucionais daqueles que passam a ser excluídos em consequência de sua aplicação.

Fonte: elaborado pela autora a partir de GUIMARÃES, 2009, p. 192-193.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição das respostas contrárias às cotas raciais de acordo com os 7 (sete) argumentos acima apresentados, à exceção do argumento 3 (três), que não foi mencionado. Importante destacar que uma resposta pode contemplar dois ou mais argumentos.

Gráfico 14: Quantitativos de respostas contrárias distribuídas de acordo os sete principais argumentos contrários às ações afirmativas para a população negra no Brasil – 1ª e 2ª edições.



Fonte: elaborado pela autora

Conforme é possível observar no gráfico acima, a maioria das respostas contrárias às cotas raciais argumentaram em defesa a) da implementação de políticas redistributivas de caráter universalista (endereço aos pobres) e b) do princípio constitucional de igualdade de direitos e deveres. Isso revela uma reverberação no grupo de professoras-cursistas de uma certa forma de operar com a ideia de raça universal e pretensamente humana, que é analiticamente convergente com a forma como se construiu o ideal da mestiçagem no Brasil, capaz de fundamentar a persistência do mito da democracia racial, negado oficialmente pelo Estado brasileiro em 2001, momento de onde decorrem as ações afirmativas e a inclusão da EREER na formação docente, justificando a existência do Programa UNIAFRO.

A seguir problematizo essa pretensa universalidade vinculada a um igualmente pretensoso projeto de humanidade unívoca, centrada no padrão hegemônico europeu e branco e desestabilizada pelo pensamento negro brasileiro.

A problematização será desenvolvida a partir de excertos das respostas das professoras-cursistas seguidos de análises que julgo serem capazes de contribuir para a compreensão de seus posicionamentos de forma a situar o racismo enquanto um fenômeno social impossível de ser reduzido ao indivíduo. Igualmente observo que o racismo, quando interseccionado com a branquitude, produz um princípio de universalidade vinculado ao humano, seja pelo debate singular

da existência de raça em si, seja pela pauta da ideia de humanidade e de direitos humanos como pretensa produtora de igualdade e equidade racial.

Começo desenvolvendo o argumento de que há uma latência nas respostas das professoras-cursistas que evidencia uma espécie de recusa às cotas raciais a partir do princípio da humanidade pautadas pela branquidade como referência de universalidade.

A complexidade inerente às ações de redistribuição e reconhecimento que objetivam sanar as injustiças econômica e cultural transbordam o campo teórico e, nas situações do cotidiano, é percebida pelos diversos atores sociais, inclusive pelas professoras-cursistas do curso UNIAFRO/UFRGS, com certa desconfiança. Vejamos:

Excerto 16 - professora-cursista da 2ª edição

“Bom, o meu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais, é que acho que ninguém precisa de cota para conseguir alguma coisa, pois todos são iguais, e isto mostra uma verdadeira discriminação do governo. Isso sim mostra um tipo de racismo, pois as pessoas tem que lutar por uma cota para conseguir seus direitos.”

Parece que a posição de negar a necessidade de cotas pode ter relação com as contradições entre reconhecimento e redistribuição, tal qual abordei anteriormente e é possível também que ocorra em razão da aparente contradição presente nas reivindicações dos grupos marginalizados: enquanto as ações de reconhecimento evidenciam especificidades dos sujeitos reivindicadores, demarcando assim diferença entre esse e outros grupos, as ações de redistribuição parecem ir em sentido contrário, à medida que pretendem extinguir os arranjos econômicos responsáveis pelo processo de diferenciação entre grupos. Seguimos com excerto que reitera essa posição de negação da necessidade das cotas para equidade racial:

Excerto 17 – professora-cursista da 2ª edição

“Eu entendo essa posição sobre adoção de cotas como um olhar diferente para as pessoas afros. Sou da opinião que todos tenham o mesmo direito e que todo cidadão é capaz de buscar seus sonhos e ideias... E não precisa ser conquistado isso, de forma diferenciada. "Na minha opinião, esta adoção de cotas é olhar para as pessoas afro de maneira diferente.”

Parece que as professoras-cursistas, nesse caso, não compreendem a ideia de discriminação positiva na qual os grupos marginalizados querem, a um só tempo, afirmar e obter reconhecimento de suas diferenças e garantir tratamento igualitário. Diante da impossibilidade do desaparecimento das diferenças - que são transformadas em desigualdades – surge a oportunidade de transformá-las em objetos de compensação. Trata-se, neste caso, daquilo que chamamos discriminação positiva:

[definida como] a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela *discriminação negativa* – a que causa prejuízos e desvantagens. (ALMEIDA, 2020, p.34)

A discriminação positiva é a premissa da lógica operada nas políticas de ações afirmativas que tem nas cotas raciais e sociais duas de suas estratégias mais conhecidas. Cotas raciais são aquelas destinadas exclusivamente a indivíduos pertencentes a grupos que, em razão de sua classificação racial, são cultural, econômica, política e reiteradamente excluídos e marginalizados como, por exemplo – no contexto das políticas educacionais brasileiras - negros(as), indígenas e quilombolas. Já as cotas sociais são aquelas destinadas a sujeitos oriundos de grupos familiares com baixa renda, egressos de escolas públicas e pessoas com deficiência. Ambas se configuram enquanto estratégias adotadas nas políticas de ações afirmativas. Entretanto, as primeiras, quando direcionadas para a população negra, tem a intencionalidade de garantir, para além da redistribuição econômica, a reparação e o reconhecimento político-identitário dos(as) negros(as) com vistas a promover a reeducação das relações entre sujeitos brancos e negros, processo conhecido como educação das relações étnico-raciais.

Conforme apontado anteriormente, a instauração das políticas de ações afirmativas para a população negra brasileira, iniciada no final da década de 1980 e consolidada no campo da opinião pública ao longo da primeira década dos anos 2000, pode ser considerada o segundo momento histórico em que a população branca do país externou sua preocupação com o lugar socialmente destinado aos(as) negros(as) e os impactos deste reposicionamento em seus arranjos de privilégios e vantagens. O primeiro momento em que os sujeitos brancos brasileiros estiveram às voltas com esta preocupação, data do contexto do pré e pós-abolição, ocasião em que a elite branca escravagista precisou pensar e decidir o que fazer com negros(as).

Se, àquela época temia-se pelo destino dos(as) negros(as) diante da liberdade:

A emancipação imediata, isto é, declarar desde logo livres todos os escravos existentes no Brasil, é solução absolutamente inadmissível na atualidade, e mesmo no futuro próximo, [...] traria necessariamente a desorganização do trabalho, [...] introduziria a desordem nas famílias e daria lugar à ataques de ordem pública, desenfreado-se tão grande número de escravos, tudo com grande dano particular e do Estado, assim como dos próprios escravos. (MALHEIRO, 1976, v. 2, p. 153, apud SILVA, 2018, p. 200)

Atualmente, no contexto em que se adotam cotas raciais que, assim como as cotas sociais, valem-se da discriminação positiva para corrigir ou compensar desigualdades produzidas pelos

arranjos políticos, econômicos e culturais e exemplificam mas não esgotam as políticas de ações afirmativas, a aprovação atribuída à discriminação positiva do pobre não é a mesma quando o beneficiário é negro/a. Vejamos:

Excerto 18 – professora-cursista da 1ª edição

“[...] sou contra as "cotas raciais". Creio que quem **de**ve receber a cota é o pobre, independente de cor, sexo, credo. etc. [...] O que deveria ocorrer no meu ponto de vista é uma reforma no ensino básico fazendo com todos tenham uma educação de qualidade e assim terão a mesma oportunidade.”

A ideia de que as cotas raciais representam ruptura profunda com o sistema meritocrático acaba por informar, no limite, o medo de que os candidatos brancos sejam efetivamente prejudicados:

Excerto 19 – professora-cursista da 2ª edição

“As cotas raciais nas universidades públicas e concursos [...] poderá gerar diversos tipos de discriminações, assim como favorecer uns em prejuízo de outros, utilizando critérios absolutamente injustos e inconstitucionais.”

Excerto 20 – professora-cursista da 1ª edição

“[...] não me parece justo discriminar uma pessoa porque sua pele é branca, no momento em que se avalia de forma diferente brancos e negros estamos sendo preconceituosos e racistas.”

Essa sensação de injustiça também é explorada a partir de certa desconfiança em relação aos beneficiados:

Excerto 21 – professora-cursista da 2ª edição

“Precisa-se questionar como foi a trajetória escolar dessa pessoa? Quais os enfrentamentos que ela precisou fazer pra conseguir chegar até a Universidade?”

Essa busca pelo passado do candidato, verdadeira aferição de merecimento, materializa e atualiza a suspeição sumária em relação aos sujeitos negros – instaurada no ato mesmo da abolição: da forma com que foi conduzida, ou seja, sem a garantia de rede de suporte para os(as) ex escravizados(as), acabou por inaugurar um segundo ciclo de marginalização para a população negra brasileira, caracterizado pela instauração da suspeição sumária: livres, os(as) negros(as) passaram a serem sujeitos suspeitos de eventuais crimes que, pressupunha-se, viriam – cedo ou tarde - a cometer

(SILVA, 2018, p. 25). Agora, a desconfiança recai sobre o merecimento, conforme o excerto em destaque:

Excerto 22 – professora-cursista da 1ª edição

“Um branco que não estuda e não é bom o suficiente para entrar numa universidade pública não entra, e se um negro não for tão estudioso, mas pelo simples fato da cota consegue entrar é justo?”

Tal pensamento parece evidenciar uma falta de conhecimento sobre a história das relações raciais no Brasil, assim como a possível desestabilização de vantagens e privilégios brancos consolidados ao longo do tempo, como fundamenta Barbosa (2012):

[...] a discriminação, como componente indissociável do relacionamento entre os seres humanos, reveste-se de uma roupagem competitiva. O que está em jogo aqui é, em certa medida, competição: é o espectro competitivo que germina em todas as sociedades. Quanto mais intensa a discriminação e mais poderosos os mecanismos inerciais que impedem o seu combate, mais ampla se mostra a clivagem entre o discriminador e o discriminado. Daí resulta, inevitavelmente, que aos esforços de uns em prol da concretização da igualdade se contraponham os interesses de outros na manutenção do status quo. É curial, pois, que as ações afirmativas, mecanismo jurídico concebido com vistas a quebrar essa dinâmica perversa, sofram o influxo dessas forças contrapostas e atraíam considerável resistência, sobretudo da parte daqueles que historicamente se beneficiaram da exclusão dos grupos socialmente fragilizados. (BARBOSA, 2012).

O registro da cursista aponta para uma ideia de competição injusta, onde a pessoa negra teria privilégios a partir das cotas, porém nega os privilégios das pessoas brancas em perspectiva histórica e sempre reatualizada pela estruturação do racismo. Considero que essa contraposição entre um registro escrito de uma cursista e a interpretação do jurista sobre o mesmo tema são contrapontos que evidenciam como se articulam as operações de pensamento das professoras-cursistas em específico, com o imaginário popular do brasileiro em geral. Opera-se com o conceito de raça universalizante que implica uma negação do abismo estruturante da vida material cotidiana que distingue pessoas brancas e negras, o que nos impele a reificar o privilégio branco fundado numa meritocracia inexistente.

Além das preocupações evidenciadas nesse contraponto, relativas à eventual perda de privilégios e vantagens, argumentos que recusam as cotas a partir do princípio da universalidade e da humanidade pautadas pela brancura apontam desconhecimento das engrenagens do fenômeno de estratificação social, responsável - conforme pontuado anteriormente - por assegurar de forma intergeracional, prejuízos e desvantagens a sujeitos de determinados grupos reiteradamente excluídos

com base em sua classificação racial. É como se a pessoa beneficiada tivesse, ela mesma, de ter obrigatoriamente sentido na pele a discriminação e o preconceito socialmente endereçados ao grupo racial a que pertence. Este entendimento da noção de ação afirmativa está vinculado a uma antiga concepção sobre o conceito, a partir da qual a reparação deve ser direcionada à pessoa que foi vítima de um tratamento discriminatório possível de ser comprovado.

No contexto atual, contudo, as políticas de ações afirmativas estão inseridas em um outro espectro conceitual, sob o qual se reconhece que existem pessoas que têm grande chance de serem discriminadas por pertencerem a um determinado grupo (GUIMARÃES, 2009). Ou seja, as cotas raciais partem do pressuposto de que o acesso ao ensino superior ou a cargos públicos está vinculado à mecanismos ilegítimos de discriminação racial.

Diferentemente do que pensa grande parte da sociedade e também das professoras-cursistas que se posicionaram contrárias à adoção das cotas raciais, tal estratégia adotada pelas políticas de ações afirmativas está longe de subverter a lógica meritocrática contida no sistema que avalia e aprova ou reprova os candidatos nos processos seletivos. Pelo contrário, a adoção das cotas raciais está definitivamente alinhada à meritocracia à medida que busca corrigir quaisquer desvantagens imputadas ao sujeito que não sejam advindas única e exclusivamente de sua capacidade ou pela falta dela. Ou seja, pretende-se corrigir e não eliminar os mecanismos de seleção por mérito. São essas, aquelas que não rompem com as estruturas, as ações afirmativas.

Rupturas profundas com o sistema meritocrático fariam parte de estratégias nomeadas por Fraser (2001) como transformativas: ações orientadas para a correção de resultados indesejáveis e operacionalizadas – necessariamente – pela reestruturação do arcabouço que as produzem. Portanto, ainda quando as professoras-cursistas apontam as cotas sociais enquanto exemplo de estratégias capazes de provocar rupturas profundas, tal defesa não se sustenta majoritariamente, de modo que tanto as cotas sociais, quanto as cotas raciais estão localizadas no segmento das ações afirmativas e não transformativas e justamente aí são questionadas. São postas em dúvida quando apontam a orientação concreta de ações para a correção de resultados indesejáveis de arranjos sociais operacionalizadas de forma a não perturbarem o arcabouço que os gera, no caso, o sistema avaliativo meritocrático, seja para ingresso em universidades, seja para investidura de cargos públicos.

Interessante observamos o fato de que, ainda que ambas as cotas – raciais e sociais – se tratem de ações afirmativas, são as primeiras aquelas fortemente refutadas pelas professoras-cursistas contrárias a essas ações. Algo como se a questão fosse – e penso mesmo que seja – o marcador racial. Como se a mobilidade social fosse consentida desde que as pessoas negras não sejam explicitamente

priorizadas nesse processo. E é então que voltamos às ideias de BARBOSA (2012) e verificamos o embate de forças na disputa pela manutenção ou desconstrução das estruturas que discriminam e excluem racialmente.

A busca por argumentos que sustentem esse modo de pensar – em que as cotas sociais são legítimas e as raciais não são – evidencia desconhecimento e/ou incompreensão naquilo que diz respeito aos princípios de redistribuição e reconhecimento. Nessa esteira, parte significativa das respostas contrárias às cotas raciais é sustentada a partir de posicionamentos que defendem ações transformativas, via de regra, a reestruturação do sistema público de ensino brasileiro. Vejamos:

Excerto 23 – professora-cursista da 2ª edição

“É necessário que busquemos nas origens da desigualdade fatores que nos levam obrigatoriamente a relativizar a ênfase na questão racial do modelo brasileiro. O mais importante está no campo da educação pública. Sabemos o quanto é baixa a qualidade do ensino público no Brasil, os testes internacionais de leitura e matemática, evidenciam nosso atraso neste setor.”

Volto a dizer: não se trata de rejeitar políticas públicas de ações afirmativas que favoreçam eventual mobilidade social de pessoas pobres. Trata-se de rejeitar políticas que favoreçam eventual mobilidade social de pessoas negras pobres. Como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 24 – professora-cursista da 1ª edição

“Na minha opinião, as cotas deveriam ser adotadas em relação aos alunos oriundos de escolas públicas, sejam eles negros, brancos, pardos ou indígenas, que tem poucas chances de aprovação devido às questões sociais e econômicas e à baixa qualidade do ensino.”

Eu poderia seguir apresentando excertos semelhantes, pois que eles não faltam entre os dados produzidos. Mas penso que esses são suficientes para destacar aquilo que considero essencial para fins dessa análise: a complexidade da imbricação das categorias de raça e classe e como elas ajudam a compreender nossa sociedade e as desigualdades sociais fabricadas a partir de estruturas racistas. A compreensão das relações entre esses dois conceitos, contudo, não se dá sem que consideremos algumas especificidades da injustiça econômica no Brasil, cuja natureza é fundamental para o reconhecimento da necessidade de ações de reparação histórica destinadas à população negra. Esse debate, incitado pela negação das cotas raciais com argumentos sustentados na necessidade primeira de resolução dos problemas relativos à baixa qualidade da educação pública no Brasil e imprescindível para análise do contexto social e educativo brasileiro é o que tratarei a seguir.

É fato. No Brasil, pobreza tem cor. De forma que, classe, no Brasil, não se trata apenas de uma categoria analítica, mas também e, sobretudo, de um grupo de pertença. No Brasil os sujeitos negros formam uma classe, a classe pobre (GUIMARÃES, 2012). A complexidade da imbricação das categorias de raça e classe pode ser visualizada no excerto a seguir, em que a professora-cursista usa o conceito de classe para se referir à população negra brasileira:

Excerto 25 – professora-cursista da 1ª edição

“Eu sou contra a adoção de cotas raciais, pois acredito que isso sim, seja uma forma de discriminação, ninguém é diferente de ninguém por causa de seu tom de pele. Com a adoção das cotas, parece que é para privilegiar a classe menos favorecida e, em se tratando de conhecimento a raça não interfere.”

De forma geral, as explicações para a pobreza da população negra brasileira são frequentemente – tanto pelos governos, quanto pelas pessoas comuns – atribuídas ao passado escravocrata do país, com acentuado destaque para a forma catastrófica em que se deu o contexto do pós-abolição. Embora essa explicação seja capaz de apontar alguma verdade, ela não basta. É preciso considerar a existência dos mecanismos que garantiram e ainda garantem a perpetuação do racismo, ou seja, as formas que permitem a continuidade da imputação de prejuízos e desvantagens à população negra brasileira.

Além disso, tal argumento torna-se confortável para os governantes no que diz respeito à externarem a dificuldade de corrigir tantas injustiças causadas ao longo de tanto tempo em poucos anos de gestão e à difusão da ideia de que estão, gradual e lentamente, corrigindo as desigualdades oriundas do racismo.

O frequente deslocamento da discussão sobre as desigualdades raciais para o campo da desigualdade de classes pode ser exemplificado a partir do excerto a seguir:

Excerto 26 – professora-cursista da 2ª edição

“Eu não concordo, com este tipo de cota, acho que por si própria já é um preconceito, pois o tipo de cor não interfere na capacidade intelectual dos indivíduos, a cor da pele dos indivíduos não os torna mais ou menos capazes de se preparar para vestibular ou concursos, eles possuem as mesmas oportunidades de ensino, de modo que os discriminar só criaria de certa forma uma desigualdade com estes indivíduos, o que deve ser o grande obstáculo a ser superado é a pobreza e não a "raça".”

Antes de analisar o deslocamento da questão racial para uma questão de classe, gostaria de destacar algo que já pontuei no início deste capítulo: que 330 das 332 professoras-cursistas que responderam ao questionário inicial, sejam elas favoráveis ou contrárias às cotas raciais,

demonstraram operar com o conceito de raça a partir de referenciais das teorias racialistas do final do século XIX e início do século XX ou rejeitar o conceito partindo do pressuposto que ele, por si próprio, instaura racismo e, por isso, é incapaz de contribuir para a luta antirracista. Algo que podemos visualizar no excerto acima a medida em que verificamos que a noção acionada pela cursista difere daquela apontada pelas DCNRER e pelos estudos sociológicos progressistas contemporâneos.

Já o deslocamento analítico de raça para classe, reiterado nesse mesmo excerto, costuma ser bem aceito entre sujeitos explicitamente antirracistas. Ocorre que tal explicação acaba por ser acolhida justamente pelo fato de que, no Brasil, as pessoas negras são a maior parte das pessoas pobres.

Esse aparente impasse pode ser explicado a partir de quatro indicadores: ciclo cumulativo de desvantagens; especificidades da discriminação racial no Brasil, desigualdade de gênero e discriminação estatística. Senão, vejamos: o ciclo cumulativo de desvantagens está intimamente ligado à noção de estratificação social pois, tanto o ponto de partida das pessoas negras é desvantajoso, quanto seu percurso é atingido por uma sorte de situações de discriminação que culminam no acirramento desta desvantagem inicial. As especificidades dos dispositivos e atos discriminatórios são camuflados ou pretensamente atenuados por marcados puramente sociais e não raciais como, por exemplo, a boa aparência e o status da universidade de origem do candidato egresso e concorrente ao posto de trabalho, culminando na já conhecida equação: aluno/a pobre e negro/a + escola pública + universidade privada (menos conceituada) = ocupação de menor status e rendimento; aluno/a rico ou de classe média e branco/a + escola privada + universidade pública (mais conceituada) = ocupação de maior status e rendimento, inclusive em instituições dos poderes públicos⁴⁵. Na esteira daquilo que vem sendo discutido pelo feminismo negro, a emancipação da mulher a partir do movimento feminista branco e de classes média e alta – pretensamente universalista – não necessariamente garantiu a emancipação das mulheres pobres, em grande parte negras. Por fim - e mais especificamente no mercado de trabalho – resta à discriminação estatística a explicação para o preterimento recorrente de candidatas(as) negras(as) diante de candidatas(as) brancas(as), mesmo quando os(as) primeiros(as) possuem maior titulação e experiência:

(o conceito de discriminação estatística) Tem [...] a virtude de conectar explicitamente os preconceitos e estereótipos sociais ao comportamento discriminativo. [...] ocorre quando um indivíduo é julgado e tratado não por suas características individuais próprias, mas a partir daquelas que são imputadas, correta ou incorretamente, ao grupo em que foi classificado. (VALLE SILVA, 2004, p.12)

⁴⁵ Certamente existem exceções, mas, neste caso, penso que existem para confirmarem a regra.

Tal ciclo de injustiças, contudo, vem sendo denunciado através da participação política - de que nos fala Nancy Fraser (2006) – empreendida pelos movimentos negros e pelos(as) negros(as) em movimento (GOMES, 2017) desde pelo menos 1930, período em que iniciou-se a sistematização das denúncias dos padrões institucionalizados de exclusão e segregação, culminando na explicitação de que as verdadeiras razões para a pobreza da população negra brasileira são a falta de oportunidades, o preconceito e a discriminação raciais (GUIMARÃES, 2012).

Por essa razão, ainda que possamos reconhecer a boa intenção de posicionamentos que sinalizam certa preocupação com a proposição de estratégias redistributivas transformadoras (FRASER, 2001) - mais eficientes e eficazes a longo prazo - precisamos demarcar a urgência da mudança e questionar até que ponto tal preocupação não se configura como uma perspectiva que subordina as desigualdades raciais à desigualdade de classe e naturaliza a subalternidade da população negra brasileira, impedindo “os brasileiros de aceitarem qualquer esforço de discriminação positiva praticada por entidades negras ou de ação afirmativa por parte do Estado (GUIMARÃES, 2004, p, 81).

Esse posicionamento, caracterizado pelo deslocamento da raça para a classe e, portanto, contrário às cotas raciais e favorável às cotas sociais, foi verificado em 23 (21%) das respostas contrárias representadas e pode ser exemplificado pelo excerto a seguir:

Excerto 27 – professora-cursista da 2ª edição

“[...]Acredito que as pessoas que estão em condições econômicas desfavoráveis é que necessitam de cotas, independente de raça.”

Se é fato, conforme afirmado anteriormente, que, no Brasil, os sujeitos negros compusemos uma classe, a dos sujeitos pobres, favelados e quilombolas, é fato também que políticas universalistas ancoradas em estratégias de promoção de cidadania plena (distribuição de renda, redes de infraestrutura de saneamento básico e atenção à saúde, melhoria da educação pública ofertada, freio do abuso de poder das autoridades policiais e jurídicas, etc) tenderiam a solucionar grande parte dos problemas enfrentados pelos(as) negros(as) brasileiros(as). Este reconhecimento tem por intenção explicitar que não se trata de opor políticas públicas universais, pautadas em análise de caráter econômico, a políticas públicas particularizadas, pautadas em análise de caráter racial. Trata-se do apontamento da dimensão de complementaridade existente entre essas políticas. Ou seja, as

ações reparatórias precisam ocorrer em simultaneidade às ações universalistas, pois temos sim, um problema de raça e um problema de pobreza a serem combatidos.

No campo da educação, foi na década de 1980 que o Movimento Negro brasileiro passou a constatar que as políticas públicas educativas universalistas não eram capazes de atender às demandas específicas da população negra brasileira. Foi nesse contexto que a pauta das ações afirmativas passou a integrar o repertório de ações exigidas com fins de garantir a correção de injustiças imputadas à população negra brasileira, sendo as cotas raciais uma das estratégias reivindicadas para este fim.

Assim, me parece que a resistência endereçada às cotas raciais e não estendida às cotas sociais, retrata uma das principais características da discriminação racial brasileira:

[...]trata-se principalmente da utilização do racismo para manter uma hierarquia entre brancos e negros (de classe e *status* social) já dada e aceita como natural. Secundariamente utiliza-se o racismo para desequilibrar uma desigualdade de classes entre brancos e negros. Quase nunca o racismo é utilizado para reverter uma desigualdade de classe entre indivíduos brancos e negros. (GUIMARÃES, 2004, p. 68)

A contraposição a essa resistência deve ater-se à ideia de que a reivindicação das cotas raciais, operadas pelo princípio da discriminação positiva e voltadas ao combate da discriminação estatística e da estratificação social da população negra brasileira, não implica o não reconhecimento do combate à pobreza de forma mais ampla, ou seja, sentida também pela população não negra brasileira e tampouco o abandono a pautas reivindicatórias transformativas. Trata-se, na verdade, de acentuar a urgência das mudanças e de promover ações concretas que impactem as vidas de negros(as) que vivemos hoje, aqui e agora. A compreensão desta urgência, contudo, impescinde do estabelecimento de relações entre a noção de reparação histórica e a concepção de relações sociais.

O excerto a seguir exemplifica assertivamente certa controvérsia eventualmente implicada nesta compreensão: enquanto a primeira sentença não deixa dúvidas quanto à contrariedade acerca da adoção de cotas raciais, a segunda parece apontar a concordância com a política, destacando, inclusive, a necessidade da proposição de estratégias para a permanência dos/as estudantes.

Excerto 28 – professora-cursista da 2ª edição

“Eu sou contra as cotas raciais para os concursos e vestibulares da forma que estão apresentadas, pois ao meu ver é uma forma do Estado pedir desculpas pelos anos de sofrimento e privações que os negros e índios sofreram no Brasil Colônia e Império. As cotas deveriam ser repensadas e acompanhadas mais de perto durante o processo, não apenas jogando essas pessoas dentro do contexto universitário, mas dando todo um suporte necessário para sua permanência ali.”

É como tentar montar um quebra-cabeças cuja última peça, não importa quantas tentativas façamos, não encaixa.

A essa dissociação entre o reconhecimento dos prejuízos sofridos pelo povo negro brasileiro e o reconhecimento da necessidade de reparação, nomeio reconhecimento condicionado: trata-se de uma concepção que até admite as nefastas consequências da escravidão, mas insiste em questionar e/ou negar, no contexto atual, a responsabilidade do Estado brasileiro quanto à correção das deformações sócio-político-econômico-sociais imputadas ao povo negro. Ou seja, a estruturação social racista instaurada pelo capitalismo colonial e pela escravidão é reconhecida desde que não sejam realizadas cobranças reparatorias ao Estado brasileiro que, ao fim e ao cabo, são significadas pelas pessoas brancas como prejuízos a elas injustamente imputados. Algo como se a agência do Estado brasileiro escravagista tivesse sido inevitável e não o resultado de um conjunto de decisões políticas, econômicas e sociais.

As desconfianças quanto à eficácia da adoção de cotas raciais, cerne do condicionamento acima referido, instauram-se a partir de questionamentos quanto à legitimidade do sistema de diferenciação proposto, por meio do qual os(as) negros(as) passaríamos a sermos privilegiados/as. Vejamos:

Excerto 29 – professora-cursista da 2ª edição

“[...] Quando a sociedade conseguir manter o mesmo olhar de igualdade não será necessário nenhum tipo de privilégio para que os menos favorecidos consigam ingressar em uma universidade.[...]”

O excerto acima exemplifica uma possibilidade interpretativa acerca de estratégias traçadas a partir da perspectiva de redistribuição afirmativa, como é o caso das cotas raciais, alertada por Fraser (2001, p.259): “por não afetarem o nível profundo no qual a economia e política é influenciada pela raça” incorrem na necessidade de realocações superficiais contínuas, o que contribui para que os sujeitos-alvo da política de reparação sejam marcados como incapazes, deficientes e, no limite, inapropriadamente privilegiados, ou seja, estigmatizados. Esse estigma tem que ver com a dimensão anteriormente referenciada, que diz da inserção das ações afirmativas caracterizadas pela adoção de cotas raciais, enquanto instrumentos corretivos situados e alinhados ao sistema meritocrático. Justamente por serem pontuais, são necessariamente constantes. Estas variações interpretativas ancoradas no estigma da deficiência e do privilégio injustamente concedido, foram verificadas em todas as respostas contrárias à adoção de cotas raciais ancoradas no discurso meritocrático.

Contudo, ainda que tais ações de redistribuição afirmativa sejam mais capazes de proporcionar o aumento da classe média negra brasileira do que propriamente impactarem imediata e profundamente as estruturas dos sistemas político, econômico e educacional, ela são essenciais por, pelo menos, quatro motivos:

Primeiro, é preciso admitirmos a existência de nichos privilegiados no mercado que, mesmo estabelecidos em mecanismos de mérito, são devedores da desigualdade racial de tal forma que – a médio prazo – são impenetráveis por meio de políticas redistributivas universalistas (GUIMARÃES, 2009).

O segundo motivo pelo qual as ações de redistribuição afirmativa são essenciais tem que ver o fato de que, ao promoverem a representatividade - aqui compreendida enquanto “a participação das minorias em espaços de poder e privilégio social” (ALMEIDA, 2020, p. 109) e ainda que tal participação não possa ser interpretada como implicação direta de reconfiguração de poder - são capazes de proporcionar a abertura de espaços políticos onde reivindicações podem ser repercutidas e narrativas discriminatórias pautadas na subalternidade podem ser desconstruídas.

Trata-se de oportunizar a fala e a escuta de outras vozes, que não aquelas histórica e politicamente comprometidas com os anseios e projetos dos grupos que tradicionalmente ocupam os postos de poder na sociedade brasileira e que, portanto, possuem interesses em reproduzir e manter os arranjos de poder já estabelecidos.

O terceiro motivo é que não é de pouca importância a formação de uma elite negra brasileira. E tal elite não será formada à revelia da ampliação – e muitas vezes, instauração - das redes de capital social das pessoas negras. Mesmo que as ações afirmativas não sejam capazes de alterar substancialmente a qualidade de vida da maior parte dos(as) negros(as) pobres do país, são vetores que potencializam a presença de negros(as) em cargos, nas mais diversas áreas, a partir dos quais são tomadas importantes decisões para os rumos do país. Seria cínico de minha parte afirmar que, por não concordar com a realidade de opressão e sofrimento instaurada pelo capitalismo, acredito ser dispensável a presença de negros(as) em espaços de poder caros a esse sistema político e econômico. Em outras palavras, enquanto o capitalismo for a ordem do dia, é necessário que sejam garantidas políticas de redistribuição e reconhecimento comprometidas com a correção dos processos de aquisição, apropriação e distribuição dos capitais cultural, social, econômico e simbólico. As ações afirmativas não são um fim em si mesmas, mas estratégias para a transformação social e educacional, na busca por um outro projeto de sociedade.

O excerto a seguir introduz o tom do quarto motivo pelo qual as ações de redistribuição afirmativa são essenciais e que recentemente nomeei: a urgência! Vejamos:

Excerto 30 – professora-cursista da 2ª edição

“[...] Acredito que o melhor é investir numa escola pública de qualidade, pois conforme a lei, o ensino deve ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência, sendo dever do Estado garantir educação básica obrigatória e gratuita. Desse modo, é necessário dar condições para que os alunos da escola pública, sejam eles negros, brancos, amarelos... consigam ingressar nas universidades públicas e/ou no mercado de trabalho. [...]”

Certamente que políticas públicas voltadas à transformação substancial do sistema educacional brasileiro - comprometidas e efetivadas através de aporte financeiro que impacte, inclusive, na remuneração dos/as professores/as das escolas públicas e que proponham a revisão e remodelagem dos sistemas e instrumentos avaliativos como, por exemplo, os exames de avaliação externa e para ingresso nas universidades, como bem dizem essa e várias outras professoras-cursistas contrárias às cotas raciais – são necessárias e bem-vindas.

Entretanto, nossa população é composta por mais de 50% de corpos negros que necessitamos, hoje e agora, de estratégias que tentem ao menos mitigar as desvantagens historicamente produzidas. Ainda que as cotas raciais contribuam muito mais para a modificação do padrão e do tamanho da classe média negra brasileira do que propriamente garantir a melhora da condição de vida da população negra brasileira como um todo – o que seria possível somente através de ações transformativas –, uma maior presença e participação de pessoas negras nas universidades públicas, nas esferas dos poderes públicos executivo, legislativo e judiciário e mesmo em importantes posições de direção em empresas privadas (alcançadas a partir da obtenção de títulos nas universidades públicas, por exemplo), certamente tem o potencial de contribuir para a remodelação das estruturas e ideias hegemonicamente vivenciadas nestes espaços de poder:

Propiciar a abertura de um espaço político para que as reivindicações das minorias possam ser repercutidas, especialmente quando a liderança conquista for de resultado de um projeto político coletivo;

Desmantelar as narrativas discriminatórias que sempre colocam minorias em locais de subalternidade. Isso pode servir para que, por exemplo, mulheres negras questionem o lugar social que o imaginário racista lhes reserva. (ALMEIDA, 2009, p.110)

Já esperamos demais. Não podemos esperar mais 10, 20 ou 30 anos. Temos pressa. E é também em razão dessa urgência que os estudos sobre as relações raciais brasileiras comprometidos com a emancipação das pessoas negras, dentre os quais situo essa tese, precisam recusar modos de

pensar o Brasil que insistem em, primeiramente, dividir a população em brancos, índios e negros para, num segundo momento, amalgamar-nos a todos, chamando-nos de povo brasileiro. Esse processo de separar, nomear e depois reunir é responsável por determinado tipo de mistura que anula. Juntos, anulados em nossas diferenças e homogêneos a partir da supremacia da branquitude, todos somos iguais. Neste caso, somos todos iguais evoca todos humanos. Humanos brasileiros. Logo, nós, negros(as), não somos beneficiários(as) legítimos(as) de políticas específicas. Esse modo de pensar o Brasil e os direitos da população negra brasileira pode ser verificado no excerto a seguir:

Excerto 31 – professora-cursista da 1ª edição

“[...] sou contra as cotas raciais, pois acredito que todos nós somos iguais, independente da cor, raça, então por que é necessário que existam cotas raciais em concursos públicos, vestibulares e outros? Ninguém é mais ou menos inteligente por causa da cor da pele, sendo que todos os negros e brancos possuem a mesma capacidade de aprender como colocar em prática o aprendizado adquirido [...]”

Importante destacar também suposta contradição presente no excerto acima: em primeiro lugar, afirmar que somos todos iguais e logo em seguida referir-se à cor da pele e à raça como marcadores de diferença coloca em suspeição a suposição de igualdade. Em segundo lugar, referir à cor da pele – um dos marcadores mais potentes do racismo brasileiro – como signo incapaz de atestar sobre a cognição, reforça a evidência de uma certa consciência de que esta é uma associação recorrentemente acionada no processo de inferiorização dos sujeitos pertencentes a um dos dois grupos raciais citados, no caso, o negro.

Essa suposta contradição é facilmente compreendida ao considerarmos algo que venho destacando em diferentes seguimentos deste subcapítulo: que 99% das professoras-cursistas, favoráveis e contrárias às cotas raciais, ou operam o conceito de raça a partir de noções caudatárias das teorias racialistas do final século XIX e início do século XX ou rejeitam o uso do conceito por acreditar que ele, por si, só instaura racismo sendo, portanto, incapaz de contribuir para a luta antirracista.

No caso específico do excerto supracitado, trata-se de uma lógica argumentativa que explicita, quase sem querer, a crença nas teorias racialistas e, ao mesmo tempo, se preocupa em afirmar que não admite a hierarquia entre as raças. A meu ver, mesmo que bem intencionado, tal pensamento pode ser considerado – no máximo – ingênuo, visto que a necessidade de demarcar a não admissão da hierarquia racial acaba por reforçar o fato de que se tem conhecimento do quanto a classificação racial atua de forma perversa sobre as expectativas de respeito, direitos e cidadania das pessoas negras

Por tratar-se de disputa política, é importante considerarmos as múltiplas possibilidades de transformação do conceito de raça, que é capaz de atualizar-se a partir de outros vocábulos sem, contudo, perder a intencionalidade de informar a respeito da ideia de raça. É o caso, no Brasil, de sua substituição pelo termo cor.

Transposição conceitual iniciada durante o fim do período de escravização dos(as) negros(as) africanos(as) no Brasil e a instauração de relações de trabalho assalariado, o atributo da cor de pele em especial, mas nunca sozinho - porque sempre acompanhado de outros marcadores físicos como cabelos, nariz e lábios – junto a outros traços culturais, passou a ser capaz de informar o status socialmente atribuído a partir da heteroidentificação racial.

Neste contexto, os defeitos de cor poderiam ser superados por estratégias de embranquecimento que poderiam ser tanto biológicas (clareamento das gerações futuras a partir de casamentos inter-raciais), quanto culturais (sobretudo conversão à fé cristã e o domínio das letras), ficando o preconceito e a discriminação endereçados aos verdadeiros pretos - de pele escura, cabelo carapinha, nariz largo, beiçudos, praticantes de ritos religiosos africanos e analfabetos.

E foi assim que, no Brasil, a classificação racial comprometida com a política do branqueamento vinculou a cor (informando raça enquanto origem) à classe: no Brasil, pretos formaram e formam uma classe. A classe pobre. Os favelados. Essa ressignificação conceitual permeia o imaginário e vocabulário nacional até a contemporaneidade.

Assim, quando a professora-cursista tenta minimizar as desigualdades forjadas a partir da classificação racial incorre, ao mesmo tempo e quase sem querer, na admissão da crença na existência de diferentes raças humanas e no esforço de negar a crença na existência de valoração entre as diferentes raças. Desta forma, uma postura pretensamente não racista acaba por informar uma crença racialista.

Esse esforço de negar as raças para, com isso, demonstrar a não compactuação com o racismo, é herdeiro do ideário antirracista brasileiro que, à sustentação discursiva da descrença na existências das raças atrelou o discurso de negação da existência no racismo em solo nacional. Em poucas palavras e no senso comum: afirmar que não acreditamos em raças equivaleria a comprovar que não existe racismo no Brasil.

Essa discussão acerca da existência ou não do racismo em solo brasileiro, permanece vívida no imaginário social até os dias atuais e parece mesmo ser capaz de evidenciar que, no cotidiano, os posicionamentos seguem semelhantes àqueles do final do século XIX e início do século XX. Existem, porém, sujeitos corajosos o suficiente para admitir a existência do racismo.

O registro a seguir compartilhado não deixa dúvidas quanto à diferenciação entre sujeitos brancos e negros e quanto à potencial humanidade de cada um, demarcada de forma bastante explícita nos arranjos institucionais. Nós negros(as), somos sujeitos portadores de uma expectativa de humanidade. Vejamos:

Excerto 32 – professora-cursista da 2ª edição

“[...]Ainda hoje o negro, em sua maioria, compõe a mão de obra pesada, de trabalho bruto, com exigência de força física. Ficando os escritórios, os salões e administração de grandes empresas ao branco. Precisamos abrir espaço para o negro se sentir gente como a gente. [...]”

Enquanto algumas respostas tangenciam a admissão da existência do racismo na sociedade brasileira, outros vão direto ao ponto e apresentam reflexões que caminham em duas direções distintas: admiti-la e temer seu agravamento em razão das cotas raciais ou supô-la instaurada a partir das cotas raciais.

No primeiro caso as cotas raciais funcionariam como uma espécie de gatilho para o acirramento das situações de discriminação racial já existentes, uma vez que se trata de uma proposição operada a partir da diferenciação, como podemos ver a seguir:

Excerto 33 – professora-cursista da 1ª edição

“No meu ponto de vista, não acredito que seja benéfico este sistema de cotas, pois fica em evidência ainda mais a discriminação racial que existe em nosso país. [...]”

A reivindicação da igualdade enquanto marcador por excelência da sociedade brasileira é acionada para alertar os riscos de cisão entre sujeitos de grupos raciais distintos e denuncia, conforme Guimarães (2009, p.60), a pretensão antirracista do racismo brasileiro. Vejamos:

Excerto 34 -professora-cursista da 1ª edição

“Acho que a política de cotas raciais viola o princípio da igualdade, porque beneficia determinado grupo, acho também que essa política divide a sociedade ao invés de uni-la.

E o acirramento, por sua vez, contribuiria para a cristalização de estereótipos existentes sobre o povo negro, os quais a professora-cursista responsável pela redação a seguir sequer procurou omitir ou atenuar. Ao contrário, ao explicitá-los, talvez de forma inconsciente, compartilhou uma narrativa discursiva com a qual parece estar acostumada e não inclinada a questionar. Algo do tipo: as pessoas já pensam que eles são burros, preguiçosos e incapazes, essas cotas só vão confirmar esse

pensamento. Ou seja, é como se a questão central não fosse a existência desse pensamento, mas sim sua eventual legitimação através da adoção das cotas raciais:

Excerto 35 – professora-cursista da 1ª edição

“Sou contra a adoção de cotas raciais. Vejo mais como uma maneira de discriminação do que de promoção de igualdade de acesso. [...] Acredito que este tipo de proposta denota mais preconceito do que qualquer outra coisa. Veladamente, demonstra que os negros são mais “burros, preguiçosos e incapazes” (aspas da autora) e que para se ter sucesso na vida é necessário subsídio governamental visto que por mérito próprio isso não seria possível.”

Algumas professoras-cursistas avançaram em suas reflexões e, além de afirmarem a existência do racismo, demonstraram aparente reconhecimento dos prejuízos causados ao povo negro brasileiro em razão do longo período da escravidão, como podemos ver a seguir:

Excerto 36 – professora-cursista da 2ª edição

“Mesmo sabendo da dívida social de mais de três séculos com os negros no Brasil, acredito que as cotas raciais não sejam a melhor maneira de tentar solucionar, e/ou reverter essa situação. A questão vai mais além do que isso. Precisa-se questionar como foi a trajetória escolar dessa pessoa? Quais os enfrentamentos que ela precisou fazer pra conseguir chegar até a Universidade? [...]”

Quem mesmo seria o(a) devedor(a) ? Os(as) negros(as) ou o Estado brasileiro? Proponho que retomemos o excerto acima e façamos uma segunda leitura, pausada, e observemos que o questionamento é endereçado ao(a) estudante (negro(a)). A sustentação dessa lógica argumentativa, que responsabiliza unicamente o indivíduo pelo sucesso ou insucesso de sua trajetória e sobre a qual já refleti anteriormente, é nossa conhecida: trata-se do discurso meritocrático. Vejamos novamente:

Excerto 37 – professora-cursista da 1ª edição

“Sou contra o sistema de cotas raciais pois acho que todos são capazes de buscar suas oportunidades por meios próprios, tendo muita dedicação, estudo e perseverança. Todos podem buscar por melhores oportunidades, aperfeiçoar seu conhecimento e habilidades e participar de igual para igual em concursos, provas seletivas, vagas de emprego, etc.”

Importante destacar que todas as respostas contrárias à adoção de cotas raciais fundamentadas no discurso da meritocracia destacaram a cor da pele como sendo o elemento equivocadamente avaliado. Ou seja, os(as) negros(as) não deveríamos sermos avaliados(as) pela cor da nossa pele, visto que ela não interfere na cognição/inteligência. Essas respostas não mencionaram outros elementos a serem considerados tais como, por exemplo, renda, moradia, etc. e revelam, novamente, desconhecimento sobre a especificidade do racismo brasileiro, pautado no fenótipo e na cor da pele,

que devem ser considerados enquanto atualizações do tropo raça à medida que cumprem a mesma função: informar o status socialmente atribuído a partir da heteroidentificação racial.

É como se as cotas raciais fossem propostas com o objetivo de compensar deficiências cognitivas denunciadas pela cor da pele preta. Ora, se estas professoras-cursistas concordam com a ideia de que não existem diferentes raças humanas, é compreensível que discordem de ações afirmativas que entendem estarem ancoradas na crença de que a raça negra existe e, ainda por cima, é tida como inferior. Portanto, em razão de sermos (os(as) negros(as)) biologicamente iguais (aos(as) brancos(as)), nada mais natural que trilhemos nossos caminhos a partir tão somente de nossos esforços.

A meritocracia também sustenta o posicionamento de algumas professoras-cursistas negras que, tendo acessado e concluído o ensino superior sem usufruir de ações afirmativas, se colocam como exemplos em que a garra e a força de vontade foram suficientes.

Excerto 38 - professora-cursista da 1ª edição

“Sou contra as “cotas”(aspas da autora), pois considero mais uma forma de discriminação, parece que estamos legitimando o estereótipo de [que] nossa “raça” é inferior intelectualmente, e que não podemos competir de igual para igual com os demais concorrentes a uma vaga na Universidade, concursos. Eu sou o exemplo “vivo” de que essa situação não é verdadeira, pois quando entrei na Faculdade não existia essa modalidade.

São mulheres negras que, justamente por terem enfrentado e vencido diversas situações adversas, se sentem no direito de exigirem o mesmo posicionamento de estudantes negro(as):

Ao ignorar que boa parte do sofrimento e da dor que necessariamente viveu (e continua vivendo) na sua ascensão profissional é um tributo social injusto, historicamente determinado, ela acaba muitas vezes defendendo a educação pela dureza. (BARAÚNA, 2014, p.137)

Reflexões como essas apontam que, ao mesmo tempo em que a escravidão é tomada como fato, a agência do Estado brasileiro no contexto histórico de sua fabricação e sustentação não é devidamente correspondida. Suas iniciativas de reparação são, no máximo, concebidas como um remédio amargo, quase uma concessão benevolente. Tal observação nos remete à compreensão de como a categoria raça opera de forma complexa pois consolida a sua própria negação enquanto central na compreensão do racismo e na construção de práticas que rompem com o mesmo. Em termos analíticos, reitero aqui que o acesso ao conhecimento qualificado acerca da categoria raça, presente nas DCNERER e na projeção de programas de formação continuada como o curso

UNIAFRO/UFRGS, é essencial e desestabiliza subjetividades e práticas pedagógicas, resultado de minha tese em conexão com vários outros estudos revisados na literatura acadêmica.

Excerto 39 – professora cursista da 1ª edição

“Sou contra a adoção de cotas raciais. [...] Também (no sentido de ‘mas’) é um mal necessário[...].”

Tal reflexão evidencia, novamente, indícios da compreensão da agência do Estado brasileiro no processo de fabricação das desigualdades raciais, ao mesmo tempo que anuncia o reconhecimento de correções a serem realizadas. Correções que, longe de instaurarem distorções no sistema baseado no mérito individual, buscam adequar estratégias de acesso, conforme já destacado anteriormente. Ou seja, não se trata de romper com o sistema meritocrático, mas sim de regular os mecanismos que oportunizam a livre competição individual. Assim, mais do que contestar o sistema, a estratégia de ações afirmativas caracterizada pela adoção de cotas raciais está inserida na ideologia do mérito.

Além de sermos questionados(as) quanto ao empreendimento dos esforços realizados na tentativa de acessar as universidades públicas, os(as) negros(as) somos advertidos(as) quanto à adoção de posturas agressivas e/ou violentas, equivocadamente endereçadas a sujeitos não responsáveis pela instauração da escravidão e, conseqüentemente do racismo. Trata-se de um esforço por afastar-se de uma possível identificação com o grupo opressor e de uma compreensão do racismo enquanto uma espécie de herança maldada, sob a qual não se destinam (por desconhecimento, por incapacidade? por desinteresse? ou ambos?) exercícios de percepção e reflexão acerca da atualização dos mecanismos de reprodução e manutenção das desigualdades raciais na contemporaneidade:

Excerto 40 – professora-cursista da 1ª edição

“Sabemos da grande dívida que o povo brasileiro tem com os negros por causa do tempo da escravidão, mas não temos culpa, digo isso (por)que muitas vezes vemos negros revoltados, inconformados.

Não é de se estranhar que a ausência do reconhecimento da atualização destes mecanismos seja capaz de produzir entendimentos que conferem a nós negros(as) o status de escravo(a) permanente. Ainda que os sujeitos negros da contemporaneidade não tenham sido submetidos ao trabalho escravo, nossa ancestralidade é ressaltada e demarcada (pelas pessoas brancas) a partir das dimensões de sofrimento e subjugação:

[...] quando se refere à escravidão, fala-se de “escravo”; quando se fala de escravo, associa-se diretamente ao negro. Ou se preferirem, a palavra escravo é sinônimo de negro. Dessa maneira, a escravidão seria um fenômeno que diz respeito somente ao negro, automaticamente, resulta no esquecimento do colonizador, do escravizador, ou mais concretamente, do branco. Além disso, naturaliza o negro como escravo, ou descendente de escravo, diferente de considera-lo um humano que em determinado momento histórico foi escravizado. A lógica do raciocínio que naturaliza o negro como escravo, ao mesmo tempo leva, de forma sutil no decorrer do tempo, ao esquecimento do opressor. O esquecimento é o primeiro passo. O segundo passo é a invisibilização do branco no papel de escravizador. Por isso, a imediata associação de escravidão à deformidade do negro, esquecendo-se dos outros “prováveis” deformados, como o branco e o indígena. (CARDOSO, 2017, p. 186)

Observemos que, ao referenciar a escravidão, os escravizadores não são mencionados. E assim, a escravização é lembrada como um problema dos negros:

Excerto 41 – professora-cursista da 1ª edição

“[...]Contudo, simplificar a gravidade dos problemas econômicos e sociais que afligem parte da população brasileira, sobretudo os descendentes de escravos, estabelecendo cotas raciais para acesso às universidades públicas do País, parece algo injustificado e contraprodutivo.”

É como se, as ações de reparação, deslocassem o problema das pessoas negras para as pessoas brancas, conduzindo as últimas a uma situação de desvantagem capaz de colocar em risco privilégios que, em razão de existirem há tanto tempo, são tidos como naturais:

Excerto 42 – professora-cursista da 2ª edição

“[...]O Brasil tem atualmente a segunda maior população negra do mundo (atrás apenas da Nigéria) e é inegável que o país tem uma dívida histórica com negros e indígenas. Por outro lado, as cotas raciais já prejudicaram várias pessoas que perderam vagas ou empregos para concorrentes com menor pontuação ou qualificação.”

Notemos que este tipo de reflexão tenta equacionar a correção de desfavorecimento à obtenção de privilégios e, nesta tentativa, realiza ensaios de mensuração entre os prejuízos (sofridos) e os benefícios (concedidos), sendo os últimos considerados desproporcionais em comparação aos primeiros. Nesta equação as pessoas brancas seriam colocadas em posição de desvantagem e a desproporcionalidade surge como argumento central estrategicamente reivindicado sob uma perspectiva de igualdade de direitos. Vejamos:

Excerto 43 – professora-cursista da 1ª edição

“Sou a favor de qualquer política que promova a igualdade das pessoas, mas essa política em especial requer um olhar muito especial, pois as cotas embora promovam uma parte da sociedade tão sofrida e desgastada por conta da história de impotência

frente ao escravismo, tão discriminada por sua cor de pele diferente, por outro lado se perde a ideia de igualdade de oportunidades.”

E essa mesma desproporcionalidade, compreendida como elemento que equivocadamente concede privilégios às pessoas negras e, portanto, promove diferenciação entre os sujeitos, é responsável pela compreensão do racismo enquanto um fenômeno passível de inversão. Tal lógica argumentativa pode ser, novamente, observada tanto em excertos das professoras-cursistas, como o que segue:

Excerto 44 – professora-cursista da 1ª edição

“[...] Também não me parece justo discriminar uma pessoa porque sua pele é branca, no momento em que se avalia de forma diferente brancos e negros estamos sendo preconceituosos e racistas. [...]”

Quanto em discursos de sujeitos com relevado status social, conferido por práticas e titulações acadêmicas. Trago, uma vez mais, SALZANO (2006):

O sistema de cotas é claramente inconstitucional, pois a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 5.º, afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, e no seu parágrafo XLII estabelece que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. E o que está ocorrendo, justamente, é um racismo às avessas, inclusive com a instituição (vergonhosa) do *apartheid*: há vestibular para brancos e vestibular para negros e índios, separados, incomunicáveis. (SALZANO, 2006, p. 69)

À respeito da suposta inconstitucionalidade das políticas de ações afirmativas - discussão já superada no sistema judiciário brasileiro - recorro novamente às palavras do ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Benedito Barbosa Gomes, posto que eu não seria capaz de explicar em tão poucas linhas e com tamanha precisão:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (BARBOSA, 2012).

Sob essa ótica, que considera suposta inconstitucionalidade e inversão do fenômeno, é possível que fiquemos tentados a pensar que o raciocínio por trás de argumentações como aquela

expressa no excerto 40⁴⁶ seja algo do tipo: isso é injusto, pois os discriminadores de ontem se tornaram os discriminados de hoje, sendo que as pessoas brancas de hoje não são culpadas pela escravidão e suas consequências. De forma que a afirmativa correta seria isso é muito injusto, pois não somos os(as) discriminadores(as) de ontem e estão nos tornando os(as) discriminados(as) de hoje.

Ainda sobre esse modo de pensar, registro que minha decisão em compartilhar as ideias de SALZANO (2006) que, por óbvio, não foi um dos cursistas do curso UNIAFRO/UFRGS, tem o intuito de demarcar a presunção universalista da Academia que, por muito tempo e ancorada na pretensa convivência acolhedora entre as diferentes áreas de conhecimento, fingiu promover a pluralidade de ideias, além de atentar para a necessária transformação epistêmica desse espaço tradicionalmente reconhecido como centro de excelência na produção do conhecimento:

A descoberta de que essa ficção não convencia mais a ninguém se deu, por parte da branquitude que habita as universidades brasileiras, com o movimento recente de adoção de políticas de Ação Afirmativa que, dentre outras dimensões, estabeleceram a reserva de vagas discentes para a Graduação. Aqui na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) este momento marcou os modos de reorganização do racismo, visando impedir ou dificultar a implementação plena da política. (KAERCHER, 2020, p. 23)

Isto posto trago-o novamente. Desta vez evocado enquanto representante da elite intelectual inserida no campo acadêmico e, importante registrar, autodenominado como não racista:⁷

A questão da “dívida histórica” para com os afro-descendentes e ameríndios não convence, e é postulada pelos mesmos grupos que preconizam o calote com relação à dívida financeira externa do país com o Primeiro Mundo. Por que eu, meus filhos ou netos irão pagar por um comportamento que não é deles, característico de épocas em que este era considerado válido? É bom não esquecer que o tráfico de escravos era desenvolvido com a intermediação direta dos próprios africanos, que tinham o monopólio do apresamento das vítimas em toda a África. (SALZANO, 2006, p. 70)

Penso que o excerto 40⁴⁷ e a citação acima se prestam a, pelo menos, três reflexões. Vamos a elas.

A primeira está relacionada à incapacidade das pessoas brancas reconhecerem e admitirem a existência de mecanismos que garantem a manutenção e perpetuação do racismo em nossa sociedade.

⁴⁶ Excerto localizado à p. 156: “Sabemos da grande dívida que o povo brasileiro tem com os negros por causa do tempo da escravidão, mas não temos culpa, digo isso (por)que muitas vezes vemos negros revoltados, inconformados.”

⁴⁷ Excerto localizado à p. 156: “Sabemos da grande dívida que o povo brasileiro tem com os negros por causa do tempo da escravidão, mas não temos culpa, digo isso (por)que muitas vezes vemos negros revoltados, inconformados.”

De modo geral, podemos afirmar que existem duas principais correntes de pensamento sobre o racismo na sociedade brasileira: uma que tão simplesmente nega sua existência e outra que, embora admita a existência das desigualdades raciais, é incapaz de estabelecer relação entre os mecanismos contemporâneos de discriminação e manutenção dessas mesmas desigualdades. A esse silenciamento BENTO (2002) nomeou pacto narcísico: seria a cumplicidade estabelecida entre as pessoas brancas que, ao não falarem sobre seus privilégios, garantem a manutenção e reprodução das estruturas raciais injustas que lhes garantem vantagens.

A segunda está relacionada à argumentação de que as práticas escravagistas não devem ser julgadas a partir das convenções morais e sociais contemporâneas e sim compreendidas a partir dos contextos em que foram praticadas. Ou seja, precisaríamos olhar para a humanidade do passado com as lentes de sua época, do contrário, incorreríamos naquilo que os historiadores chamam de anacronismo. Pois bem, para aqueles a quem os depoimentos e registros dos movimentos negros e dos(as) negros(as) em movimento (GOMES, 2017) não são dignos ou suficientes para atestar que, mesmo na origem do fenômeno colonialista escravagista já havia sujeitos capazes de apontar ilegalidade e desumanidade de tais práticas, sugiro a leitura de SILVA (2018):

Um dos erros de interpretação do passado é o de supor que as pessoas de certa época não poderiam perceber o que se só se tornaria um valor dominante muito depois. Trata-se de uma espécie de concepção evolucionista por meio da qual o presente sempre está à frente do passado. Uma leitura menos idealizada ou menos inocente pode ser esta: nos conflitos de qualquer época, os atores sociais travam batalhas armadas de estratégias que não dispensam o cinismo, o pragmatismo, o interesse material acima de qualquer princípio moral para si mesmos ou para parte da sociedade em que atuam. Ver a escravidão como uma monstruosidade incompreensível significa absolver em massa aqueles que a praticaram, defenderam, valorizaram e prorrogaram. (SILVA, 2018, p. 267)

Ou seja, a escravização não foi um equívoco, foi uma escolha em que se disputavam um imaginário, uma visão de mundo e um modo de produção (SILVA, 2018, p. 132):

Nunca é demais salientar que milhões de homens sempre tiveram plena consciência de quanto a escravidão era horrenda, absurda, ilegal e quanto as leis elaboradas lentamente para abreviá-la eram enganadoras: os negros escravizados. Os escravos nunca se enganaram quanto ao que viveram. (SILVA, 2018, p. 251)

Já nos anos 1800 haviam intelectuais e políticos convencidos da atrocidade que a escravização significava. Bem como, nos mesmos anos 1800 haviam intelectuais e políticos que a defendiam ferozmente. Dada a incapacidade de referenciar todos os – muitos e interessantíssimos – registros contidos na obra supracitada, opto por compartilhar breve quadro (Quadro 14) a título de

exemplificação dos discursos favoráveis e contrários à escravização, através dos quais podemos verificar a consciência das escolhas que estavam sendo realizadas. Aproveito para convidar o/a leitor a observar a familiaridade presente, àquela época, nos posicionamentos contrários à abolição ou a reformas no sistema escravagista e, na contemporaneidade, contrários às cotas raciais, apontando, conforme SANTOS (2021), a continuidade da mentalidade colonialista escravagista da sociedade brasileira, que pode ser verificada em vários dos excertos compartilhados nesse subcapítulo:

Quadro 14 – Discursos favoráveis e contrários à abolição ou a reformas no sistema escravagista nos anos 1800

DISCURSOS FAVORÁVEIS	
Ministro da Regência José Bonifácio, 1823	Se os negros são homens como nós e não formam uma espécie de brutos animais; se sentem e pensam como nós, que quadro de dor e de miséria não apresentam eles à imaginação de qualquer homem sensível e cristão? Se os gemidos de um bruto nos condoem, é impossível que deixemos de sentir também certa dor simpática com as desgraças e misérias dos escravos. Não basta responder que os compramos com nosso dinheiro; como se dinheiro pudesse comprar homens! Como se a escravidão perpétua não fosse um crime contra o direito natural, e contra as leis do Evangelho, como disse. As leis civis, que consentem esses crimes, são não só culpadas de todas as misérias que sofre esta porção da nossa espécie, e de todas as mortes e delitos cometem os escravos, mas igualmente o são de todos os horrores, que em poucos anos devem produzir uma multidão imensa de homens desesperados, que já vão sentindo o peso insuportável da injustiça, que os condena a uma vileza e miséria sem fim.
Deputado Joaquim Nabuco, 1857	A escravidão não é um contrato de locação de serviços que imponha ao que se obrigou certo número de deveres definidos para com o locatário. É a posse, o domínio, o sequestro de um homem – corpo, inteligência, forças, movimentos, atividade – e só acaba com a morte. Como se há de definir juridicamente o que o senhor pode sobre o escravo, ou o que este não pode, contra o senhor? Em regra, o senhor pode tudo. Se quiser ter o escravo fechado perpetuamente dentro de casa, pode fazê-lo; se quiser privá-lo de formar família, pode fazê-lo, se, tendo ele mulher e filhos, quiser que eles não se vejam e não se falem, se quiser mandar que o filho açoite a mãe, e aproprie-se da filha para fins imorais, pode fazê-lo. Imaginem-se todas as mais extraordinárias perseguições que um homem pode exercer contra outro, sem o matar, sem separá-lo por venda de sua mulher e filhos menores de 15 anos – e ter-se-á o que legalmente é a escravidão entre nós. A Casa de Correção é, ao lado desse outro estado, um paraíso.
Deputado Rui Barbosa, 04/08/1884	É no terreno da moralidade e da honestidade que pretendem liquidar esse ajuste de contas. Mas então onde estaria, por excelência, a imoralidade, a improbidade, senão no cativo? Não será ele a espoliação suprema, o roubo dos roubos, roubo da honra, roubo da liberdade, roubo da propriedade do indivíduo sobre a sua inteligência, o suor e o fruto do seu trabalho? Dizem que a geração de hoje está inocente: trata-se apenas de um legado dos seus maiores, em cuja origem ela não conspirou as mãos. Mas o esbulho, perpetrado pelos ascendentes, lava-se do seu vilipêndio nas mãos dos filhos, interessados em explorá-los?
Senador Sousa Dantas, 06/08/1886	Que maldito interesse é esse, que, mesmo diante de tantas atrocidades, ainda se mantém empedernido, dizendo que, apesar de tudo, da instituição servil é que vem a nossa felicidade? Vem a nossa desgraça; virá felicidade para aqueles que entendem que é preciso ter muito café, muito açúcar, muito algodão à custa do suor e do sangue do escravo! Pois desapareça metade desse açúcar, desse café, desse algodão, e sejam todos livres, porque daí a pouco recuperaremos pelo trabalho livre aquilo que por um pequeno lapso de tempo tenhamos de perder.
DISCURSOS CONTRÁRIOS	

Deputado e escritor José de Alencar - 1867	É, pois, um sentimento injusto e pouco generoso o gratuito rancor às instituições que deixaram de existir ou estão expirantes. Toda a lei é justa, útil, moral, quando realiza um melhoramento na sociedade e apresenta uma nova situação, embora imperfeita da humanidade. Neste caso está a escravidão. Na qualidade de instituição me parece tão respeitável como a colonização; porém muito superior quanto ao serviço que prestou ao desenvolvimento social. De feito, na história do progresso representa a escravidão o primeiro impulso do homem para a vida coletiva, o elo primitivo da comunhão entre os povos. O cativo foi o embrião da sociedade; embrião da família no direito civil; embrião do estado no direito público. Eis um dos resultados benéficos do tráfico. Cumpra não esquecer, quando se trata dessa questão importante, que a raça branca, embora reduziu o africano à condição de uma mercadoria, nobilitou-o não só pelo contato, como pela transfusão do homem civilizado. A futura civilização da África está nesse embrião.
Deputado Barros Cobra, 1871 – Discussão sobre a proposta da Lei do Ventre Livre	O nosso direito pátrio, tanto o português como o brasileiro, sempre consagrou e reconheceu o princípio romano <i>partus sequitur ventrem</i> , e sempre o respeitou a jurisprudência constante e uniforme dos nossos tribunais. Logo, o fruto do ventre escravo pertence ao senhor deste tão legalmente como a cria de qualquer animal do seu domínio. Por mais que esta conclusão ofenda os nossos sentimentos humanitários, é ela incontestavelmente lógica e conforme a lei.
Deputado e escritor José de Alencar – 1871	Vós quereis a emancipação como uma vã ostentação. Sacrificai os interesses máximos da pátria a veleidades de glória. Entendeis que libertar é unicamente subtrair o cativo e não vos lembrais de que a liberdade concedida a essas massas brutas é um dom funesto; é o fogo sagrado entregue ao ímpeto, ao arrojo de um novo e selvagem Prometeu.
Deputado e escritor José de Alencar - 1871	Senhores, é um fato reconhecido a moderação de que se tem revestido sempre, e ainda mais nos últimos tempos, a instituição da escravidão em nosso país. Nossos costumes, a índole generosa de nossa raça, impregnaram essa instituição de brandura e solicitude que a transformaram quase em servidão. [...] Pois bem, se com a nossa impaciência sufocarmos esses sentimentos generosos, se sopitarmos esses sentimentos benévolos; se criarmos o antagonismo entre raças que viveram sempre unidas, retribuindo uma com sua proteção os serviços da outra, não receais que desapareça de repente esse caráter de moderação e de caridade.
Visconde de Muritiba – 1884 – Discussão que antecedeu a Lei dos Sexagenários	A libertação forçada ou sem indenização dos escravos que tiverem atingido e atingirem 60 anos é um atentado contra o direito de propriedade, uma restrição arbitrária e odiosa da propriedade servil, que deve ser tão garantida e respeitada como qualquer outra.
Senador Paulino de Souza, 12/05/1888	A proposta que se vai tocar é inconstitucional, antieconômica e desumana. É desumana porque deixa expostos à miséria e à morte os inválidos, os velhos, os órfãos e crianças abandonadas da raça que se quer proteger, até hoje nas fazendas a cargo dos proprietários, que hoje arruinados e abandonados pelos trabalhadores válidos, não poderão manter aqueles infelizes por maiores que sejam os impulsos de uma caridade que já é conhecida e admirada por todos os que frequentam o interior do país. É antieconômica porque desorganiza o trabalho, dando aos operários uma condição nova, que exige novo regime agrícola; e isto, senhor presidente, ao começar-se uma grande colheita, que aliás poderia, quando feita, preencher apenas os desfalques das falhas dos anos anteriores. Ficam, é certo, os trabalhadores atuais; mas a questão não é de número, nem de indivíduos, e sim de organização, da qual depende principalmente a efetividade do trabalho, e com ela a produção da riqueza. É inconstitucional porque ataca de frente, destrói e aniquila para sempre uma propriedade legal, garantida, como todo direito de propriedade, pela lei fundamental do Império entre os direitos civis do cidadão brasileiro, que dela não pode ser privado, senão mediante prévia indenização do seu valor.
Diário do Maranhão, 14/05/1888	Centenas de indivíduos sem ofício, e que terão horror ao trabalho, entregando-se por isso a toda sorte de vícios, precisam ficar sob um rigoroso regime policial para assim poderem ser mais tarde aproveitados, criando-se colônias, para as quais vigore uma lei, como a que foi adotada na França, recolhendo a estabelecimentos especiais os vagabundos, sujeitando-os à aprendizagem de um ofício, ou da agronomia, para que mais

	tarde o país utilize bons e úteis cidadãos. Assim se praticou nos Estados Unidos depois da emancipação.
--	---

Fonte: elaborado pela autora a partir de SILVA (2018).

Espero que o quadro acima tenha sido minimamente capaz de elucidar um ponto crucial para a compreensão das relações raciais no Brasil: o de que a escravização dos(as) negros(as) africanos(as) e seus(as) descendentes na diáspora se tratou de uma escolha, com contornos políticos, econômicos e éticos. Penso que ações afirmativas no campo do currículo expressas nas DCNERER, das quais o curso UNIAFRO/UFRGS é resultado, precisam ser capazes de promover esse conhecimento, cuja compreensão é essencial na modificação dos modos de pensar e, portanto, na desestabilização de subjetividades. Se considerarmos o objetivo principal do curso UNIAFRO/UFRGS, a promoção da igualdade racial na escola levada a termo através de professoras(es) capazes de compreender os arranjos das estruturas racistas da nossa sociedade, essa tarefa mostra-se ainda mais necessária. Esse processo transformativo pode ser verificado no excerto a seguir, escrito por uma cursista que mudou, na verdade praticamente formulou, seu posicionamento em relação às cotas raciais após realizar as leituras e participar das discussões do módulo I do curso:

Excerto 45 – professora-cursista da 1ª edição

“Hoje sou favorável às cotas raciais [...] No início das propostas e pelo meu desconhecimento, não tinha uma opinião formada. Quando se pensa na proposta de adoção das cotas raciais, temos que levar em conta não somente um indivíduo (pois as trajetórias são múltiplas) mas em uma grande parcela da população que até hoje sofre pelo genocídio dos negros escravizados e pelos preconceitos. Basta somente uma interpretação rasa de dados estatísticos para verificarmos que a população negra (e, dentro desta, as mulheres negras) possui os menores índices de escolarização (e frequência), possui trabalhos de mais baixa remuneração e de desemprego, as piores moradias.”

Ainda que possamos ressaltar alguns apontamentos realizados no excerto anterior, tanto em razão do tempo transcorrido desde sua escrita até a feitura desta tese – sobretudo nos indicadores atualizados sobre a escolarização das mulheres negras - quanto em razão do conteúdo da análise realizada – que considera os prejuízos contemporâneos como resquícios do passado escravagista e não realiza leitura de atualização dos mecanismos de manutenção das estruturas racistas, penso que ele é potente para exemplificar a modificação do modo de pensar da cursista.

Por fim, a terceira e última reflexão fundamenta no excerto 40⁴⁸ e nos escritos de SALZANO (2006, p. 70)⁴⁹, está relacionada ao argumento – reiteradamente evocado por sujeitos conservadores e, não raro, também racistas – de que foram os próprios negros africanos que venderam os seus pares.

Reconheço a difícil tarefa e as armadilhas contidas na tentação de referir-se à África, traduzidas sobretudo em análises superficiais que insistem em atribuir essência e unidade onde não necessariamente elas se localizam ou localizaram, desafio em que a simples recorrência à expressão às Africas, conforme já alertado por M'BOKOLO (2009), não é capaz de superar:

A qual escala convém tratar esses objetos (que compõem os estudos referentes ao continente africano)? Uma única, para a África, ou a múltipla, das Áfricas? Diria as duas ao mesmo tempo, uma revelando-se mais pertinente do que a outra conforme as épocas. (M' BOKOLO, 2009, p.13)

Para fins da breve reflexão que apresentarei a seguir, sobre as acusações de que os negros africanos escravizavam-se muito tempo antes da chegada dos colonizadores europeus – argumento que frequentemente é acionado no intuito de fragilizar ou mesmo interromper discussões sobre a perversidade do sistema mercantil de apropriação em massa de seres humanos - referir-me-ei à África, no intuito de remeter a um conjunto de relações políticas, comerciais e econômicas que foram experimentadas - em maior ou menor escala e segundo características ora comuns ora distintas - ao longo do tempo (séculos VII – XIX⁵⁰) pelas diferentes áreas geoestratégicas do continente africano. Trago esses apontamentos em razão de que, no capítulo seguinte, as representações das professoras-cursistas sobre a África e seus descendentes na diáspora no contexto brasileiro se mostrarão relevantes na compreensão dos relatos derivados das atividades práticas que elas propuseram para seus(as) alunos(as) em sala de aula.

Para tratar do tema, é possível - e necessário - admitir a existência de experiências de escravatura vivenciadas em África em período anterior ao tráfico internacional de escravos

⁴⁸ Excerto localizado à p. 156: “Sabemos da grande dívida que o povo brasileiro tem com os negros por causa do tempo da escravidão, mas não temos culpa, digo isso (por)que muitas vezes vemos negros revoltados, inconformados.”

⁴⁹ Citação localizada à p. 159: A questão da “dívida histórica” para com os afro-descendentes e ameríndios não convence, e é postulada pelos mesmos grupos que preconizam o calote com relação à dívida financeira externa do país com o Primeiro Mundo. Por que eu, meus filhos ou netos irão pagar por um comportamento que não é deles, característico de épocas em que este era considerado válido? É bom não esquecer que o tráfico de escravos era desenvolvido com a intermediação direta dos próprios africanos, que tinham o monopólio do apresamento das vítimas em toda a África. (SALZANO, 2006, p. 70)

⁵⁰ Sobre o período compreendido entre os séculos I e VII, M'BOKOLO (2009) nos alerta para a escassez de fontes, fato que faz com que as suposições e curiosidades tomem corpo ainda maior do que em relação ao período compreendido entre os séculos VII e XIX, significativamente mais bem documentado embora não necessariamente analisado em profundidade e complexidade.

promovido pela predatorialidade colonialista europeia sem, contudo, deixar-se convencer pelo discurso da escravidão endógena como elemento central ou instaurador da crueldade daquilo que já está reconhecido como crime de lesa humanidade. Mais uma vez recorro à M'BOKOLO:

[...] se a escravatura foi uma prática de todas as sociedades humanas num momento ou outro na história, nenhum continente conheceu, durante um período tão longo (séculos VII-XIX), uma sangria tão contínua e tão sistemática como o continente africano. Porque aquilo que torna a África específica é, ainda mais que a escravatura, o tráfico de escravos, quer dizer o comércio regular dos seres humanos reduzidos à escravatura para serem vendidos, realizando-se o conjunto da operação por meio do recurso a uma violência sem precedentes. (M'BOKOLO, 2009, p. 209)

Para compreendermos este complexo processo, é preciso rompermos com certo hábito de pensar sobre a África a partir de sua relação com a colonização e buscarmos conhecer sua história⁵¹ antes da instauração do tráfico transatlântico, época da história dos africanos em pleno domínio dos seus solos (M'BOKOLO, 2009). Sobre as relações estabelecidas entre a África e o mundo mediterrâneo até o século VII, em que pese os desafios relacionados à quantidade e natureza de fontes disponíveis, é possível afirmar que estiveram assentadas em interesses recíprocos e que contemplaram distintas esferas: migrações de grupos humanos, curiosidade científicas, conquistas militares e hegemonias políticas, trocas de práticas sociais e crenças, relações comerciais e econômicas duradouras. Ou seja, muito antes da consolidação do tráfico europeu, a África já estava inserida em redes de relações regulares com o mundo exterior, sobretudo através das vias de acesso do Saara e do oceano Índico. O tráfico árabe-muçulmano, e as relações estabelecidas com a Índia e com a China, ainda que sejam difíceis de mensurar e avaliar quantitativamente:

[...] abriram caminho aos tráficos europeus, o do Atlântico e do oceano Índico, [...] contribuíram para dar forma e depois transmitir aos europeus as percepções e imagens dos africanos, suas atitudes e preconceitos, suas crenças e suas convicções sem as quais este “comércio pouco comum” não se teria tornado tão comum. (M'BOKOLO, 2009, p.211)

Nestes períodos anteriores ao século XV a Europa não esteve ausente das correntes de trocas negreiras, de forma que, ao destacarmos a interação inicial experimentada - ainda que indiretamente - através de seus vizinhos muçulmanos, não é possível referirmos tal século como um marco de

⁵¹ Nem eu sou historiadora e nem esta tese tem por objetivo uma reflexão aprofundada sobre a história da África. No primeiro caso em razão de incompetência teórica e, no segundo, em razão de observação das limitações dos objetivos desta tese. A quem interessar possa, sugiro e leitura de M'BOKOLO (2009 e 2011); LAVEJOY (2002) e MEILLASSOUX (1995).

descobrimto e isso por três razões: 1) muito antes dos portugueses, os árabes se dedicaram a tentar explorar as costas ocidentais africanas, 2) fontes revelam que os próprios africanos não era fóbicos em relação ao mar, como por muito tempo foi-lhes creditada esta fobia e 3) as incursões de portugueses, espanhóis e italianos constituíram um acúmulo de conhecimentos e progressos que viabilizaram o domínio das regiões costeiras. Ou seja, tratou-se de um longo processo construído ao longo dos séculos, por meio do qual, para além da dimensão técnica e econômica, foram assentadas as mentalidades e juízos de valor responsáveis pelo feroz rebaixamento dos africanos na escala humana (M'BOKOLO, 2009).

Se, na Idade Média, a escravatura era um estatuto social recorrente na Europa⁵², a presença de escravos africanos, por outro lado, era exceção. Tal quadro passou a ser modificado por ocasião da conquista espanhola da península Ibérica. Assim como os árabes, os espanhóis atribuíram aos escravos africanos ocupações militares e tarefas domésticas. Ainda assim, até o século XIII, a maior parte dos escravos da Espanha muçulmana provinham das regiões cristãs da península ibérica e dos países eslavos. A Reconquista cristã, contudo, não resultou na extinção da estrutura escravagista, mas sim na inversão dos papéis atribuídos aos sujeitos: tornou escravos os muçulmanos capturados. Desta forma, nos últimos dois séculos da Idade Média, os(as) escravos(as) negros(as) passam a ser cada vez mais numerosos na Espanha.

Enquanto na antiguidade africana as causas de redução à servidão estavam relacionadas ao nascimento, casamento, auto venda, perda da liberdade em consequência de dívidas ou de certos delitos e ao roubo de pessoa livre para reduzi-la à escravatura, foi partir do século XIII que o tráfico de escravos começou a ganhar importância e a tornar-se, junto com a razia, a conquista e a guerra de corso, uma das quatro principais fontes de escravatura (M'BOKOLO, 2009).

O interesse econômico pela escravatura dos(as) negros(as) africanos(as) estava muito mais demarcado pelo contexto econômico de Portugal, do que propriamente por um tal espírito aventureiro, curioso e explorador: escassez de trigo, açúcar e ouro. Se as primeiras trocas deram-se ao molde das práticas árabe-muçulmanas e beneficiaram as classes dirigentes africanas – que souberam explorar com maestria a competição entre os comerciantes cristãos e muçulmanos – com o passar do tempo tornaram-se distintas e transformaram o(a) escravo(a) negro(a) africano(a) no produto de maior valor.

As mudanças na natureza das trocas estabelecidas entre o fim do século XV e metade do século XVI dizem respeito, sobretudo, à forma com que os(as) escravos(as) passaram a se tornar a

⁵² Assim como na Roma e na Grécia antigas, comumente tomadas pelo senso comum como os berços da civilização, os europeus também se escravizavam entre si. Fato importante de ser destacado quando alguém tenta atribuir à escravização endógena africana o status de fator de depreciação moral que, por si, justifique o tráfico transatlântico do século XIX.

mercadoria mais cobiçada a rentável do comércio praticados pelos europeus. Foi através do lucro obtido a partir dos primeiros negócios forjados pela captura, escravatura e venda de negros(as) da Guiné, que a coroa portuguesa obteve os recursos que financiaram a descoberta da África. Data também desta época a acentuação das interpretações falseadas das Escrituras, que serviriam como suporte ideológico e teológico justificadores da escravatura dos(as) negros(as) africanos(as) (M'BOKOLO, 2009).

O impacto dos negócios portugueses na Guiné teve que ver sobretudo com a introdução direta de escravos(as) negros(as) em Portugal e na região mediterrânea e com duas importantes rupturas deles recorrentes: 1) substituição da captura pelo comércio regular de escravos(as) e 2) eliminação – a partir dos avanços das técnicas de navegação marítima - da intermediação dos comerciantes árabe-muçulmanos. A partir de 1470, com a proibição da introdução de escravos(as) em Portugal capturados(as) em guerras de corso ou sem licença real, tiveram início as duas principais características da escravatura portuguesa: 1) uma escravatura colonial, controlada pelo Estado e 2) uma escravatura negra.

Inicialmente distribuídos em território nacional, não tardou o interesse pela redistribuição em território mais amplo, de forma que no interior da corte portuguesa opuseram-se os interesses agrários aos capitalistas: aos primeiros interessava a permanência em solo português, aos segundos – e à coroa - a venda a outros Estados europeus. Acordaram, por fim, que todos os(as) escravos(as) seriam desembarcados(as) em Lisboa, onde seriam submetidos(as) à controle e avaliação. Foi neste contexto de reexportação dos escravos(as) negros(as) que inventou-se o tráfico atlântico, com acentuado papel da Espanha. Data de 1518 o primeiro transporte direto da África para as Antilhas. Estavam postas as condições necessárias para o comércio em grande escala:

O comércio dos negros destinados às Américas organizou-se como um autêntico sistema, orquestrado pelos Estados europeus. Se os efeitos do tráfico dos negros sobre as economias são ainda controversos e se as suas consequências sobre as sociedades africanas continuam a alimentar os debates mais apaixonados, não há a menor dúvida de que, antes de se tornar no século XIX “o comércio vergonhoso” quase unanimemente condenado, foi durante três séculos um gigantesco e frutuoso negócio que mobilizou a Europa inteira e não poupou nenhuma região da África. Se os europeus foram os instigadores desta empresa, foi essencialmente para o Novo Mundo que o comércio de negros transportou os africanos arrancados à sua terra, sendo as exportações para a Europa inteiramente marginais durante todo o período do tráfico, quer legal, quer clandestino. (M'BOKOLO, 2009, p. 273)

Inicialmente circunscrito ao monopólio exercido por Portugal e Espanha, o tráfico de negros(as) africanos(as) passou, em meados do século XVI, a ser explorado tanto pelos principais Estados europeus, como por países menores.

É sobretudo a partir do século XIX, a partir da penetração dos europeus nas regiões da África central e austral, que em curto espaço de tempo são instauradas rupturas profundas com a lógica e estrutura dos sistemas de troca até então consolidados, de forma que o novo comércio estabelecido volta-se, praticamente de forma exclusiva, para o atendimento dos interesses europeus. Uma das fissuras mais profundas provocadas pela lógica europeia introduzida no território africano tem relação com a aura de instabilidade experimentada pelos estados europeus, que passou a configurar também entre estados africanos que até então se relacionavam de forma relativamente estável.

As práticas europeias, portanto, ainda que não tenham introduzido as práticas de escravatura em solo africano, são responsáveis pela internacionalização do circuito de escravidão em um nível até então desconhecido, pela estimulação da especialização de certas etnias na captura de outras e pela substituição dos rituais de captura por uma lógica de negócio, inserindo uma questão externa e estranha à organicidade dos povos.

A mentalidade mercantil introduzida pelos europeus traficantes de escravos(as) - e seus parceiros na América e na África- assegurou que a captura e o comércio de negros(as) africanos(as) ocorresse de forma compulsória, destinada única e exclusivamente à obtenção de lucro financeiro, seja através do comércio de humanos, seja através da apropriação dos frutos do trabalho desses mesmos humanos.

Fato é, contudo, que tal prática foi o fator mais importante na gestação da diáspora negra no Brasil, dando origem ao deslocamento massivo de populações africanas para o Novo Mundo através do Oceano Atlântico. Ah, se as forças das águas falassem...

Ainda que esse deslocamento forçado tenha sido responsável por um complexo processo de descaracterização sociocultural, por meio do qual os(as) africanos(as) foram obrigados(as) a abandonar seus modos de vida, de organização e de vivenciar o mundo (MACEDO, no prelo), ele não foi somente isso. Conforme apontado anteriormente, mesmo longe de suas casas, de seus templos, de seus amores e reduzidos a condição de bens semoventes, os(as) africanos(as) e seus(as) descendentes foram capazes de resistir, se reinventar e reconstruírem sua identidade, sua subjetividade e - no limite - sua humanidade.

Nomeada pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2002) como africanidades brasileiras, essa capacidade de resistência, reinvenção e reestruturação dos(as) africanos(as) trazidos à força e de seus descendentes nascidos brasileiros e as possibilidades de abordá-las desde uma perspectiva que promova a educação das relações étnico-raciais será conceito fundamental para

analisar, no próximo capítulo, os registros referentes às reflexões derivadas das atividades práticas realizadas pelas professoras-cursistas.

Por ora, encerrarei este segmento do texto retomando a premissa de que o racismo é fenômeno irreduzível ao indivíduo de modo e evidenciando a complexidade inerente ao processo de reconhecimento da necessidade de reparação ao povo negro brasileiro no que tange à nomeação e responsabilização do Estado brasileiro pelos processos de fabricação e manutenção das desigualdades raciais e, conseqüentemente, da compreensão da dimensão estrutural do racismo. Trata-se de uma das principais reflexões que o curso UNIAFRO/UFRGS pretendeu assegurar às professoras-cursistas, no intuito de mobilizá-las para a proposição de situações de aprendizagem a partir das quais seus(as) alunos(as) da educação básica fossem, eles(as) também, capazes de pensar sobre as relações raciais brasileiras desde uma perspectiva estrutural.

Estou falando sobre conhecermos e reconhecermos que as estruturas racistas que ainda hoje conformam nossa sociedade, ao mesmo tempo em que são atualizadas por diferentes mecanismos de opressão, são também conseqüências de um conjunto de decisões tomadas por sujeitos poderosos à época da escravização. Sujeitos que compuseram o Estado àquela época e que, diante das perspectivas de rompimento com o sistema escravagista, tentaram se isentar de suas responsabilidades, como podemos verificar no famoso voto em separado do Visconde de Souza Carvalho, datado de 1884:

Seja qual fôr o juízo que se queira fazer sôbre o fato de ainda existirem escravos no Brasil, a conveniência e o modo de suprimi-los, não são de maneira alguma responsáveis dêsse fato os proprietários dos escravos atuais; porém, e unicamente, o Estado, que entre nós autorizou, estabeleceu e fomentou essa instituição, tirando dela todos os proveitos, até como fonte de receita pelo transporte de cada escravo para o Brasil. ___ E seria, além de injustiça, uma violência, uma desonestidade, uma covardia, lançar a responsabilidade e a reparação de tal fato sôbre aquêles que se limitaram a regular o seu procedimento pelas leis em virtude das quais a propriedade era tida por todos em conta de tão legítima e natural como outra qualquer, desde a mais remota antiguidade. Com efeito, se possuir escravos fôsse crime que deve ser expiado, purgado e castigado, o criminoso, o penitente e o punido deveria ser o Estado. (CARVALHO, 1884, apud BARBOSA, 1941, p. 249-250)

O desconhecimento e/ou a incompreensão desses processos são fatores que contribuem para a existência de modos de pensar as relações raciais sob uma perspectiva que nega à população negra brasileira o direito às políticas de redistribuição e reconhecimento, podendo também incorrer em análise que atribui esta dívida história ao povo e não ao Estado brasileiro, como é o caso da cursista responsável pelo excerto 40⁵³ e de SALZANO⁵⁴, que além de não reconhecer essa dívida histórica,

⁵³ Excerto localizado à p. 156: “Sabemos da grande dívida que o povo brasileiro tem com os negros por causa do tempo da escravidão, mas não temos culpa, digo isso (por)que muitas vezes vemos negros revoltados, inconformados.

⁵⁴ Citação localizada à p. 159: A questão da “dívida histórica” para com os afro-descendentes e ameríndios não convence, e é postulada pelos mesmos grupos que preconizam o calote com relação à dívida financeira externa do país com o

denuncia uma injusta responsabilização de seus filhos e netos. Ainda que tais afirmações reivindicuem certa coletividade (povo e gerações de uma família), elas estão ancoradas em uma lógica argumentativa que centra nas atitudes dos sujeitos (que são, sim, também responsáveis pela estruturação do sistema racial injusto brasileiro, conforme anteriormente argumentado e exemplificado no Quadro 14) os atributos de (des-)responsabilização quanto à instauração e manutenção das desigualdades raciais, isentando, desta forma, o Estado brasileiro enquanto instituição máxima de governo de uma nação que exerceu papel ativo na tomada de decisões quanto aos rumos políticos, econômicos e sociais do país.

Não há, contudo, necessidade de especularmos sobre as intenções racistas - ou o desejo do Estado brasileiro quanto à fabricação de uma população branca – nos contextos do pré e pós-abolição. Mais do que o desejo, as estratégias do Estado brasileiro são evidenciadas, por exemplo, no estudo *Sobre os mestiços do Brasil*, apresentado por João Batista de Lacerda no Primeiro Congresso Universal de Raças, realizado em Londres no ano de 1911. Segundo Lacerda, seria necessário menos de um século para que a população brasileira se tornasse branca e isso ocorreria por três razões: a) seletividade sexual dos mulatos, que prefeririam se relacionar com parceiros que aumentassem a chance de terem descendentes mais pertos do tipo branco ideal; b) crescente entrada de imigrantes europeus brancos e c) os problemas sociais e o abandono que a população negra foi obrigada a enfrentar no pós-abolição (SOUZA, SANTOS, 2012, p. 754)

Neste momento, exatamente aqui, peço licença e desculpa, pois talvez eu irrompa no texto certa descontinuidade de raciocínio. Mas é impossível continuar essa escrita sem registrar meus profundos estarrecimento e indignação. Voltemos, por favor, ao terceiro motivo apresentado por Lacerda. Ali estão as palavras que, por muitos anos, procurei quando tentei inúmeras vezes responder a mim mesma por quê razões, no contexto do final do séc. XIX e início do século XX, o Estado brasileiro não endereçou nenhuma ação política de acolhimento à população negra no pós-abolição e mesmo àqueles anteriormente libertos ou nunca escravizados. Sempre me perguntei se o Estado brasileiro não fez nada justamente porque esperava contar com a sorte de que morrêssemos todos(as). Ao que parece, visto que Lacerda não era um cientista avulso ou inexpressivo, pelo contrário, ocupou cargos importantes como, por exemplo, Ministro da Agricultura, Diretor do Museu Nacional,

Primeiro Mundo. Por que eu, meus filhos ou netos irão pagar por um comportamento que não é deles, característico de épocas em que este era considerado válido? É bom não esquecer que o tráfico de escravos era desenvolvido com a intermediação direta dos próprios africanos, que tinham o monopólio do apresamento das vítimas em toda a África. (SALZANO, 2006, p. 70)

Presidente de Associação Brasileira de Medicina e teve, inclusive, sua viagem à Londres financiada pelo governo de Hermes da Fonseca, essa foi justamente a estratégia adotada pelo Estado brasileiro: deixar-nos livres, para que morrêssemos todos. Entretanto - e aqui escolho encerrar essa irrupção com um dos ditos mais potentes, de umas vozes negras mais potentes de nossa contemporaneidade, Conceição Evaristo - Eles combinaram de nos matar, mas a gente combinamos de não morrer.

E é justamente porque combinamos de não morrer que você está a ler estas linhas. O curso UNIAFRO/UFRGS, esta tese e eu só existimos graças ao êxito obtido pelos(as) negros(as) africanos(as) e seus(as) descendentes que, organizados(as) e fortalecidos(as) entre si, lançaram mão de diversificado repertório de estratégias (irmandades, clubes, imprensa, artes, quilombos, movimentos negros, reivindicação de políticas públicas de ações afirmativas, dentre elas a EREER, etc.) por meio das quais mantiveram-se em luta e foram capazes de recompor seus modos de ser e viver, inspirados nas práticas culturais e valores civilizatórios ressignificados no contexto da diáspora. Essa trajetória de lutas e conquistas tem demarcado ao longo do tempo que nós negros(as) compusemos uma comunidade ambivalente, passível de injustiças socioeconômicas e não reconhecimento cultural, razão pela qual, portanto, reivindicamos a reparação dos prejuízos causados na esfera socioeconômica, relacionados à exploração, marginalização econômica e privação e na esfera cultural ou simbólica, relacionados a padrões sociais de representação, interpretação e comunicação (FRASER, 2001).

Novamente destaco que o desconhecimento e/ou a incompreensão desses processos são fatores responsáveis por modos de pensar semelhantes ao que está registrado a seguir. Vejamos:

Excerto 46 – professora-cursista da 1ª edição

“[...]As cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas e etc., na minha opinião nada mais é do que uma forma de preconceito. Se realmente negros e brancos são iguais porque existir cotas? Todos devem ter os mesmos direitos, deveres e oportunidades.”

Essa dúvida sobre a existência ou mesmo a legitimidade de motivos que justifiquem a adoção de cotas raciais, instaurada pelo desconhecimento das professoras-cursistas e reforçada pelo paradoxo negação/reivindicação, é uma, dentre tantas outras, que o curso UNIAFRO/UFRGS - enquanto projeto integrante das políticas de ações afirmativas voltadas à promoção da EREER – procura responder. E a resposta não virá senão a partir de uma perspectiva que considere os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais e seja capaz de relacionar o colonialismo, o racismo e os projetos de construção da sociedade e da identidade nacional brasileira, sobretudo no contexto dos

períodos do pré e pós-abolição e articular estas dimensões em uma concepção que compreende o racismo enquanto um fenômeno estrutural - e que seja capaz de apontar a responsabilização da sociedade e do Estado brasileiro no sentido de promover a “[...] correção das desigualdades sociais e raciais tendo como princípio o oferecimento de tratamento diferenciado com vistas a corrigir as desvantagens e a marginalização criadas e mantidas pela estrutura social excludente” (BRASIL, 2014, p.12). Sem esquecer ainda que tais ações adquiriram o status de política pública mais de um século depois da abolição da escravização. Essa perspectiva sistêmica pode ser verificada nos excertos favoráveis às cotas raciais apresentados a seguir. Ainda que mesmo eles apresentem contradições, são capazes de apontar algumas divergências entre o pensamento social brasileiro hegemônico - manifestada nas respostas contrárias - e o pensamento negro brasileiro e expor suas fragilidades sobretudo naquilo que diz respeito à admissão e reconhecimento do racismo em sua dimensão estrutural.

6.7 Cotas raciais: analisando as perspectivas de concordância

Se, por um lado, as argumentações contrárias às cotas raciais são contraditórias - oscilando entre o reconhecimento e a dificuldade de atribuição de responsabilidade à sociedade, às instituições e ao Estado brasileiros - as argumentações favoráveis, por sua vez, também evidenciam contradições.

Penso que a contradição mais significativa exemplifica-se na forma contundente com que apenas 2, dentre as 206 respostas favoráveis às cotas raciais, foi capaz de evidenciar a compreensão da atualização do conceito, ou seja, das transformações associadas ao conceito de raça, compreendendo-o não a partir dos referenciais racistas do final do século XIX e início do século XX, mas sim enquanto uma construção social válida a medida que segue sendo capaz de instaurar e manter relações discriminatórias:

Excerto 47 – professora-cursista da 2ª edição

“Os estudos genéticos atuais revelam que há uma única raça humana e que, portanto, não há diferenças raciais entre os seres humanos. Pois bem, parabéns à ciência que pôs fim às discussões racistas oriundas das teorias deterministas do século XIX. Porém, as desigualdades socio-econômicas, infelizmente, continuam evidentes. Segundo o censo de 2010 a população negra é a mais atingida pela pobreza e pela falta de acesso a serviços sociais. Dessa forma, o sistema de cotas e demais ações afirmativas são muito bem-vindas - se não para resolver, pelo menos - para amenizar a dificuldade de acesso de negros e pardos às universidades e aos serviços público. Sou a favor das iniciativas que vêm ao encontro da busca por uma efetiva e verdadeira democracia racial brasileira.”

Excerto 48 – professora-cursista da 2ª edição

No Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para os não negros e desvantagem para os negros. [...] As cotas contribuem para ampliar as oportunidades e para construir uma democracia racial. A nossa desigualdade não é apenas social, é também racial e sem um recorte específico jamais será superada. [...] Este crime não foi nosso (cursista auto identificada como negra)

A escassez de reflexões capazes evidenciar a atualização do conceito e, portanto, das estratégias discriminatórias, serve, ao mesmo tempo, como alerta e chave de leitura para compreendermos o quanto as ideias racistas do final do século XIX e início do século XX seguem vívidas no imaginário social.

Todas as 204 demais respostas favoráveis - ao não explicitarem o conhecimento do debate sobre as raças biológicas- acabam por afirmá-las numa perspectiva pretensamente não racista, uma espécie de racismo antirracista, perfeitamente alinhado aos discursos que forjaram nossa identidade nacional: miscigenada, misturada e, sobretudo, cordial.

Essas respostas demonstram alinhamento à primeira possibilidade de pensamento antirracista apresentada por GUIMARÃES (2009), sendo caracterizadas pela admissão da existência das raças biológicas e pela tentativa de combate ou não aceitação da hierarquização entre as raças, conforme podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 49 – professora-cursista da 2ª edição

Acho importante, pois é um avanço muito significativo na igualdade de oportunidades entre as raças.

Excerto 50 – professora-cursista da 2ª edição

Acho correto, pois estamos amenizando a desigualdade social, econômica e educacional entre as raças.

Justamente por se tratar de um pensamento que - na origem - admite as raças biológicas, torna-se inviável o exercício de tentar localizar o segundo dentre os sete principais argumentos favoráveis à política de ações afirmativas para a população negra no Brasil, elencandos também por GUIMARÃES (2009), a saber:

Quadro 15: Principais argumentos favoráveis às ações afirmativas para a população negra no Brasil

1	Raça é um dos critérios reais, embora não declarados, de discriminação, utilizados em toda a sociedade brasileira; para combatê-lo, é mister reconhecer sua existência.
2	Esses limites não existem em nenhum lugar; o que conta, na discriminação, tanto positiva, quanto negativa, é a construção social da raça (identificação racial).
3	Esse risco é real. Políticas de ação afirmativa requerem reconhecimento oficial das identidades raciais. No entanto, a discriminação positiva, por ser pontual, não pode reverter, a curto prazo, a estrutura de discriminação existente; por isso, o oportunismo esperado seria mínimo.

4	Medidas universalistas não rompem os mecanismos inerciais de exclusão.
5	Tais políticas poderiam ajudar a legitimar esse consenso.
6	Teriam o efeito contrário: ao inverter a desigualdade, poriam a nu o absurdo da ordem estamental.
7	Não há base legal para demonstrar a inconstitucionalidade de políticas de ação afirmativa.

Fonte: elaborado pela autora a partir de GUIMARÃES, 2009, p. 192-193.

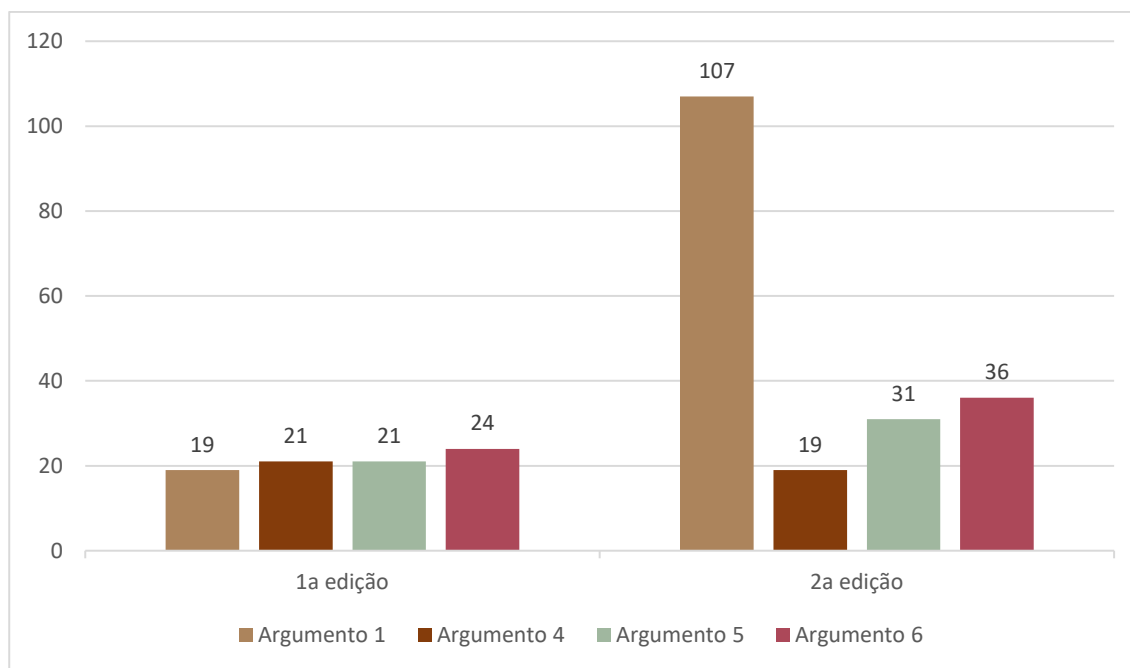
Igualmente, a ausência de reflexão sobre a existência ou mesmo a fragilidade acerca da limitação rígida ou objetiva entre as raças (sociais e, portanto, os limites tomados também enquanto construções sociais), inviabiliza a localização de respostas que questionem possíveis fraudes no acesso às políticas de ações afirmativas baseados em auto e heteroidentificação (terceiro argumento apontado por GUIMARÃES (2009)).

Além destas ausências (argumentos 2 e 3), também não foi possível localizar respostas favoráveis que apontassem a seguridade jurídica das políticas de ações afirmativas (sétimo argumento apontado por GUIMARÃES (2009)), em contraponto às respostas contrárias, em que 40% das argumentações recorreram a suposta inconstitucionalidade como justificativa para discordância da adoção de cotas raciais.

Os quatro argumentos restantes (primeiro, quarto, quinto e sexto) foram localizados tanto nas 2(duas) únicas respostas alinhadas à segunda possibilidade de pensamento antirracista (GUIMARÃES, 2009 – excertos 9 e 10) quanto nas 196⁵⁵ demais respostas, conforme é possível verificar no gráfico a seguir. Importante destacar que uma resposta pode contemplar dois ou mais argumentos.

Gráfico 15 : Quantitativos de respostas favoráveis distribuídas de acordo os sete principais argumentos favoráveis às ações afirmativas para a população negra no Brasil – 1ª e 2ª edições.

⁵⁵ Diferentemente da 1ª edição, 8 das 156 respostas favoráveis da 2ª edição não apresentaram argumentos, limitando-se a concordarem com a adoção de cotas raciais. Tais respostas, portanto, não foram consideradas na análise em questão.



Fonte: elaborado pela autora

Se, nas respostas contrárias à adoção de cotas raciais foi recorrente o argumento de que o problema da desigualdade social brasileira se restringe à desigualdade de classes - devendo as políticas públicas voltarem-se exclusivamente aos pobres - os posicionamentos favoráveis foram precisos ao demarcar a especificidade da desigualdade quando os sujeitos em questão são pessoas negras:

Excerto 51 – professora-cursista da 2ª edição

“Não podemos permitir a permanência dessa regra perversa, em que os excluídos e, principalmente, os excluídos entre os excluídos, que são os negros, continuam sendo impedidos de usufruírem de seus direitos.”

Reconhecida a situação de discriminação racial, surge o apontamento de que não basta, portanto, a promoção apenas de políticas públicas de caráter universalista, ainda que, grosso modo, essas acabem por contemplar também a população negra brasileira:

Excerto 52 – professora-cursista da 2ª edição

“Seria ideal um país com igualdade social, mas para tanto é necessário uma sociedade igualitária social e racialmente, pois é óbvio que ser pobre no Brasil é difícil, mas ser pobre e negro é muito mais.”

Não se trata, porém, de competir para descobrir quem é mais ou menos oprimido, mais ou menos miserável. Até porque, como já sabemos, não existe hierarquia de opressão (AKOTIRENE, 2019, p. 37). Trata-se de um esforço analítico comprometido com a identificação, localização e compreensão da articulação existente entre as diversas matrizes estruturais de opressão, por meio das quais marcadores como, por exemplo, raça, gênero, classe, orientação sexual, localização geográfica, etc., interagem e produzem discriminações interseccionais:

Sensibilidade analítica – a interseccionalidade impede reducionismos da política de identidade – elucida as articulações das estruturas modernas coloniais que tornam a identidade vulnerável, investigando contextos das colisões e fluxos entre estruturas, frequência e tipos de discriminações interseccionais (AKOTIRENE, 2019, p. 54)

De modo geral, as respostas favoráveis evidenciam a crença na discussão sobre as cotas raciais enquanto mecanismo promotor de reflexões acerca das desigualdades sociais produzidas por discriminação racial:

Excerto 53 – professora-cursista da 1ª edição

“[...] as cotas não resolvem, nem dão conta de problemas sociais e culturais mais amplos, mas nos fazem pensar sobre o problema da desigualdade e da discriminação em nossa sociedade.”

Embora a admissão de raça enquanto constructo social seja condição sine qua non para o reconhecimento da atualização das estratégias implicadas nos processos de discriminação racial, excertos como o acima apontam indícios de que as reflexões caminham neste sentido. A desacomodação do senso comum que versa sobre a democracia racial brasileira parece cada vez mais inevitável, sobretudo ao colocarmos em xeque essa pretensa harmonia:

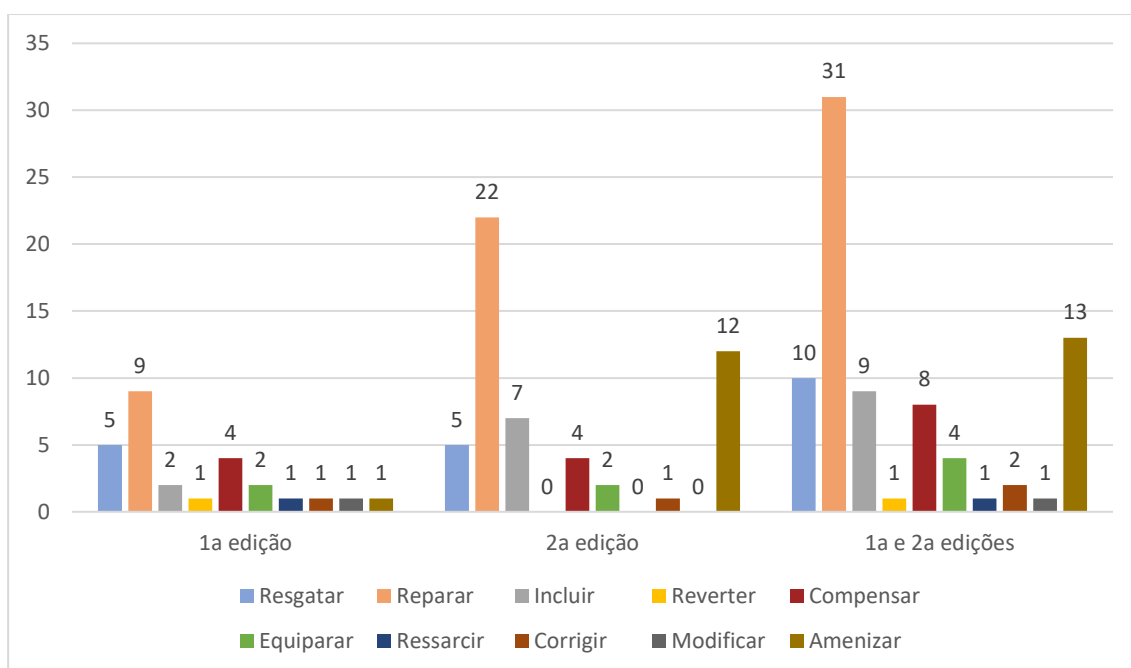
Excerto 54 – professora-cursista da 1ª edição

“Quando falamos em cotas, esse assunto incomoda muitas pessoas, visto que falamos de uma segregação racial, muitas vezes não admitida nos variados setores da sociedade, precisamos considerar que desde a abolição da escravatura o negro ficou sem chance de competir pelas vagas oferecidas não só nas universidades, mas também nos diversos setores. Em um país com tantas desigualdades, as cotas são uma questão de oportunidade de transformação, de modificação. Esse é um processo civilizatório, pois o conhecimento é capaz de provocar grandes mudanças. Vejo na política de cotas um resgate e uma reparação dos prejuízos que tiveram os descendentes negros após essa escravidão. É preciso que falemos sobre e que passemos a entender que somos parte deste problema para chegarmos a uma solução.”

O exercício de colocar sob suspeição a narrativa de convivência racial pacífica acabaria por contribuir para o tensionamento, o reconhecimento e a legitimação de uma outra narrativa: aquela que escancara a desigualdade social resultante dos processos discriminatórios (simbólicos, discursivos e materiais) fundados na noção de diferenças de raça e cor (quinto e sexto argumentos favorável de GUIMARÃES (2009)).

A presença dos verbos resgatar, reparar, incluir, reverter, compensar, equiparar, ressarcir, corrigir, modificar e amenizar demarcam a existência de um fio condutor nas respostas favoráveis que se mostra alinhado às DCNERER, a medida em que evidencia o reconhecimento de que às políticas de ações afirmativas para a população negra brasileira cabem o combate ao racismo e às discriminações que atingem particularmente os sujeitos negros, ou seja, deixa explícito que existe uma dimensão de reparação histórica a ser concretizada (BRASIL, 2004, p. 10). Tais verbos aparecem em 40,2% (80 das 199) respostas favoráveis com argumentos e suas recorrências podem ser verificadas no gráfico a seguir:

Gráfico 16 – Recorrência dos verbos que remetem às dimensões de reparação histórica e correção de injustiças explicitadas nas DCNERER:



Fonte: elabora pela autora

O entendimento e o reconhecimento de que a população negra brasileira teve seus direitos usurpados tanto no contexto da escravização, quanto no pós-abolição, presentes no excerto 50 e nos

outros 79 que recorreram aos verbos anteriormente listados, evidencia a compreensão do processo de correção de injustiças a ser empreendido:

Excerto 55 – professora-cursista da 1ª edição

“[...] nada mais justo que dar cotas, sim. Porque foi tirado o direito dos negros de igualdade, porque quando foi assinada a Lei Áurea os negros foram simplesmente jogados sem nenhum preparo ou curso ou ajuda, como, por exemplo, a que os imigrantes receberam quando vieram colonizar o Brasil. Hoje temos muitos descendentes dos imigrantes que detém muitos hectares de terras dessas “doações.”

Excerto 56 – professora-cursista da 1ª edição

“Sou favorável às cotas raciais, por acreditar que esta é sim uma maneira de “pagamento” pelos anos de escravização, trabalho, construção desse país e principalmente de abandono e descaso com um povo guerreiro e trabalhador que não teve acesso à educação e muitos outros direitos de cidadão.”

Por vezes, a ideia de reparação traveste-se de ares até mesmo religiosos:

Excerto 57 – professora-cursista da 1ª edição

“Quanto à adoção de cotas raciais, penso ser a atitude mais justa que se tem para reparar as injustiças cometidas no passado, se é que tem como reparar tanta crueldade praticada contra a etnia negra, acredito ser uma forma de reparar e pedir perdão por tantos danos causados.”

Importante destacar a existência de respostas que, além de analisarem os contextos da época escravagista e do pós-abolição, estendem-na para a atualidade e são capazes de enunciar ensaios de compreensão acerca da necessidade de reflexão sobre os modos contemporâneos de discriminação racial e, conseqüentemente, da reprodução e manutenção das desigualdades raciais:

Excerto 58 – professora-cursista da 1ª edição

“Desde sempre a classe dominante desfruta de privilégios na legislação brasileira. E, essa classe dominante, foi e é composta por brancos. Está na hora dessa legislação se efetivar, para que todos possam fazer parte da sociedade brasileira de maneira igualitária....”

A constatação da permanência de mecanismos de opressão sinaliza a possibilidade de se reconhecer enquanto sujeito ativo neste processo discriminatório, oportunizando que escolhas sejam feitas:

Excerto 59 – professora-cursista da 1ª edição

“O homem e a mulher são seres históricos, por isso podem e devem interferir na construção de uma humanidade solidária, amorosa, construída com todos incluídos num mundo cada vez menos elitista, preconceituoso, autoritário e desigual, decidindo pela vida sempre. Para isso, é preciso desconstruir o racismo velado ou manifesto, silencioso ou barulhento, camuflado ou evidente, enrustido ou revelado na sociedade discriminatória de ontem, de hoje, para que

no dia-a-dia possamos fundar um amanhã de todos envolvidos com valores de reconhecimento e respeito mútuo.”

Essa tomada de decisão significa o estabelecimento de compromisso com a educação das relações étnico-raciais e com a educação antirracista enquanto fundamentos para a construção de um projeto de sociedade na qual as diferenças raciais não sejam transformadas em desigualdades, projeto este já anunciado nas próprias DCNERER (BRASIL, 2004, p.21) e que atende às reivindicações dos movimentos negros e dos(as) negros(as) em movimento (GOMES, 2017) por redistribuição e reconhecimento como soluções para a correção da opressão, das desvantagens e dos prejuízos imputados à população negra brasileira através dispositivos racistas institucionais e estruturais:

Excerto 60 – professora-cursista da 1ª edição

“Quando argumentamos que as cotas são uma reparação à Lei Áurea até parece algo muito distante. Mas, na verdade, as cotas são o “conserto” da lei de libertação que, ao libertar o escravo, apenas garantia sua alforria, sem qualquer outro direito. As cotas, a meu ver, são um inciso a essa Lei de 1888, que tinha apenas dois artigos: “Art. 1.º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Art. 2.º: Revogam-se as disposições em contrário.” Num dia escravo, noutra liberto: sem casa, sem trabalho, sem dinheiro, sem comida, cheio de marcas e estigmas (físicos, sociais e psicológicos), com a ideia de que o negro era uma criatura sem alma, estereotipado e que agora fora abandonado pelo seu senhor, que havia conquistado muita coisa com o trabalho dos escravos. Andando nas ruas, visto com maus olhos, sem oportunidades. Quem é branco, com as cotas, está hoje “indenizando” o que os senhores de escravos ficaram isentos de fazer em 1888.”

Posicionamentos como o acima apontam reflexividade quanto à necessidade de reparação no contexto atual, ou seja, no aqui e no agora. Conforme apontado anteriormente, na análise sobre as perspectivas de discordância, penso que os estudos sobre branquitude desempenham papel fundamental na tarefa de desvelar os mecanismos que garantem a perpetuação do racismo e de convidar as pessoas brancas a tomarem uma decisão sobre o que fazer com seus privilégios (materiais e simbólicos) herdados. Acredito também que seriam importante conteúdo programático a ser inserido em edições futuras do curso. Reflexões mais aprofundadas a este respeito serão tecidas no capítulo seguinte.

Por hora, opto por finalizar esse segmento do texto com o excerto a seguir que, a meu ver, é certo ao escancarar o instante exato em que a diferença se torna desigualdade: quando o corpo negro irrompe no mundo.

Excerto 61 – professora-cursista da 2ª edição

“Sou a favor das cotas, pode até parecer meio clichê, mas acredito que a sociedade tem uma dívida histórica com a cultura negra, que foi colocada sempre em um dos últimos planos. Acredito que quando um negro nasce e quando um branco nasce eles(as) não iniciam com as mesmas condições e igualdade para a competição de um lugar ao sol.”

Concluo que, mesmo imersas em certa nuvem de contradições e oscilações, as respostas favoráveis são capazes de evidenciar a importância do conhecimento do conceito de raça a partir de seus distintos enfoques (biológico e sociológico) e sua articulação junto aos projetos e políticas de ações afirmativas voltadas ao combate ao racismo e à equidade racial, para os quais o reconhecimento da dimensão estrutural do racismo na sociedade brasileira é fundamental, sendo o curso UNIAFRO/UFRGS, um exemplo de ação concreta situada no campo da ERER.

Na continuidade da leitura dessa tese, cujo capítulo seguinte será voltado a analisar registros resultantes das atividades práticas dos módulos I, II, III e IV no intuito de compreender a constituição de arranjos nas subjetividades das professoras-cursistas, naquilo que diz respeito à pertença racial e relações raciais a partir de suas apropriações quanto a essas experiências, sugiro que mantenhamos em mente os principais indicadores dos modos de pensar as relações raciais apresentados pelas professoras-cursistas, expressados nas respostas ao questionamento inicial do curso sobre as cotas raciais e resumidos nos seguintes apontamentos: 99% das professoras-cursistas, favoráveis e contrárias às cotas raciais, ou operam o conceito de raça a partir de noções vinculadas às teorias racialistas do final século XIX e início do século XX ou rejeitam o uso do conceito por acreditar que ele, por si, só instaura racismo sendo, portanto, incapaz de contribuir para a luta antirracista; 30% das professoras-cursistas contrárias às cotas raciais defendem a implementação de políticas redistributivas de caráter universalista (endereçadas aos pobres); 44% das professoras-cursistas contrárias às cotas raciais afirmam que as políticas de ações afirmativas para a população negra brasileira ferem o princípio constitucional de igualdade de direitos e deveres, prejudicando aqueles que passam a ser excluídos em consequência de sua aplicação; 100% das professoras-cursistas contrárias à adoção das cotas raciais aparentam desconhecer e/ou incompreender o racismo enquanto fenômeno estrutural, de forma que suas reflexões oscilam em torno do paradoxo negação/reivindicação e não apontam a responsabilização da sociedade, das instituições e do Estado brasileiros na correção das desvantagens e prejuízos imputadas à população negra brasileira, demonstrando também ignorar ou rejeitar o conceito de discriminação positiva.

Penso que esses indicadores são capazes de nos auxiliar no exercício de compreensão e análise dos excertos apresentados no capítulo a seguir, a medida em que contextualizam e situam as referências que influenciam e/ou orientam as configurações com que as professoras-cursistas propõem, experimentam e refletem as ações formativas propostas pelo curso UNIAFRO/UFRGS. Vamos a elas.

7. Falar sobre as relações raciais em sala de aula: em busca da desestabilização de subjetividades

A análise a seguir foi construída a partir da leitura, interpretação e reflexão sobre 1.023 registros que foram produzidos a partir das atividades práticas propostas pelos módulos I, II, III, IV e também os trabalhos de conclusão do curso. Se, no capítulo anterior, a análise dedicou-se a mapear os modos como as professoras-cursistas pensam as relações raciais a partir da evocação dos conceitos de raça e racismo e de que forma os articulam a) na explicação das desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade brasileira contemporânea e b) na defesa de seus posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis às políticas de ações afirmativas de reparação e reconhecimento - mais especificamente às cotas raciais - neste capítulo, redireciono meu olhar.

Deste ponto em diante os registros são analisados a partir de uma perspectiva mais aproximada de uma escala micro sociológica: verifico se as professoras-cursistas narraram reflexões que evidenciam um pensar sensível acerca de suas próprias subjetividades no que diz respeito à sua pertença racial e relações raciais e quais os principais argumentos mobilizados para tais reflexões, de modo a compreender os processos empreendidos na apropriação dos conteúdos ministrados no curso UNIAFRO/UFRGS e a operacionalização destes mesmos conteúdos no estabelecimento das relações

humanas no ambiente escolar e mesmo fora dele, caso sejam verificadas reflexões que se estendem para além dos muros da escola.

Se, no capítulo anterior, a análise fundamentou-se em intelectuais que dão conta de compreender a operação das categorias de raça e racismo próprias do pensamento hegemônico brasileiro, neste capítulo, uma vez mais, redireciono meu olhar. E olharei a partir de outros olhares que me antecederam. Tratar Educação é falar de vida e não vejo como fazê-lo sem dialogar com intelectuais que, tendo experienciado infância, juventude, adulez e maturidade em corpos negros, conseguiram transformar suas experiências em conhecimentos indispensáveis para a luta antirracista.

Se a educação antirracista não se restringe aos processos educativos escolares, devendo transbordar e inundar nossa existência em todos espaços da vida íntima e coletiva, ela tampouco se dá à despeito destes. No interior destes processos educativos escolares é que ocorre a educação das relações étnico-raciais, enquanto ações educacionais voltadas para o atendimento específico de demandas da população negra brasileira por meio de políticas de ações afirmativas e pedagógicas que contribuam para a reeducação das relações entre sujeitos negros e brancos (BRASIL, 2004, p. 13), como é o caso do curso UNIAFRO/UFRGS. Aqui entendido enquanto concretização de política de ações afirmativas, resultado dos saberes construídos ao longo da história de lutas dos movimentos negros e dos(as) negros(as) em movimento e parte integrante de um processo educativo emancipatório comprometido com a produção de saberes que desestabilizem e rompam com o imaginário racista (GOMES, 2017).

Busco, nos registros das professoras-cursistas, sinais que evidenciem desestabilização em suas subjetividades no sentido indicado por Nilma Lino Gomes (2017), isto é, sinais de espanto e indignação capazes de mobilizar inconformismo e rebeldia diante dos atos que impuseram opressão, dor e sofrimento aos(as) africanos(as) e seus(as) descendentes e o reconhecimento de que estes processos trataram-se de escolhas e não fatalidades, de forma que poderiam ter sido evitados e que temos o compromisso de evitar que se repitam.

Nas páginas que seguem, portanto, tomo a escola a partir de sua função social “como espaço coletivo, de sociabilidades, de aprendizagens, de diferenças e de convivência entre múltiplas histórias, culturas, misturas e sincretismos.” (CAREGNATO e MEINERZ, 2013, p. 51) e a partir desta potencialidade proponho uma análise que considera a reflexão dos sujeitos (professoras-cursistas e alunos(as)) na relação com os referenciais sobre relações raciais que eles(as) evocam ao interagirem.

Como tratar de um tema tão sensível, complexo e doloroso como o racismo em sala de aula? Como desenvolver um projeto educativo comprometido com a superação do racismo? Em Educação cidadã, etnia e raça, Nilma Lino Gomes (2001) nos apresenta três direções possíveis.

Primeiro, é preciso que a escola reveja os valores e padrões comumente associados aos modelos de ensino, de alunos(as) e de professores(as). Tem que ver com o ideal de sujeito social desejado e valorizado pela escola e remete, por exemplo, aos relatos das formas pelas quais são tratadas as crianças negras no ambiente escolar - tanto no início do século XX, quanto na contemporaneidade e nas variadas etapas da educação básica, como veremos a seguir e também como nos alertam Denise Ziviani, em *A cor das palavras* (2012) e Eliane Cavalleiro (2017), ao demonstrarem o quanto a baixa expectativa em relação ao aprendizado dos(as) alunos(as) negros(as) e à própria escola destinada às classes populares – composta expressivamente por sujeitos negros – atua como dispositivo discriminador capaz de destroçar a autorrepresentação da criança negra. Segundo, é preciso que a escola seja capaz de superar o medo e/ou desprezo em relação à diversidade, tratando a diversidade racial desde uma perspectiva que a considere enquanto elemento de formação humana forjado em processos de construção social e histórica e portador de conteúdo político. E, terceiro, é preciso propor ações concretas de enfrentamento de práticas racistas, que dizem respeito desde à forma com que as famílias e os(as) alunos(as) negros(as) são tratados na escola, até os modos como os sujeitos negros são representados nos materiais didáticos, cartazes e brinquedos e artefatos culturais constituidores do acervo escolar. Em resumo, é preciso desvelar o silêncio sobre a questão racial na escola (GOMES, 2001).

Inicialmente pensei que a opção de realizar o curso e a ciência desta realização por parte das equipes de gestão das escolas pudessem ser indicadores de que comprometimento com as três direções acima apontadas se daria de forma mais fluída. Contudo, ainda assim, romper esse silenciamento não foi tarefa fácil e algumas vezes chegou mesmo a não acontecer.

Para compreender melhor as possibilidades e os limites deste processo precisei olhar para a sala de aula considerando-a em sua complexidade, enquanto território em que as aprendizagens e, portanto, as relações humanas, são experimentadas a partir de fatores cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. Esta convivência mais estreitada, em que corpos e mentes interagem de forma dinâmica, possibilita o surgimento de situações capazes de conferirem concretude às questões raciais, sobretudo àquelas relacionados ao a) racismo em suas diferentes vertentes - com acentuada ênfase nas dimensões institucional e individual, esta última revestida por marcadores

linguísticos e recreativos e todas elas reflexos do racismo estrutural – b) à auto rejeição e c) à branquitude.

Penso que os portões da escola e a porta da própria sala de aula são como espécies de portais que, uma vez atravessados, materializam as teorias, mais das vezes, em dor e sofrimento aos corpos negros na escola. Perceber e decidir o que fazer diante desta dor e sofrimento é escolha das professoras. É possível não perceber e/ou escolher não fazer nada e, desta forma, contribuir para a perpetuação do racismo. Mas também é possível perceber e escolher fazer algo, mesmo que não se saiba exatamente o quê e nem como e, desta forma, contribuir para a superação do racismo. Nesta pesquisa, tomo a opção pela realização do curso UNIAFRO/UFRGS como indicativo do desejo de se fazer algo pela superação do racismo e é para as reflexões derivadas desta experiência que volto meu olhar.

7.1 Amostragem específica

Os módulos I, II, III e IV dedicaram-se a discussões distintas e específicas (Quadro 9, p. 79): o módulo I discutiu questões relacionadas à escolarização formal da população negra brasileira, o Módulo II propôs a aproximação da escola com os territórios negros da cidade e com pessoas negras que fossem referência nestes territórios, o módulo III explorou o conceito de africanidades brasileiras e o módulo IV propôs uma discussão sobre o corpo negro no espaço escolar. Em todos os módulos as atividades tiveram início a partir da leitura de um texto teórico elaborado pelas professoras responsáveis, que foi sucedida por uma aula síncrona, um fórum de discussão e uma atividade prática a ser realizada pelas professoras-cursistas junto aos seus(as) alunos(as) nas escolas de atuação, esta última objeto da análise a seguir apresentada. Ainda que cada módulo tivesse um enfoque diferente, em todos eles a atividade prática deveria ser registrada de modo que ficassem evidenciadas reflexões acerca das experiências e das aprendizagens, tanto das professoras-cursistas, quanto dos(as) seus(as) alunos(as), conforme quadro (Quadro 16) a seguir:

Quadro 16 – Orientações para o registro das atividades práticas dos Módulos I, II, III e IV

Módulo	Orientação para o registro da atividade prática
I - História da escolarização do negro no Brasil	Elabore um texto no qual você irá relatar e compartilhar – reflexivamente - as vivências suscitadas por esta proposta de intervenção. Fale sobre como você sentiu, sobre como os alunos se sentiram, traga trechos das entrevistas realizadas por eles, bem como falas que eventualmente tenham surgido na sala de aula (as quais você ache importantes de serem compartilhadas). Enfim, fale das descobertas e aprendizagens que esta proposta trouxe para você e seu grupo de alunos/as. Lembre-se de resgatar elementos do texto-base em seu relato reflexivo.
II - Território, significações etnoculturais e educação	Elabore um portfólio no qual você irá compartilhar as vivências suscitadas por esta proposta de intervenção. A ideia é que esse documento evidencie, sobretudo através de fotografias, a riqueza dessa experiência. Lembre-se de legendar as fotografias (com textos explicativos ou falas), contextualizando os momentos registrados. Você também pode falar sobre como você sentiu, sobre como as crianças se sentiram, para isso pode acrescentar um texto reflexivo/explicativo ao seu portfólio. Enfim, fale das descobertas e aprendizagens que esta proposta trouxe para você e seu grupo de alunos/as. Lembre-se de resgatar elementos do texto-base e/ou dos documentários em seu relato reflexivo.
III - Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência racial na escola	Por fim, produza uma reflexão final relatando como foi o desenvolvimento dessa proposta. Relate sobre o tempo e os espaços utilizados, a parceria de seus colegas, as reações dos alunos (registre suas falas), o apoio da Direção, a participação dos pais ou dos funcionários (se houver), etc. Dentro desse relato, procure analisar como esse trabalho

Fonte: elaborado pela autora

Já o trabalho final do curso consistiu-se de um seminário de socialização (quadro 9, p.79) entre as professoras-cursistas, os(as) tutores(as) presenciais e a distância, a coordenação, as professoras de cada módulo e a comunidade em geral, que foi convidada para participar deste momento. No intuito de auxiliar as concluintes a organizarem suas apresentações, o curso disponibilizou uma proposta de estrutura de slides que deveria ser obrigatoriamente utilizada, podendo serem acrescentadas mais informações. Na análise deste capítulo foi considerado apenas o slide “O que ficou em mim de tudo isso?”.

O quadro a seguir (Quadro 17) apresenta o quantitativo geral de registros distribuídos de acordo com os módulos:

Quadro 17 – Quantitativo geral de registros referentes aos Módulos I, II, III, IV e Seminário final – 1ª e 2ª edições

Módulo	1ª edição	2ª edição	Total de registros
Módulo I – História da Escolarização do negro no Brasil	52	196	248
Módulo II – Território, significações etnoculturais e educação	49	146	195
Módulo III – Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência racial na escola	55	155	210
Módulo IV – Corpo e diferença racial na educação escolar	50	110	160
Seminário final	63	147	210
Total de registros			1023

Fonte: elaborado pela autora

A leitura inicial dos registros permitiu organizá-los em dois agrupamentos: um primeiro, relacionado à realização ou não da tarefa, composto pelos 1023 registros e um segundo, relacionado ao conteúdo do registro em si, se reflexivo (795 registros) ou descritivo (228 registros), que podem ser visualizados no quadro seguinte (Quadro 19). Importante destacar que, em relação às atividades dos módulos I, II, III e IV foram localizados textos reflexivos em registros de atividades não realizadas, ocasião em que as professoras-cursistas refletiram sobre os motivos pelos quais não conseguiram realizar as atividades propostas.

Quadro 18 – Quantitativo de registros reflexivos referentes aos Módulos I, II, III, IV e Seminário final – 1ª e 2ª edições

Módulo	1ª edição	2ª edição	Total de registros
Módulo I – História da Escolarização do negro no Brasil	35	125	160
Módulo II – Território, significações etnoculturais e educação	35	117	152
Módulo III – Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência racial na escola	33	107	140
Módulo IV – Corpo e diferença racial na educação escolar	39	94	133
Seminário final	58	152	210
Total de registros			795

Fonte: elaborado pela autora.

7.2 Núcleos de sentido e aproximações com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais

A análise apresentada neste capítulo considera, portanto, 795 registros: 613 textos reflexivos referentes aos módulos I, II, III e IV e 182 trabalhos finais (que representam 77 % do total de registros). Estes textos são, todos eles, marcados por um signo linguístico que, dada sua insistência e repetição, foi tomado como elemento indicador de um pensar sobre si mesma e/ou sobre os(as) alunos(as): a escrita do pronome pessoal da primeira pessoa do singular – **eu**. São nos textos narrados a partir do eu que localizamos os registros que extrapolam a descrição e apresentam, em alguma

medida, o pensar reflexivo solicitado nas atividades que, por sua vez, aponta para duas dimensões distintas:

1. **Dimensão relacional:** relatos que evidenciam reflexões sobre as relações sociais e suas imbricações com os marcadores raciais (relações raciais), articuladas ou não a reflexões sobre as aprendizagens dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira.
2. **Dimensão conteudinal:** relatos que evidenciam reflexões centradas exclusivamente no aprendizado dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira.

Considerando a desestabilização de subjetividades como o centro analítico desta pesquisa, verifiquei que os textos centrados em ambas as dimensões apresentam ainda dois fatores de diferenciação quanto aos sujeitos alvo do processo educativo:

1. **Desestabilização de subjetividades de si e do outro:** reflexões sobre si mesma e sobre os(as) alunos(as), ou seja, são os registros das professoras-cursistas que narram seus percursos pessoais, posicionando-se enquanto sujeitos sociais em constante processo de aprendizagem e transformação, seja da dimensão relacional, seja da dimensão conteudinal (522 registros).
2. **Desestabilização de subjetividades do outro:** reflexões exclusivamente centradas nas aprendizagens dos(as) alunos(as), seja da dimensão relacional, seja da dimensão conteudinal (273 registros).

A constatação da existência de um conjunto de textos reflexivos cujas autoras não se posicionaram como sujeitos de aprendizagem do processo de educação das relações étnico-raciais ou mesmo dos conteúdos de história africana e afro-brasileira, foi fator determinante para a classificação final dos registros e fundamentou o estabelecimento de dois núcleos de sentido:

1. **Rupturas:** textos que apontam para um processo já estabelecido, do qual se faz parte (a imersão em relações raciais) e que sofre uma interrupção autônoma (a pausa e a reflexão sobre si) a partir da atividade proposta. As rupturas são configuradas através de combinações das dimensões refletidas (relacional ou conteudinal) sempre na relação com o pensar reflexivo sobre o seu próprio percurso, que pode ou não considerar os percursos dos(as) alunos(as).
2. **Negação em falar sobre si:** textos que apontam para um processo já estabelecido, do qual somente os(as) alunos(as) fazem parte (a imersão em relações raciais) e que sofre uma interrupção heterônoma (a pausa e a reflexão sobre os comportamentos e/ou conteúdos aprendidos pelos(as) alunos(as)) a partir da atividade proposta. As rupturas são

configuradas através de combinações das dimensões refletidas (relacional ou conteudinal) sempre na relação com o pensar reflexivo exclusivo sobre os percursos dos(as) alunos(as).

Os quadros a seguir (Quadros 19 e 20) apresentam a distribuição dos registros conforme os núcleos de sentido, bem como a recorrência de aproximações com alguns princípios, orientações, determinações e proposições expressas nas DCNERER (BRASIL, 2004).

Quadro 19: Quantitativo dos textos reflexivos distribuídos de acordo com os dois núcleos de sentido – 1ª e 2ª edições.

Módulo	Rupturas		Negação em falar sobre si		Total de registros
	1ª edição	2ª edição	1ª edição	2ª edição	
Módulo I – História da Escolarização do negro no Brasil	22	83	13	52	170
Módulo II – Território, significações etnoculturais e educação	14	73	21	52	160
Módulo III – Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência racial na escola	22	64	11	47	144
Módulo IV – Corpo e diferença racial na educação escolar	20	61	19	39	139
Seminário final	56	108	2	16	182
				Total de registros:	795

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 20 – Recorrência de princípios, orientações, determinações e proposições expressas nas DCNERER localizados nos registros do núcleo de sentido rupturas.

Princípio de consciência política e histórica da diversidade					
Orientação	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	Seminário final
Superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros são comumente tratados;	x	x			x
Desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;	x	x		x	x
Ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, coma finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade mais justa;	x	x	x	x	x
Princípio de fortalecimento de identidades e de direitos					
Orientação					

Desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;			X	X	
Rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;			X	X	X
Princípio de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações					
Conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;	X	X			X
Crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;			X	X	X
Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;	X	X	X	X	X
Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte	X	X	X	X	X
Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;	X	X	X		
Atribuição de sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;	X	X			X
Determinações					
Articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro.	X	X			
Incentivo de atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.	X	X			
Apresentar/fazer conhecer iniciativas e organizações negras que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de	X	X			

pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro).					
Evidenciar e valorizar o papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica dos africanos e seus descendentes fora da África;	x	x			x
Destacar o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.		x			
Providências					
Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais	x	x			
Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.	x	x	x	x	x
Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.	x	x	x	x	x
Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos 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.			x		

Fonte: elaborado pela autora a partir das DCNERER (BRASIL, 2004)

Os itens assinalados indicam ações e/ou reflexões que foram desencadeadas a partir das atividades práticas incluídas no núcleo de sentido rupturas. São algo como uma espécie de pistas quanto aos movimentos de desestabilização de subjetividades das professoras-cursistas que serão abordados de forma mais aprofundada na sequência do texto a partir de excertos selecionados.

7.3 A amostragem na relação com a compreensão da atualização dos mecanismos de perpetuação do racismo

Há, nos excertos que serão apresentados, certa unidade naquilo que diz respeito às diferentes dimensões de existência no mundo social e suas relações com os múltiplos desdobramentos nas

trajetórias de vida dos sujeitos a partir de sua localização na trama racializada em que se dão as relações humanas no contexto da sociedade brasileira. Tal unidade aponta para a permanência do pouco conhecimento positivado e qualificado acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, reiterando aspectos do que podemos chamar de colonialidade de poder e de saber (QUIJANO, 2005).

O que conhecemos da história do Brasil? Explicar a sociedade brasileira implica, dentre outras reflexões, obrigatoriamente, reconhecer que a construção do país ocorreu em violento contexto de colonização e escravização inacabados e capazes de atravessar o presente, com o correlato genocídio dos povos originários. Ou seja, implica admitir que o projeto colonialista europeu desequilibrou as experiências societárias e comunitárias ameríndias, estabelecendo uma nova estrutura social que não conferiu situação de igualdade de direitos aos diferentes grupos e sujeitos que contribuíram para o crescimento e consolidação do Estado e da Nação. Quase 400 anos de práticas escravagistas resultaram no fato de que ainda hoje podemos identificar e reconhecer resquícios das mentalidades e das práticas colonialistas e de cativo que, dotadas de poder político e econômico, são capazes de atualizar e perpetuar mecanismos de opressão e exclusão, interditando a condição de cidadania plena a parcela significativa da população brasileira, atingindo de forma mais acentuada os sujeitos negros e indígenas e sendo responsáveis pela mutilação (SANTOS 1996/1997) da plena cidadania, aqui compreendida a partir dos apontamentos de Paulo Freire (2018), ou seja, como uma dimensão não-mágica, que prescinde das condições reais:

Às vezes penso que se fala em cidadania como se fosse um conceito, muito abstrato, com certa força mágica, como se, quando a palavra cidadania fosse pronunciada, automaticamente, todos a ganhassem. Ou como se fosse um presente que políticos e educadores dessem ao povo. Não é isso. É preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política. Ela não resulta do simples fato de você ter nascido em um determinado país, isso pode acontecer do ponto de vista legal. Mas do ponto de vista político, a cidadania é criada ou não. (FREIRE, 2018, p.157)

É a mentalidade colonialista da classe média e da elite⁵⁶ nacional e sua preocupação com a manutenção de privilégios, em contraposição a um projeto de alargamento de garantia de direitos ao restante da população, uma das mais eficazes estratégias de manutenção da exclusão daqueles(as) que carregam na cor da pele, nos traços físicos, na ausência de etiquetas originais de grifes de luxo nos trajes vestidos cotidianamente e nos marcadores sociais dos territórios que ocupam, os sinais de uma

⁵⁶ Ver nota de rodapé n.º 38. (p.125)

cidadania mutilada. As dimensões desta mutilação, entrelaçada a práticas e discursos racistas, remetem a aspectos objetivos, subjetivos, políticos e jurídicos:

Penso haver três dados centrais para entender essas questões do preconceito, do racismo, da discriminação. O primeiro é corporalidade, o segundo é a individualidade e o terceiro é questão da cidadania. São as três questões que vão ser a base da maneira como estamos juntos, da maneira como nos vemos juntos, da maneira como pretendemos continuar juntos. Resumindo, a corporalidade inclui dados objetivos, a individualidade inclui dados subjetivos e a cidadania inclui dados políticos e propósitos jurídicos. A corporalidade nos leva a pensar na localização (talvez pudéssemos chamar de lugaridade), a mobilidade, a destreza de cada um de nós, isto é, a capacidade de fazer coisas bem ou mal, muito ou pouco e as possibilidades daí decorrentes. E aí aparece em resumo, o meu corpo, o corpo do lugar, o corpo do mundo. Eu sou visto no meio, pelo meu corpo. Quem sabe o preconceito não virá do exame da minha individualidade, nem da consideração da minha cidadania, mas da percepção da minha corporalidade. A individualidade permite, a partir do bom senso, alcançar certo grau de exercício da transindividualidade, e aí aparece a minha consciência, a consciência de mim, a consciência de nós, a consciência do outro e dos outros, a consciência do mundo. E afinal a cidadania que é o exercício de direitos e supõe a ciência dos direitos que temos e capacidade de reivindicar seu exercício pleno também de reivindicar mais. (SANTOS, 1996/1997, p. 134-135).

Esses processos de estruturação do racismo, no entanto, são tensionados pelas lutas por liberdade e contestação do preconceito e da discriminação em todos os espaços institucionais, predominantemente na educação. Tais processos resultaram nas DCNERER que inclusive orientam o quadro analítico desta tese e são evidenciados de forma bastante significativa e sensível nas histórias de vida dos sujeitos negros que aceitaram o convite para participar das atividades práticas dos módulos I e II:

Excerto 62 – Memória de um griôt – 1ª edição

“Trabalhei durante muito tempo como pedreiro. Em um destes trabalhos tive que ir para outra cidade e lá eu almoçava na casa em que estava reformando. O mestre de obras e os donos da casa almoçavam dentro da casa e eu tinha que almoçar numa mesinha que foi colocada do lado de fora. Me senti muito mal com isso e não aguentei, desisti daquele trabalho. Fico muito triste quando lembro disso.”

Ainda que a decisão de abandonar o trabalho tenha causado tristeza e possa ser interpretada como vitória do racismo, penso que podemos interpretá-la sob uma outra perspectiva: a de resistência e coragem. É preciso coragem para romper com uma situação de discriminação explícita e se negar a ocupar uma posição de humilhação designada por outrem, sobretudo quando o rompimento implica insegurança financeira, visto se tratar da atividade de sustento do sujeito e sua família. Assim como também é necessário força para resistir, se recompor e buscar novas formas de se relacionar e existir.

Foi a partir das histórias de vida compartilhadas pelos(as) entrevistados(as) e pelos(as) visitantes com as professoras-cursistas e seus(as) alunos(as), das atividades práticas que propuseram um olhar mais atento para o próprio grupo escolar e das reflexões delas decorrentes, apresentadas no trabalho de conclusão do curso, que construí as análises a seguir apresentadas.

Após compreender como a operacionalização da categoria raça é central, através de análise dos registros anteriores à própria formação proporcionada pelo curso, dedico-me à busca dos relatos escritos das professoras-cursistas capazes de demonstrar desestabilizações nesse entendimento e negação da raça e do racismo no Brasil.

7.4 Desestabilização de subjetividades a partir do conhecimento de práticas raciais segregacionistas no Estado do Rio Grande do Sul. Ou: sobre a interdição escolar à população negra sul-rio-grandense

Se, por um lado, pensar sobre o processo de lutas por reconhecimento, reparação e valorização empreendido pela população negra brasileira mesmo antes da abolição da escravatura parece se tratar de exercício que exige demasiado esforço tanto para estudantes da educação básica, quanto para suas professoras, visto remeter a processos históricos que os(as) mesmos(as) não vivenciaram, por outro, parece que a possibilidade de entrar em contato com esse passado a partir das memórias de sujeitos que carregam no corpo e na alma as marcas dessa história é oportunidade significativamente potente no que diz respeito ao acionamento da alteridade.

Ao tratarmos com sujeitos reais, não estamos mais falando da população negra brasileira genérica, deles(as), daqueles(as), dos(as) descendentes de africanos(as) trazidos em diáspora forçada pela escravização. Estas pessoas têm nome e sobrenome, são pessoas de carne e osso que, diante de nós, aceitam o convite de compartilhar aquilo que de mais alegre e triste suas vidas em corpos negros no solo brasileiro lhes renderam. Tais encontros tem a força de deixar explícito que a história não está no passado, que ela não terminou conforme a datação historiográfica oficial: as consequências das decisões tomadas pelos sujeitos poderosos do ontem são atualizadas e permanecem como se fossem uma espécie de cenário de fundo onde as vidas do hoje são experienciadas em suas possibilidades e impossibilidades:

Excerto 63 - professora-cursista da 1ª edição

“Escolhi narrar um pouco da história [destes entrevistados] destes dois alunos por serem totalmente opostas, e me fazer refletir, olhar com outros olhos a escolarização do negro em nossa sociedade. Passei a observar com mais atenção os alunos negros da escola e vejo em alguns deles a marca desta história doída e amarga.”

Dentre os cinco conjuntos de dados analisados, foram as atividades dos módulos I e II as responsáveis pela proposição de encontros que provocaram, dentre muitas reações, espanto, tristeza, admiração e revolta.

A atividade de entrevista com pessoas negras proposta pelo módulo II foi potente em revelar situações acontecidas no passado próximo das regiões de moradia das professoras-cursistas (e seus(as) alunos(as)), desestabilizando suas subjetividades no que diz respeito ao questionamento e desarticulação de discursos que buscam questionar a existência do racismo no Brasil evocando o sistema de segregação racial estadunidense enquanto fator agravador da discriminação racial, a partir do conhecimento de circunstâncias que escancaram práticas segregacionistas em solo sul-riograndense. Fato é que essa mesma perspectiva foi adotada por muito tempo pelos próprios estudos sociológicos brasileiros. E isso aconteceu porque quando o antirracismo se tornou uma agenda mundial – após a II Guerra Mundial e o Holocausto Judeu – os dois modelos racistas a serem combatidos eram a Segregação Racial nos Estados Unidos e o Apartheid na África do Sul, modelos com legislações estadistas oficialmente racistas. Neste contexto, de fato, o racismo no Brasil não saltava aos olhos dos pesquisadores. Entretanto, quando a Segregação Racial foi extinta nos Estados Unidos, começaram a aparecer os outros mecanismos sociais racistas mais sutis: a seletividade do mercado de trabalho, a pobreza, a dificuldade de acesso às escolas, etc. E então, quando esses mecanismos mais sutis de discriminação racial passaram a serem estudados por lá, foi que começaram a perceber e a estudar o racismo que já existia aqui (época coincidente com o famoso Projeto UNESCO). Foi a partir de então que se compreendeu que esses diferentes racismos (estadunidense e brasileiro) eram, bem verdade, mais parecidos do que se imaginava. Embora essa falsa ideia - de que aqui não existe racismo - já tenha sido superada nos estudos sociológicos progressistas há certo tempo, ela ainda não foi superada no senso comum.

Se considerarmos que o conceito de raça deve ser compreendido no campo social – e não biológico – é fácil entendermos que as diferentes manifestações de racismo precisam ser entendidas a partir da história de formação de cada sociedade. Ou seja, não há como estabelecer comparativo direto e causalista entre o racismo brasileiro e o racismo estadunidense. É preciso conhecer a história da formação destas duas sociedades. Porém, se existe algo que nós temos em comum com os Estados Unidos, é o fato de ambas sermos sociedades racializadas. Ou seja, sociedades que foram construídas com base em uma ideia de racialismo.

Ao argumentar que por aqui as coisas teriam sido mais brandas, tais discursos costumam apontar a ausência da interdição de espaços públicos e/ou privados à população negra brasileira. No entanto, graças a pesquisas recentes, dedicadas a compreender as dinâmicas do pré e pós-abolição, contamos com expressivo conjunto de estudos sobre diferentes agremiações negras e sua função social enquanto locais de reconhecidas resistência política e cultural da população negra brasileira como, por exemplo, os Clubes Negros. Cujas razões de existência se mostraram desconhecidas de algumas-professoras até o momento em que tiveram a oportunidade de ouvi-las dos entrevistados e/ou visitantes:

Excerto 64 – professora-cursista da 1ª edição

“Para mim, professora, pude perceber como a discriminação era intensa inclusive em bailes, então entendi por isso a necessidade de existirem clubes de negros: a fim de poderem se divertir. Realmente passamos pela experiência de estarmos na presença de um acervo vivo, com suas histórias vivas que ficaram marcando nossas memórias. A turma ficou encantada com os anos de experiência e de tempos muito antigos [...].”

Embora o foco da entrevista fosse conhecer um pouco sobre o processo de escolarização formal de pessoas negras de mais idade, um conjunto expressivo de relatos (53 dos 75 registros) destacou a época em que existiam locais nos quais as pessoas negras da cidade ou não podiam entrar ou deviam ficar em espaços separados, dentre eles, a escola.

Se, por um lado, é necessário considerarmos a recente universalização do acesso à escola pública no contexto brasileiro (fenômeno que não deve ser compreendido enquanto universalização de acesso ao ensino de qualidade), por outro não podemos desconsiderar as dificuldades adicionalmente impostas a esse acesso em se tratando da população negra.

Nas cidades do interior do Rio Grande do Sul e da Região Metropolitana de Porto Alegre em que o curso foi ofertado, sobretudo naquelas cujo mito fundador está atrelado a narrativas que evocam ancestralidade germânico-brasileira, encontramos relatos que tornam evidentes dificuldades adicionalmente impostas aos sujeitos negros, marcadas fortemente pela utilização da língua como dispositivo de interdição e de mascaramento do racismo:

Excerto 65 – memória de entrevistada – 1ª edição

“Os negros foram autorizados a frequentar a escola depois que um prefeito brasileiro foi eleito. Antes disso, as aulas eram em alemão e somente alunos descendentes de alemães podiam estudar. Os uniformes deles eram laranjas, Quando nós começamos a ir pra escola, nosso uniforme era azul e não ganhávamos merenda escolar.”

Observa-se a distinção de origem alemã e brasileira no excerto acima, capaz de nos inquirir sobre os processos de colonização próprias do século XIX no Rio Grande do Sul, caracterizadas pela migração europeia que constrói um imaginário de não pertencimento à brasilidade.

Diretamente do tempo em que as escolas eram majoritariamente privadas, nos deparamos com relatos que explicitam a impossibilidade de conciliar a) o custo econômico dos estudos, b) o idioma praticado pela escola e c) a presença de corpos negros e brancos no mesmo recinto:

Excerto 66 – memória de entrevistado – 2ª edição

“Naquele tempo não havia escola para negros e os negros não podiam estudar junto com os alemães. A escola era particular e o professor fala em alemão e passava os conteúdos em alemão.”

Caso sejamos tentados a justificar que a ausência dos sujeitos negros na escola se deu não por racismo, mas sim pela impossibilidade das famílias negras arcarem com os custos econômicos, os relatos que apontam a interdição dos(as) alunos(as) negros(as) mesmo quando suas famílias dispunham de condições financeiras, não nos deixa dúvidas quanto à motivação racista desse impedimento:

Excerto 67 – memória de entrevistado – 2ª edição

“Mesmo os negros que tinham um pouco de dinheiro não conseguiam estudar na escola particular. Porque se um negro se matriculasse numa escola particular, vários alunos brancos saíam daquela escola.”

Em algumas cidades, porém, as poucas escolas públicas existentes aceitavam alunos(as) negros(as). Sobre estes estabelecimentos é comum o apontamento de que desses(as) alunos(as) não se esperava muita coisa: bastava que aprendessem a assinar o próprio nome e realizar cálculos simples através das quatro operações aritméticas básicas. Era tudo o que deles(as) se esperava, pois não se esperava que fossem empregados(as) em funções outras que não o trabalho doméstico, no caso das meninas, e o trabalho no campo, no caso dos meninos:

Excerto 68 – memória de entrevistado - 1ª edição

“Os de cor parda⁵⁷ não conseguiam nem ser alfabetizados. Eram que nem escravos. Só trabalhavam em casas de família ou os homens nos serviços rurais, nas lavouras.”

⁵⁷ Neste registro, pardo quer dizer negro. Trata-se de um fenômeno observado nesta turma da 1ª edição do curso, em que nenhuma professora-cursista ousou dizer ou escrever a palavra negro, mesmo na aula final de encerramento. Este fenômeno, presente também em outras turmas de cidades do interior do Estado será analisado nas páginas que seguem.

Não é por acaso que dos(as) negros(as) se esperasse menos, basta lembrarmos de que “a escola privilegia um padrão de ensino, de aluno/a e de professor/a a ser seguido. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social.” (GOMES, 2001. P. 87)

Ora, certamente que a criança negra do início do século XX, tão próximo do período escravagista, estava longe de representar o sujeito social que se desejava e/ou se reconhecia como sujeito de direitos, neste caso, o de estudar. O pouco que se esperava das crianças negras era sabido por todos, inclusive pelas crianças. E tampouco os(as) professores(as) se preocupavam em disfarçar:

Excerto 69 – memória de entrevistado - 1ª edição

“Havia poucos negros. Tinha um bem inteligente. Mas até mesmo os professores não davam nada por ele.”

Para não incorrer dúvidas de que o fenômeno da baixa expectativa dos(as) professores(as) em relação aos(as) alunos(as) negros(as) é registro do passado, das primeiras décadas do século XX e, que não se verifica na contemporaneidade (argumento, aliás, recorrentemente acionado quando denunciemos práticas de racismo nos mais variados contextos), apresento um relato da pesquisadora Isabel Aparecida dos Santos, sobre estudo realizado junto ao Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades no ano de 1997:

[...]como pode ser ilustrado pela fala de uma professora, que revelou ficar assustada quando chegou numa escola nova e encontrou uma sala “cheia de meninos... e “tudo” assim... escuros... negros” (diz baixinho e com constrangimento). Diz que ficou preocupada, imaginando que o trabalho não daria certo; que seria uma classe de indisciplinados. A surpresa, segundo ela, foi a classe ter se revelado “ótima, de excelentes alunos... educados e estudiosos!” (SANTOS, 2001, p. 104)

Esse comportamento, de esperar menos ou pouco dos(as) alunos(as) negros(as) é algo como uma espécie de estratégia capaz de internalizar a inferioridade externamente atribuída. Uma estratégia perfeitamente alinhada à ideologia do branqueamento que, dentre outras coisas, prestou o desserviço de construir e disseminar estereotipia sobre a população negra brasileira, compostas por sujeitos, dentre outras características, de reduzida capacidade cognitiva. Estou falando da dimensão histórica que provocou e ainda hoje reverbera sentimentos de baixo autoestima entre as crianças negras. Estratégia que, por vezes e ainda hoje⁵⁸, funciona:

⁵⁸ Essa discussão sobre auto rejeição e autoestima das crianças negras será retomada e aprofundada nas páginas que seguem.

Excerto 70 – memória de entrevistada - 1ª edição

“Estudei somente até a segunda série, porque minha cabeça não dava. E aprendi o necessário: ler e fazer contas.”

A inculcação da ideia de que os sujeitos negros não servem para estudar pode ser tão profunda a ponto de impedir a leitura do contexto social mais amplo que conduz a esse cenário:

Subjetivamente é possível que sintam que “eu não sou para a escola”, quando deveriam pensar que “não fui preparado para a escola”, o que faz uma imensa diferença. Na primeira expressão, a pessoa traz para si a responsabilidade de sua inabilidade. Na segunda, entende que há aspectos sociais que construíram sua inoperabilidade. (JULIO e STREY, 2014, p. 205)

Nestas escolas frequentadas por crianças negras e brancas, tenho dúvidas se podemos falar que havia convivência:

Excerto 71 – memória de entrevistado – 2ª edição

“Minha avó contava que antigamente as pessoas não se misturavam, era branco com branco e preto com preto. Na escola, principalmente, eram separados por cor.”

Situação corriqueira em sala aula, ir até o quadro-negro para responder questões propostas pela professora branca era privilégio dos(as) alunos(as) brancos(as):

Excerto 72 – memória de entrevistada – 2ª edição

“A professora era branca e só valorizava os alunos brancos. Os pretos ficavam no fundo da sala e não participavam das respostas no quadro. Raramente ela nos atendia.”

Quando a cidade era incapaz de oferecer oportunidades de escolarização formal para as crianças negras, as Irmandades do Rosário⁵⁹ cumpriam esse papel:

Excerto 73 – memória de entrevistado – 1ª edição

“Algumas igrejas tinham escolas informais e ali alfabetizavam as crianças negras.”

⁵⁹ As Irmandades do Rosário constituíram-se de associações sediadas em espaços católicos, cujo protagonismo negro pautado em redes de solidariedade foi capaz de, entre outras importantes ações, forjar estratégias de resistência e subversão, oportunizando a alfabetização de crianças e adultos negros, bem como o fortalecimento político de um ideal emancipatório que desafiava as normas preconceituosas e discriminatórias do sistema escravagista vigente.

Em certa cidade do interior do Estado, a impossibilidade de convivência entre sujeitos brancos e negros resultou, no ano de 1956, na fundação de uma escola especialmente destinada aos(as) negrinhos(as) da região⁶⁰:

Excerto 74 – memória de entrevistado – 2ª edição

“Dei aula por 12 anos na escola de negrinhos dessa cidade, que foi fundada em 1956. Se acreditava que eles se sentiriam melhor estando todos juntos, para terem um convívio melhor.”

Ainda que minha primeira reação seja a de condenar proposições como esta acima, de escolas segregadas, relatos como o que segue me fazem pensar se, em alguns casos, essa não poderia ter sido efetivamente a saída menos danosa. Pelo menos não haveria surras ou humilhações sob a forma de imposição de trabalhos forçados os quais, no limite, contribuía para a descrença e desistência da trajetória escolar.

Algumas vezes, o retorno para casa foi solução para esconder os sentimentos:

Excerto 75 – memória de entrevistada – 2ª edição

“Na escola eu não tinha professores negros e muitas vezes tive que voltar pra casa porque sentia vergonha de entrar na escola.”

Em outras, o abandono escolar como solução final impactou a família de forma intergeracional:

Excerto 76 – memória de entrevistado – 1ª edição

“Meu pai ia para a escola, gostava e sabia tudo. Mas depois abandonou de tanto apanhar dos colegas brancos e ser obrigado pelos professores a limpar os banheiros. [...] Escola meu avô odiava, nunca deixou nós ir, aprendemos a ler e escrever em casa, com uma tia que sabia[...].”

Os excertos a seguir apontam para a desestabilização das subjetividades das professoras-cursistas no que diz respeito ao aprofundamento de seus conhecimentos sobre o passado próximo da região, sobretudo naquilo que se relaciona à existência de atos segregacionistas – no passado, mas também no presente – e o entendimento de que estes impactam ainda hoje o imaginário social das famílias brancas e se colocam como desafios para a sociabilidade e a escolarização das pessoas negras:

⁶⁰ Relato de uma entrevistada branca, realizado por um aluno que disse não conhecer nenhuma pessoa negra com quem pudesse realizar a entrevista.

Excerto 77 - professora-cursista da 1ª edição

“Lendo os depoimentos, fiquei de certa forma perplexa pela forma como o negro era tratado pela sociedade e a escola, e em alguns depoimentos nos dizem que ainda é, pois existem certos grupos que continuam praticando atos de racismos, pois segundo depoimento de “X”, em uma cidade de origem alemã, foi impedido de entrar em uma festa do clube da cidade, o informaram que não tinha mais ingresso, alguns minutos depois “X” viu ingressos sendo vendidos para clientela local de pele branca. Segundo “X” foi algo constrangedor, pois estava trabalhando em uma obra nesse município e no final de semana só queria sair um pouco, se viu sozinho, sem pátria e ninguém a recorrer, voltou para sua casa. Achei importante trazer esse depoimento como uma forma de demonstrar que mesmo com leis anti-racismos existentes, nos dias atuais ainda existe discriminação de forma acentuada, conforme “X” a grande mudança ocorrente é que hoje tu não sabes onde o negro passará por esses constrangimentos, antes o negro sabia exatamente os locais que ele não era bem aceito.”

Excerto 78 – professora-cursista da 2ª edição

“Após a leitura das entrevistas, percebi que na época em que os entrevistados estudaram o racismo na escola era muito forte, onde muitos pais de alunos “brancos” não gostariam que seus filhos estudassem com os negros, pois os consideravam inferiores. [...] Infelizmente ainda hoje em nossa escola temos pais racistas, que querem escolher a turma do filho para “não se misturar muito” com os alunos negros.”

Situações como essas nos fazem pensar sobre a importância de conhecermos e refletirmos sobre as relações raciais no cotidiano escolar e sobre a potencialidade de experiências formativas que concedem voz a quem historicamente esteve silenciado. Ouvir e refletir sobre trajetórias marcadas pelo discurso ilusório da meritocracia e pela concretude da estratificação social proporcionou desestabilização nas subjetividades das professoras-cursistas, sobretudo ao entenderem que mesmo quando, em teoria, as portas das escolas estavam abertas às crianças negras, situações de humilhação e racismo experienciadas de forma tão violenta levaram ao abandono escolar.

Certamente que o racismo e a humilhação não são os únicos fatores explicativos para a interrupção da trajetória escolar de alunos(as) negros(as), mas tampouco devem ser descartados. Se considerarmos a recorrente realidade de dificuldades financeiras impostas às famílias brasileiras no início do século XX, para as quais, em larga escala, a condição de realidade de sobrevivência se colocava como fator primeiro na ordem do dia e o fato de que, ao fim e ao cabo, a predisposição e a disponibilidade para dedicação a atividades estéticas estão estreitamente ligadas às possibilidades de distanciamento das necessidades econômicas, fica fácil compreendermos o quanto de esforço estava implicado no simples fato dos adultos dispensarem eventuais ganhos econômicos obtidos através do trabalho das crianças da família enviando-as para a escola.

Em razão de que o impasse entre estudar e trabalhar não está assim tão distante, nem no tempo, nem no espaço, encontramos relatos de professoras-cursistas negras que, desestabilizadas pela compreensão da relação entre o passado próximo - interdito - e o presente – dificultado, remetem

aos esforços que suas próprias famílias tiveram de fazer para que elas conseguissem concluir seus estudos, como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 79 – professora-cursista da 1ª edição

“Ao ler as entrevistas eu me lembrei da minha infância e das inúmeras vezes em que ouvi em casa o quanto era importante estudar, o quanto para minha mãe era fundamental me ver tirando boas notas e esforçando-me em todas as tarefas e das vezes em que ela lembrava e justificativa que só pode estudar apenas até a quinta série do fundamental devido à necessidade de trabalhar e às difíceis condições da vida rural. Recordo-me que em minha adolescência, raros foram os negros médicos, professores, policiais que conheci [...] em conversas com minha família mais raro e difícil [...], sabíamos que existiam, mas longe de nossas realidades.”

E é também em razão de que o impasse entre estudar e trabalhar não está assim tão distante das decisões a serem tomadas por parte significativa das famílias negras contemporâneas, que professoras-cursistas brancas, ao refletirem sobre essa dimensão relacional entre o passado e o presente, questionam a atualidade do fenômeno da obstaculização do acesso e permanência dos sujeitos negros à escolarização formal, sobretudo quando consideramos trajetórias mais longas, que contemplem os anos final do ensino médio, como é o caso da cursista abaixo:

Excerto 80 – professora-cursista da 1ª edição

“Isso me fez refletir que eu estou na faculdade e até hoje lembro apenas de duas professoras negras. Por que será? Isso me fez parar e pensar: será que até nos dias atuais, é tão difícil assim as pessoas negras terem uma carreira profissional promissora?”

E as reflexões alcançam também as memórias da época em que estavam no curso de nível superior. Vejamos:

Excerto 81 – professora-cursista da 1ª edição

“Eu me lembro de alguns colegas meus, negros(as), mas lembro também que era raro. Como professora, o que percebi nesses últimos dez anos, que pouquíssimos alunos negros concluem o ensino fundamental e menos ainda chegam ao ensino médio.”

O compartilhamento dessas histórias de trajetórias escolares repletas de desejo, rejeição, esforço, interdição, algumas vezes sacrifício e até mesmo desistência, e a compreensão de que parte da realidade atual é caudatária de práticas segregacionistas e discriminatórias – quando não adotadas, certamente toleradas pelo Estado brasileiro - foram importantes para desestabilizar subjetividades em direção ao reconhecimento da necessidade de modificação dos conteúdos e formas sob as quais, recorrentemente, a história da população negra brasileira vem sendo abordada na escola. Isto é, sem

que sejam ouvidas vozes capazes de conferir humanidade e materialidade aos processos históricos apresentados pelos livros didáticos:

Excerto 82 – professora-cursista da 1ª edição:

“Analisando as entrevistas me dei conta de que na verdade é necessário mudar a forma de trabalho ou o diálogo com os alunos, precisando este ser mais útil, ou enfático, pois os alunos são os nossos multiplicadores e isso o que vem se fazendo até então não está sendo eficaz a ponto de esclarecer ou desmistificar uma história contada e aceita por séculos. Causando impressões equivocadas nas pessoas de que tudo hoje em dia é melhor e que não existe preconceito.”

Excerto 83 – professora-cursista da 1ª edição

“Se faz necessário reafirmar a função social da escola como instituição de poder para transformação da realidade excludente a quem historicamente serviu. Temos que assumir a responsabilidade de construir currículos que contribuam a formação de consciência da realidade histórica e assumir o compromisso da luta pela construção de outras histórias em nosso país em que barbáries como o racismo o preconceito, a discriminação, não se sustentem.”

Novamente, é o processo de articulação reflexiva entre passado e presente que desestabiliza as subjetividades em direção ao entendimento e reconhecimento acerca da legitimidade das políticas de ações afirmativas para a população negra brasileira. Por vezes tal articulação foi compreendida com tamanha profundidade que foi capaz de reverter⁶¹ o posicionamento de professoras-cursistas que haviam se manifestado contrárias a tais políticas, como podemos ver a seguir:

Excerto 84 – professora-cursista da 1ª edição

“Concluindo, estou vulnerável a mudar minha opinião a respeito das cotas após essa entrevista, pois verifiquei a dificuldade que as pessoas negras enfrentam para trabalhar, estudar, etc. Enfim, ter oportunidades e acesso à educação, havendo muito ainda o preconceito e a discriminação racial. Pois observei ao longo desta coletânea que antigamente tudo era mais difícil e “mascarado”, não se debatia nem se comentava a respeito disso, o estudo era só para alguns, onde a maioria só trabalhava em casa ou ajudava seus pais no sustento da família. Ficando o acesso à educação aos filhos de “brancos”, que por sua vez concluíam e freqüentavam a faculdade; e raramente as crianças “negras” chegavam às universidades, estudando precariamente até o 3º ou 4º ano do ensino fundamental. Quer dizer, era raríssimo observar negros tornarem-se médicos, engenheiros, arquitetos, biólogos, etc. Ficando somente em profissões que exigissem menor grau de instrução.”

A compreensão da necessidade de reparação também contribuiu para o rompimento da noção de vitimismo, argumento frequentemente acionado pelos sujeitos contrários às políticas de ações afirmativas. É o caso da reflexão realizada pela cursista autora do excerto as seguir:

Excerto 85 – professora-cursista da 1ª edição

⁶¹ A confirmação da reversão do posicionamento desta professora-cursista foi verificada em seu trabalho final.

“Sem dúvida alguma as cotas são necessárias e o objetivo obviamente não é dar a ninguém o selo de vítima, mas sim reintegrar o direito ao ensino, saúde, oportunidades como simplesmente ser tratado de forma igualitária como a qualquer ser humano.”

Aqui começamos a perceber as mudanças na própria compreensão das cotas raciais, analisadas no capítulo anterior. Ou seja, o conhecimento aportando pelo curso vai desestabilizando antigas concepções, ao menos em alguns casos. Essa lentidão no processo de transformação das condições concretas de acesso da população negra brasileira a empregos mais bem remunerados e a trajetórias longas de escolarização (par que frequentemente anda junto) observada pelas professoras-cursistas, contribui para que que situações que poderiam ser um intervalo de acesso se transformem em obstáculos a partir da construção e manutenção de mecanismos que garantem o controle prático da significação social (de caráter político, cultural e econômico), garantido pela homologia funcional e estrutural (BOURDIEU, 2008).

Dito de outra forma, os grupos dominantes (no Brasil, expressivamente compostos por sujeitos brancos do sexo masculino descendentes de famílias com longa tradição em negócios e fortunas construídas através da apropriação dos frutos do trabalho dos(as) negros(as) escravizados(as) e, atualmente, dos frutos da exploração do trabalho da população pobre brasileira – segmento em que, mais uma vez e infelizmente – localizamos a maior parcela de nossa população negra) são competentes em instalar, operar e perpetuar redes de relações por meio das quais asseguram a continuidade do posto hierárquico dominante que ocupam na sociedade. Tais relações, por sua vez, são tensionadas a partir de ações organizadas e concretizadas por grupos raciais comprometidos com a transformação social, capazes de criar brechas ou dispositivos orgânicos nessas mesmas estruturas, como é o caso do curso UNIAFRO/UFRGS, objeto de pesquisa desta tese.

Sob a ótica da teoria bourdieusiana esta relação de poder é chamada de capital e deve ser compreendida a partir de um exercício analítico que considere o processo de dominação enquanto instância relacional e dinâmica onde são postas em ação as possibilidades de agência dos sujeitos em interação com as estruturas sociais, por sua vez entendidas enquanto relações históricas objetivadas.

A compreensão dos capitais bourdieusianos exige, obrigatoriamente, a compreensão de outro importante conceito do autor: habitus. É através da teoria do habitus que Bourdieu propõe a conexão conceitual entre o objetivismo e subjetivismo: trata-se de uma teoria disposicional, de uma teoria das práticas sociais, em que são consideradas as circunstâncias objetivas e subjetivas, de forma que os agentes são posicionados em termos de acesso. Hábitus é reprodução, mas é também um esquema de disposições de apreciação, e é geralmente atualizado através de uma relação duradoura no tempo:

De fato, por intermédio das condições econômicas e sociais que elas pressupõem, as diferentes maneiras, mais ou menos separadas ou distantes, de entrar em relação com as realidades e as ficções, de acreditar nas ficções ou nas realidades que elas simulam, estão estreitamente associadas às diferentes posições possíveis no espaço social e, por conseguinte, estreitamente inseridas nos sistemas de disposições (habitus) características das diferentes classes e frações de classe. (BOURDIEU, 2011, p.13)

Capital é acúmulo e suas consequências. Portanto, conceito capaz de expor a ilusão da existência de condições de perfeita igualdade⁶², pressuposto do sistema meritocrático, bastante evocado nos registros de posicionamentos contrários às cotas raciais:

[...] dá uma imagem bastante precisa deste universo imaginário de concorrência perfeita ou de perfeita igualdade de oportunidades, um mundo sem inércia, sem acumulação, sem hereditariedade ou propriedades adquiridas, em que cada momento é perfeitamente independente do anterior, em que cada soldado tem um bastão de marechal em sua mochila, e todos os prêmios podem ser atingidos, instantaneamente, por todos, de modo que a cada momento qualquer um pode se tornar qualquer coisa. Capital, que, em suas formas objetivadas ou incorporada, leva tempo para acumular e que, como uma capacidade potencial para produzir lucros e de se reproduzir de forma idêntica ou expandida, contém uma tendência a persistir no seu ser, é uma força inscrito na objetividade das coisas de modo que tudo não é igualmente possível ou impossível. É a estrutura da distribuição dos diferentes tipos e subtipos de capital, num dado momento no tempo representa a estrutura imanente do mundo social, isto é, o conjunto de restrições, inscritas na própria realidade desse mundo, que regem o seu funcionamento de forma durável, determinando as chances de sucesso das práticas. (BOURDIEU, 1986, p.15-16)

Ou seja, é por meio do capital – elaborado, consolidado e perpetuado ao longo do tempo e do espaço - que os sujeitos operacionalizam conjuntos de conhecimentos que permitem acessar determinados privilégios. E é sobre esse acúmulo, e as desigualdades que ele provoca, que as professoras-cursistas do curso UNIAFRO/UFRGS vão se conscientizando.

Passível de agrupamento em subcategorias , apenas para fins de compreensão didática - visto sabermos que na arena da vida cotidiana, onde cada sujeito se vê às voltas com sua condição de

⁶² [...]gives a fairly accurate image of this imaginary universe of perfect competition or perfect equality of opportunity, a world without inertia, without accumulation, without heredity or acquired properties, in which every moment is perfectly independent of the previous one, Every soldier has a marshal's baton in his knapsack, and every prize can be attained, instantaneously, by everyone, so that at each moment anyone can become anything. Capital, which, in its objectified or embodied forms, takes time to accumulate and which, as a potential capacity to produce profits and to reproduce itself in identical or expanded form, contains a tendency to persist in its being, is a force inscribed in the objectivity of things so that everything is not equally possible or impossible.¹ And the structure of the distribution of the different types and subtypes of capital at a given moment in time represents the immanent structure of the social world, i.e., the set of constraints, inscribed in the very reality of that world, which govern its functioning in a durable way, determining the chances of success for practices. (BOURDIEU, 1986, p.15-16)

realidade de sobrevivência, que se coloca como mais ou menos urgente à medida de suas possibilidades de distanciamento de suas necessidades econômicas -, o capital pode ser compreendido a partir de três formas – capital econômico, capital cultural e capital social. Sendo que as duas últimas, em condições determinadas, podem ser convertidas na primeira.

Além destas, BOURDIEU (1986) apresenta uma quarta forma: o capital simbólico que, transpassando as três formas anteriores, é impossível de ser objetivado e pode ser compreendido enquanto prestígio e honra, sendo responsável pela determinação do lugar social ocupado pelo sujeito.

O capital cultural pode se apresentar em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. No primeiro estado, constitui-se de um conjunto de disposições corporais e mentais de longa duração, por meio das quais o sujeito se apropria do legado cultural social e desenvolve sua disposição estética. Sob este estado, o capital cultural não pode ser transmitido de forma instantânea (doação, compra, legado ou troca), nem acumulado para além das capacidades biológicas do sujeito, findando-se com a sua morte. Trata-se de um trabalho de auto melhoramento, no qual o sujeito deve disponibilizar/investir quantidade significativa de tempo, resultando em esforço pessoal que demanda privação, renúncia e sacrifício. Suponho que a frase anterior tenha remetido à ideia de meritocracia e, portanto, é possível que tenha causado aparente confusão quanto ao fato de o conceito ter sido acionado justamente na intenção de contrariar tal lógica. Para compreender a intencionalidade desta referência é preciso considerar o modo como se efetiva a transmissão do capital cultural no estado incorporado e, assim, compreender sua operacionalização no processo de desconstrução da ilusão da ideia de igualdade de oportunidades supostamente assegurada pelo sistema meritocrático. No estado incorporado, dada a impossibilidade de transmissão compulsória, o capital cultural é transmitido hereditariamente através de forma disfarçada e até mesmo oculta, visto sua apropriação depender significativamente da possibilidade dos agentes dispenderem de meios econômicos e culturais em quantidade suficiente para que seus filhos possam adiar o máximo possível sua entrada no mercado de trabalho. Ou seja, aquilo que já sabemos: crianças, adolescentes e jovens de classes sociais economicamente desfavorecidas começam a trabalhar muito mais cedo do que seus pares coetâneos de classes sociais financeiramente favorecidas. Grande parte das vezes, os primeiros dedicam aos estudos escolares apenas tempo suficiente para que lhes sejam garantidas ocupações no mercado de trabalho, as quais, por óbvio, dado o reduzido investimento, constituem-se de atividades de menores qualificação, prestígio, status e remuneração. De forma que o grande período de tempo disponibilizado pelas famílias de classes sociais financeiramente favorecidas para que seus filhos se

apropriem, multipliquem e acumulem capital cultural, torna-se elemento difícil de ser censurado ou controlado. Essa desigualdade nas oportunidades de acesso ao capital cultural pode ser verificada nas marcações impressas pelas condições iniciais de aquisição, cujos resquícios contribuem para a determinação de seu valor. Se considerarmos os impactos relacionados a essas diferentes formas de aquisição e perpetuação de capital cultural, e sua conversão em capital econômico, torna-se evidente sua distribuição desigual conforme a posição social de origem dos sujeitos em questão. E, sabemos, a população pobre brasileira é majoritariamente formada pela população negra brasileira. De modo que as ações afirmativas contribuem também para o ajuste dos obstáculos decorrentes da apropriação desigual do capital cultural sob a forma incorporada.

Em sua forma objetivada, o capital cultural corresponde a objetos culturais cuja posse pode ser transmitida em sua materialidade. A essa transmissão correspondem dois processos de apropriação. Uma apropriação material que se dá de forma compulsória (através da transferência do capital econômico vinculado ao bem transferido) e uma apropriação simbólica que se trata, objetivamente falando, de capital cultural incorporado e que, portanto, dadas as condições implicadas em seus processos de apropriação anteriormente apontadas, não está necessariamente assegurada pela transmissão material. Penso ser desnecessário tecer longa reflexão acerca do posicionamento da população negra brasileira quanto à posse e transmissão de capital cultural objetivado. Uma vez mais: sabemos que a população pobre brasileira é majoritariamente formada pela população negra brasileira.

Sob a forma institucionalizada, têm-se uma forma de objetivação específica do capital cultural, por meio do qual as titulações acadêmicas – e, em alguns casos, mesmo as escolares – conferem grau de reconhecimento em determinado campo, por um determinado período de tempo sendo capaz, portanto, de transformar conhecimento em capital cultural.

Embora não haja relação de causalidade direta na conversão da posse de titulações acadêmicas (e/ou escolares) em capital econômico, sabemos que a probabilidade de ocupação de postos de alto prestígio, status e remuneração tende a aumentar quanto maior for a qualificação obtida pelo sujeito. Qualificação esta fortemente vinculada ao capital cultural no estado incorporado que, por sua vez, é tanto mais apropriado e acumulado quanto maiores forem as capacidades de afastamento das necessidades econômicas e dedicação de tempo ao processo individual de auto melhoramento, condições de apropriação e acúmulo certamente mais hostis a sujeitos cuja origem social esteja atrelada a grupos socialmente desfavorecidos, como é o caso da maior parcela da população negra brasileira.

Ou seja, as ações afirmativas são essenciais porque contribuem também para a equilibrção da distribuição do capital cultural no estado institucionalizado, a medida em que proporcionam significativo aumento da participação da população negra brasileira nas instituições públicas de ensino superior (reconhecidas nacional e internacionalmente por sua excelência acadêmica e, portanto, visadas enquanto instituições de ensino cujos títulos são reconhecidos e valorizados pelos variados mercados de trabalho) e na esfera do poder executivo federal (cuja empregabilidade é revestida de qualificadores como prestígio, status, estabilidade de renda e remuneração digna). No caso brasileiro, destaca-se a construção de uma política afirmativa no campo do currículo, a partir da homologação das Leis 10.639/2003 e 10.645/2008, propulsora do projeto nomeado como Educação das Relações Étnico-Raciais. Tal política afirmativa no campo do currículo concretiza-se na reparação da forma como se tratou negros e indígenas nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas em geral, marcada pela negação da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, por um lado, e pela narrativa vitimizadora, estereotipada, eurocentrada e embranquecida de todos os fenômenos estudados nas escolas. A reparação vem pelo viés de inserir essas histórias e culturas nos currículos cotidianamente, de forma permanente e positivada. Trata-se da representatividade evidenciada nos currículos que passam a ser paulatinamente descolonizados (GOMES, 2012).

A representatividade via cotas também potencializa - através da inserção de sujeitos negros em espaços e posições de poder de tomadas de decisões importantes, sujeitos externos às redes de relações já consolidadas - a contribuição para o estabelecimento de novas redes de relações capazes de influenciar os rumos do desenvolvimento social as quais, fortalecidas a partir de ações permanentes e contínuas, podem tornar-se relevantes no processo de desestabilização dos percursos que costumam ser significativamente traçados a partir das tomadas de decisões pelos cargos de alto escalão tanto na esfera pública, quanto privada.

Entretanto - e por mais que essas vozes dissonantes estejam empenhadas e comprometidas em promover transformação ou mesmo apenas influenciar as estruturas dos arranjos de poder já estabelecidos - sua simples presença não é suficiente para garantir a desestabilização. Essa incapacidade ou capacidade limitada pode ser compreendida ao considerarmos uma outra forma de capital apresentada por BOURDIEU (1986): o capital social.

O capital social é constituído de uma rede durável de relações, mais ou menos institucionalizadas, socialmente instituídas e marcadas pelo reconhecimento mútuo. Ou seja, trata-se de fazer parte de um grupo, cujo pertencimento se dá a partir do reconhecimento (aprovação) por parte dos demais agentes inseridos nesta rede de relações. Não basta aproximar-se, nem desejar

pertencer: é preciso ser aceito. Tal aceitação implica que o restante dos agentes da rede de relações vislumbra o capital social que o próprio agente ingressante incorpora ao grupo quando dele passa a fazer parte, a extensão da rede de relações e o volume de capitais (cultural, econômico e simbólico) que ele traz consigo.

Isto posto, penso ser de fácil compreensão a dificuldade de atribuição de crédito imediato à voz dissonante quando de sua incorporação a um grupo de agentes que já dispõe de alto volume de capital social: aquele que chega, via cotas raciais, por exemplo, seja em uma grande empresa ou em uma universidade federal⁶³ é um outro e não mais um dos mesmos.

A aceitação deste outro no grupo (no caso das cotas raciais, uma pessoa preta ou parda), ou seja, sua transmutação de outro em um de nós, seu pertencimento, não se dará de forma dissociada de seu reconhecimento, que implica em uma valorização significativa e positiva. No contexto da educação básica e dos componentes curriculares relacionados à EREER, tornados obrigatórios a partir da Lei 10.639/03, essa valorização está fortemente atrelada ao entendimento que as/os professoras/es tem sobre as relações raciais, como elas/es se posicionam na luta antirracista e de que forma abordam o assunto com os(as) alunos(as).

O reconhecimento, por sua vez, ocorre de forma gradativa, tanto temporal, quanto consubstancialmente (numa dimensão teológica). No primeiro caso, é preciso considerarmos que nem toda rede de relações constitui-se de capital social. Uma das características desta forma de capital, conforme apontado anteriormente, é a duração/permanência ao longo do tempo. De forma que há necessidade dos vínculos serem fortalecidos ao longo do tempo, constituindo-se em relações duradouras efetivamente capazes de mobilizar acesso (privilegiado) aos diferentes campos (científico, político, econômico, artístico, profissional). Este entendimento pode ser acionado ao defendermos que as políticas de ações afirmativas precisam ser implementadas e mantidas a médio e longo prazo. Quanto à consubstancialidade teológica, ela tem que ver com a capacidade dos mesmos

⁶³ Graças às políticas de ações afirmativas de reserva de vagas para estudantes negros adotadas pelas universidades públicas brasileiras nos últimos anos, a “cor” das alunas mudou significativamente: em 2001, as alunas negras representavam 19% dos estudantes, atrás das mulheres (38%) e homens brancos (30%) e à frente somente dos homens negros (13%). Em 2019 as mulheres negras representavam 27% dos estudantes, à frente dos outros três grupos: mulheres e homens brancos (25% cada um) e homens negros (23%). Esta mudança de cenário aponta que, ao menos quantitativamente, a reserva de vagas tem proporcionado a transformação dos outros em mesmos. Evidentemente que a presença de mais estudantes negros – homens e mulheres – no ensino superior público não é capaz de garantir a finitude das práticas racistas individuais e institucionais existentes nas universidades públicas, as quais somente serão extintas através de ações que envolvem as instâncias educativas, culturais, econômicas, políticas e jurídicas. Entretanto, a representatividade negra acadêmica certamente pode contribuir para que se façam conhecer outras epistemologias e modos de ser e conviver, capazes de impulsionar o processo de construção de um outro projeto de sociedade, menos racista e desigual. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/mulheres-negras-sao-hoje-maior-grupo-nas-universidades-publicas-do-pais.shtml>. Acessado em: 30 de setembro de 2021.

enxergarem no outro que chega ao grupo sua portabilidade de humanidade. E talvez aqui esteja o maior dos desafios, pois o reconhecimento da humanidade do outro implica no reconhecimento dos processos de dominação (política, cultural e econômica) que são responsáveis, na origem, pela produção e, na atualidade, pela manutenção dos privilégios dos mesmos.

A escola pode e deve se colocar enquanto instituição disposta à acolher vozes dissonantes - no caso específico desta tese, vozes negras ouvidas a partir das entrevistas ou das visitas - capazes desnaturalizar a roupagem destes privilégios. Quando estes encontros acontecem nos deparamos com reflexões como esta abaixo, em que a professora-cursista evidencia de forma bastante sensível a possibilidade e a necessidade do estabelecimento de relações – dentro do ambiente e no currículo escolar - que admitem, reconhecem e valorizam as múltiplas formas de ser e estar no mundo. Trata-se de uma desestabilização de subjetividade comprometida com a promoção da educação das relações étnico-raciais desde uma perspectiva que reconhece e celebra a humanidade existente no outro:

Excerto 86- professora-cursista da 2ª edição

“A escola apresenta-se como um espaço em potencial para problematizar e recriar formas de ver, dizer e fazer acontecer a diferença. Neste sentido, ver e pensar o Outro exige novas posturas, afinal, vivemos um mundo diverso e plural. Ao mesmo tempo, a escola tem um papel fundamental na construção de novas memórias que estejam livres das amarras do etnocentrismo e do eurocentrismo que durante muito tempo moldaram, e ainda o fazem, nossos modos de ver, sentir a aprender o mundo e o Outro. A identidade é uma construção histórica e o currículo escolar também constrói identidades e é construído de atitudes éticas e políticas. Acredito que a prática pedagógica pode implicar em outras maneiras de se relacionar com a realidade, com os outros e consigo mesmo, é, portanto, nosso olhar e sentir colocado sobre o mundo, sobre as coisas, sobre os alunos, sobre o Outro que convém interrogar e recriar.”

Nesta mesma direção situo o excerto abaixo, a partir do qual verifica-se que esta outra professora-cursista demonstrou ter compreendido, a partir das reflexões que realizou tendo como base os relatos de vida dos entrevistados para a atividade do módulo II, que nos processos de reconhecimento e valorização estão implicadas dimensões materiais e simbólicas que se entrelaçam no tempo e no espaço. A expressão quebrando paradigmas possíveis a cada tempo, por sua vez, demonstra ciência dos múltiplos desafios que se contrapõem à superação do racismo e da necessidade de enfrentá-los na medida das possibilidades que se constroem, não necessariamente da forma ideal como se desejaria, mas, conforme FREIRE (2018,p.173-174), focando “[...]naquilo que pode ser feito agora para que se faça amanhã o que não pode ser feito hoje”:

Excerto 87 – professora-cursista da 2ª edição

“[...] podemos confirmar que a importância das políticas públicas, os programas de inclusão social [...] e as ações afirmativas, como são as cotas, para que possamos enquanto sociedade

enfrentar o desafio da diminuição de barreiras e melhoria da qualidade de vida [...]. Muito temos a fazer no sentido de reconhecimento da contribuição da população negra na construção do Brasil. Mas me parece que não é mais um tempo de somente lembrar o sofrimento, não no sentido de negar as grandes atrocidades ou barbáries que os homens fizeram com sua construção cultural, social e econômica, dentro de uma sociedade capitalista, mas no sentido de pensar o quanto caminhamos. Com certeza precisamos, ainda, avançar/caminhar, sem violência, quebrando paradigmas, possíveis a cada tempo, pois se temos consciência que a população negra foi ao longo da história coisificada e absorvida pela cultura branca, que possa continuar sua luta por reconhecimento e oportunidades mais igualitárias, buscando, inclusive, monumentos, datas/rituais que os fortaleça em sua idiossincrasia e que simbolizem o efetivo reconhecimento da contribuição dessa etnia para a construção das cidades que hoje habitamos.”

Por estarem há muito tempo inscritos nas relações sociais, os privilégios usufruídos em função da pertença racial branca aparentam naturalidade, quando na verdade estão revestidos de uma precocidade que não se dá à revelia de investimentos pessoais e coletivos, sobretudo aqueles relacionados à aquisição e apropriação de capital cultural no estado incorporado:

Paradoxalmente, a *precocidade é um efeito da antiguidade*: a nobreza é a forma por excelência da precocidade, já que se limita a ser antiguidade possuída, desde o nascimento, pelos descendentes das velhas famílias [...] E esse *capital estatutário de origem* encontra-se reduplicado pelas vantagens que [...] são fornecidas pela precocidade da aquisição da cultura legítima: o capital cultural incorporado das gerações anteriores funciona como uma espécie *avanço* (no duplo sentido de vantagem inicial e de crédito ou usufruto antecipado) que, garantindo-lhe de imediato o exemplo da *cultura realizada em modelos familiares*, permite que o recém-chegado comece, desde a origem, ou seja, da maneira mais inconsciente e insensível, a aquisição dos elementos fundamentais da cultura legítima [...] (BOURDIEU, 2011, p. 70)

O expressivo quantitativo de relatos de entrevistados e visitantes que mencionaram a interrupção da trajetória escolar em razão da necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família é potente em explicitar o acúmulo de defasagem de capital estatutário de origem ao longo de várias gerações e chega mesmo a indicar o fenômeno de estratificação social.

No cenário das disputas de poder sobre as narrativas e as possibilidades de proposições concretas para o desmantelamento dos privilégios conferidos aos sujeitos portadores da pertença racial branca temos, no contexto brasileiro, os movimentos negros enquanto movimento social articulado em suas dimensões de sujeito coletivo e político, ator central que ao longo do tempo construiu e pautou – e segue construindo e pautando – a partir da negatividade histórica (ou seja, a partir de uma nova interpretação da história da população negra no Brasil), a reivindicação de emancipação enquanto transformação social e cultural (GOMES, 2017, p.49).

Tal reivindicação se dá na arena em que rivalizam diferentes conhecimentos e projetos de sociedade, ancorando-se no reconhecimento e valorização do capital cultural acumulado pelos

intelectuais e pessoas negras em movimento (GOMES, 2017), capaz de produzir e oferecer para a sociedade um outro projeto de educação (ERER) e de humanidade.

É neste contexto, portanto, que as ações afirmativas contribuem também para a equilibrção da distribuição do capital cultural no estado incorporado, a medida em que tentam ajustar o ponto de partida de sujeitos que não dispõem do benefício de avanço concedido pelo capital estatutário de origem. E é também nesse mesmo contexto que lutamos pela desmistificação do ambiente escolar formal como um local distante ou estranho aos desejos e necessidades da população negra brasileira. Tal desmistificação, contudo, deve estabelecer-se desde as primeiras etapas da educação básica e imprescindível de uma relação aproximada entre a escola e sua comunidade de entorno. Relação nem sempre fortuita e algumas vezes até mesmo inexistente. Esta ausência de aproximação pode trazer implicações comprometedoras no que diz respeito à garantia de emancipação social e política da população negra brasileira, como veremos a seguir.

7.5 A visita do griôt: desestabilização de subjetividades a partir do reconhecimento da importância da relação entre a escola e a comunidade. Ou: sobre as dificuldades em se contar com a escola enquanto instituição parceira no processo de emancipação e conquista de direitos de comunidades negras

Enquanto a entrevista proposta pelo Módulo I focou memórias dos tempos de escola e de infância, trazendo às salas de aula experiências de vida que tensionam a ilusão de que o racismo praticado no Brasil do início do século XX foi mais sutil do que aquele experimentado no contexto dos Estados Unidos, a atividade prática do Módulo II deu rosto e voz a outras histórias igualmente marcadas por episódios racistas, cujas narrativas centraram-se sobretudo nas trajetórias de vida adulta dos convidados, com acentuada ênfase nas batalhas travadas em busca de emprego e moradia e também em suas práticas religiosas de matriz africana. Desta vez os protagonistas das narrativas ficaram frente a frente as professoras-cursistas e os(as) alunos(as):

Excerto 88 – professora-cursista da 1ª edição

“Ouvir essas histórias, contadas por pessoas de carne e osso, que moram aqui bem perto de nós, nos faz perceber como nós sabemos pouco sobre a história dos negros no nosso país. É muito diferente do que contaram pra gente na escola, isso quando contaram. É um passado cheio de mentiras que nos contaram e de tristezas que não nos contaram.”

Carregado de múltiplos significados e particularidades conforme o contexto em que está inserido, de modo geral, o termo griôt⁶⁴ remete a determinado grupo de sujeitos encarregados de acumular e transmitir oralmente a herança cultural africana e é nesta perspectiva que ele foi evocado no enunciado da atividade prática do módulo II.

Aproveito e antecipo desculpas pela extensão do relato a seguir compartilhado e analisado, mas opto por apresentá-lo integralmente porque acredito que ele ilustra, com riqueza de detalhes, uma reflexão que demonstra a compreensão do ponto exato que a proposta pretendia atingir: que é no espaço vivido, portanto, no território (e, neste caso, o território no entorno da escola, local de moradia da comunidade escolar), que as ações dos sujeitos sociais - estabelecidas em disputas no campo de poder – dão sentido e fazem existir a cidadania. Muitos são os atravessamentos e obstáculos enfrentados na luta pelo estabelecimento de uma cidadania plena em direitos civis, políticos e sociais e em uma sociedade racializada e racista como a brasileira, obviamente que a pertença racial é fator de agravamento desta luta obstaculizada. Conhecer os atores desta luta, aprender com suas histórias e os modos pelos quais atribuem significados às suas experiências, muitas vezes forjando possibilidades de uma existência digna diante da indignidade apresentada como condição normal, é ferramenta essencial necessária para a efetivação de um projeto educativo comprometido com o estabelecimento de relações menos racistas e desiguais, para o qual a escola pode contribuir significativamente, por exemplo, tanto através da escuta e acolhimento dessas histórias de vida, quanto através de problematizações e análises críticas do contexto social mais amplo que intensifica esses obstáculos.

Vamos ao relato.

Inicialmente a professora-cursista registrou sua empolgação com a atividade proposta, embora a primeira frase de seu texto já indicasse que nem tudo foi fácil ou tranquilo: *“Tarefa difícil, quando não percebemos o quanto a escola é um espaço fechado para a comunidade.”*

Excerto 89 – professora-cursista da 1ª edição

“No momento em que foi proposta a atividade de convidar alguém da comunidade para fazer uma roda de conversa com os alunos, pensei: _Falarei com alguns alunos, explicarei como será o trabalho, pois eles participam de grupos religiosos no entorno da escola. Para minha surpresa, eles prontamente me responderam que iriam conversar com as pessoas para me receberem e eu por minha vez, contei como seria a atividade. Fiquei extremamente feliz, ansiosa e esperançosa, ao mesmo tempo algo me dizia que não seria fácil.”

⁶⁴ Para saber mais a esse respeito e também acerca de sua interlocução com as práticas culturais diaspóricas em solo rio-grandense, indico a dissertação de Mestrado de Patrícia da Silva Pereira: GRIOT-EDUCADOR: a Pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afro-gaúcha.

Contando que atua na escola há mais de 16 anos e que há pelo menos 10 a mantenedora – prefeitura municipal – não desenvolve projetos junto à comunidade escolar, destacou que este distanciamento somado ao fato de que 90% dos professores eram novos na escola, resultou em uma relação de profundo desconhecimento do espaço vivido dos(as) alunos(as) e suas famílias, seus anseios materiais e imateriais, culminando na negação por parte de todas as pessoas sugeridas pelos(as) alunos(as) para visitar a escola:

Excerto 90 – professora-cursista da 1ª edição

“Sim, as pessoas disseram que não poderiam ir, pois trabalhavam o dia todo. Então percebi, que não era a atividade, era a questão de ir à escola.”

Determinada a realizar a atividade, ela considerou convidar algum funcionário da escola, entretanto, percebeu que nenhum pertencia à comunidade escolar. Sua alternativa foi recorrer ao pai de uma das alunas pois, ainda que não se tratasse de uma pessoa idosa, que remetesse à noção de ancião guardião da história, era um homem negro, residente do bairro e ex-aluno de uma escola próxima. O convite feito sob a forma de carta foi aceito e iniciaram-se os preparativos para este que foi um momento muito desejado e esperado pelos(as) alunos(as) e pela professora. Mas, poucos minutos de atraso, despertaram novamente a desesperança, superada pela imagem avistada da janela da sala de aula.

Excerto 91 – professora-cursista da 1ª edição

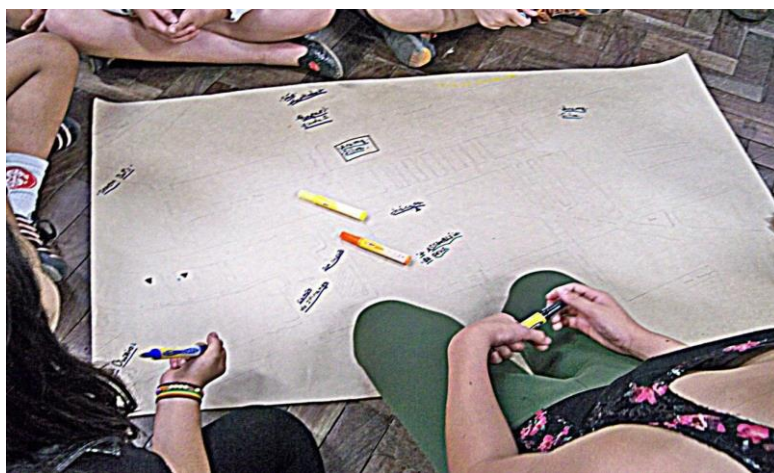
“Preparamos a turma com um cartaz onde tinha o mapa da região da escola até o local onde ele morava. Quando chegou no horário, a turma estava ansiosa e todos sentados em círculo, aguardando o convidado. Já tinha passado 10 minutos e ele não tinha chegado, pensamos então que ele não viria. Quando avistei da janela ele chegando, tive um sentimento de gratidão, fui recepciona-lo e levá-lo na turma.”

A conversa, segue a professora-cursista, foi muito animada. O visitante contou dos tempos em que trabalhou como cozinheiro na Marinha do Brasil, das transformações do bairro ao longo das últimas décadas - oportunidade para que os(as) alunos(as) marcassem no mapa os estabelecimentos antigos e atuais - e conversou também sobre os episódios de racismo que enfrentou ao longo de sua vida. Certa de que a visita foi importante para os(as) alunos(as), a professora-cursista destacou o impacto da experiência em sua própria trajetória e possíveis desdobramentos para o restante da escola:

Excerto 92 – professora-cursista da 1ª edição

“A importância de trazer depoimentos da comunidade se torna imprescindível, nesses processos coletivos todos aprendemos. A questão do território vai além do espaço físico, é uma dimensão que traz toda a bagagem que o sujeito constrói durante sua vida, suas experiências, suas relações com outras pessoas, seus olhares, seus processos de subjetividade, que são processos coletivos e vão se transformando. Diante disso, vamos seguir o trabalho, procurando outros modos de pensar as relações com a comunidade e a escola, ampliando nossos conhecimentos, através da memória e das relações mais estreitas com essa comunidade. Essa atividade do curso veio acrescentar algo muito valioso, que há tempos nós havíamos deixado para trás.”

Figura 2: Alunos(as) cartografando o bairro



Fonte: acervo da autora

Embora o relato compartilhado tenha sido selecionado em razão da riqueza de detalhes sobre a totalidade do processo vivenciado pela turma e pela professora, dificuldades em encontrar pessoas que aceitassem realizar a visita na escola foram registradas por aproximadamente 40% dos registros reflexivos do módulo II. Em todos os casos o episódio conduziu a reflexões sobre o distanciamento da escola em relação à comunidade na qual está inserida, evidenciando desestabilização de subjetividades no que diz respeito ao reconhecimento e compreensão da centralidade que essa relação ocupa no processo de emancipação e conquista de direitos dos(as) alunos(as) e de suas famílias:

Excerto 93 – professora-cursista da 1ª edição

“A necessidade de realização dessa atividade, trouxe, a princípio, algumas dificuldades não esperadas, mas, também, algumas repercussões e descobertas positivas. Primeiro, que não esperava ter dificuldade para conseguir um testemunho histórico, a presença de um morador negro que pudesse vir à escola conversar com as crianças. Pensava ser mais fácil fazer este contato, ou, então, que pelo convite da escola as pessoas fossem prontamente aceitá-lo. Isso nos remete a questões que envolvem não só a relação da escola com a comunidade, com a população do entorno, mas, também, o que a escola representa para a comunidade. Por que a escola quer conhecer a história de vida das pessoas, quer escutá-las, quer chamá-las para isso, se geralmente não o faz? Qual é a intenção, se, com frequência, convida as pessoas para ouvir

e receber informações, no papel de expectadoras? [...] Enfim, acredito que as repercussões e os resultados desta atividade são positivos e também podem ser comparados ao de uma pedra jogada na água, que gera ondas, movimento... de dentro para fora e, também, em sentido contrário, retornando e repercutindo na pedra, no caso, no nosso trabalho.”

Em determinada escola de Porto Alegre - inserida em uma comunidade composta majoritariamente por pessoas negras e, portanto, frequentada majoritariamente por essas pessoas - esse afastamento resultou na impossibilidade de realização da atividade. Diante do fato de não ter conseguido o aceite de nenhuma pessoa negra da comunidade para visitar a escola, a professora-cursista propôs um tema de casa em que as crianças conversassem com suas famílias e registrassem os territórios negros da cidade que fossem de seu conhecimento. Nenhum aluno entregou a tarefa.

Impressionada, mas ainda desejava de realizar algo que se aproximasse da proposta do módulo, enviou novo tema de casa, em que as famílias deveriam sugerir uma pessoa negra, de qualquer idade, que pudesse visitar a escola e conversar com a turma. Todos(as) os(as) alunos(as) entregaram o tema dizendo que não conheciam nenhuma pessoa negra que pudesse visitar a escola.

Poucas são as chances de um episódio ser mais competente do que esse em evidenciar a lacuna, talvez abismo, existente entre a escola e a comunidade escolar: em uma turma de alunos(as) e famílias negras, todos(as) responderem que não conhecem ninguém negro que pudesse realizar a visita.

Esse distanciamento da escola em relação à comunidade nos diz algumas coisas. Vamos a elas.

A primeira delas diz respeito às dificuldades de contemplar um dos principais conteúdos do currículo de Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental: o estudo da cidade. Para chegarmos à cidade, costuma-se partir do aluno, sua família, seu bairro e o entorno, ponto em que situamos a escola.

Pensar a cidade a partir destas diferentes escalas conduz a reflexões capazes de apontar os diferentes arranjos espaciais e a lógica de produção do espaço urbano que, orientadas pelo princípio de acúmulo de capital, são responsáveis pelas contradições sociais experimentadas pelos(as) alunos(as) e suas famílias em sua vida cotidiana: a cidade é, ao mesmo tempo, conteúdo de educação, conteúdo educativo e agente educador (CAVALCATI, 2008).

A cidade como conteúdo de educação é aquela vivenciada através dos trânsitos cotidianos na busca pelo direito e apropriação de suas instituições, recursos, relações e experiências daí surgidas. É a fila do posto de saúde, as pracinhas depredadas ou inexistentes, os parques distantes da periferia, as ruas sem asfalto, etc

A cidade como agente educador é apreendida através dos conteúdos de informação e cultura por ela emitidos. Por exemplo, em cidades como Sorocaba e Porto Alegre a administração municipal, através da campanha Não seja o DJ do Busão, transmite uma mensagem bastante clara: música pode, não pode é qualquer tipo de música.

Já a cidade como conteúdo educativo é aquela prioritariamente apreendida na escola, através da estruturação e formalização dos conteúdos ensinados. Conhecer o hino, o brasão, a história do surgimento da cidade, seus bairros, regiões de comércio, administrativas, etc., são exemplos de conteúdos educativos ensinados em sala de aula (FURTADO, 2012).

É no espaço imediato que se dão nossas experiências cotidianas e é neste mesmo espaço que vamos complexificando gradativamente nossa interpretação e compreensão da realidade vivida. Assim se, por um lado, aprendemos na cidade através do corpo nas ruas do bairro, no centro, nos ônibus, etc., por outro, também aprendemos da cidade, através dos conteúdos educativos e culturais por ela transmitidos (FURTADO, 2012).

As crianças são competentes em compreender o mundo a partir das relações de poder que traduzem o processo de valoração do sujeito na relação com o lugar que ele ocupa. Processo esse que passa pela capacidade de consumo de bens e serviços, sejam eles concretos ou simbólicos, culminando na ocupação desigual dos espaços na cidade⁶⁵. Ou seja, as crianças são competentes em perceber e compreender a vivência da cidadania a partir das possibilidades e impossibilidades que são materializadas no território mais ampliado e no espaço imediato:

Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território. Seu valor vai mudando, incessantemente, para melhor ou para pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço), independentes de sua própria condição. Pessoas com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até mesmo o mesmo salário têm valor diferente segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso, a possibilidade de ser mais, ou menos, cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. Enquanto *um lugar* vem a ser condição de sua pobreza, *um outro lugar* poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhe são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhe faltam. (SANTOS, 2007,p.107)

O segundo apontamento sobre as implicações do distanciamento entre a escola e comunidade tem a ver com as possibilidades concretas de implementação de um projeto educativo comprometido com a superação do racismo. Se a escola não se coloca em diálogo com a comunidade escolar dificilmente ela será capaz de acolher, conhecer e compreender os anseios e desejo dos sujeitos por

⁶⁵ Esta afirmação é derivada dos resultados obtidos em pesquisa realizada na cidade de Porto Alegre/RS no ano de 2012, como requisito para obtenção de título de mestrado, intitulada: Porto Alegre: vila, favela, bairro? O que dizem as crianças.

ela atendidos. De igual modo, dificilmente ela será capaz de somar forças no processo de luta e reivindicação de direitos dessa mesma comunidade. Dito de forma bastante objetiva: uma escola que não costuma ouvir sua comunidade e que restringe o contato com as famílias às entregas de boletim e chamamento para tratar de questões disciplinares, dificilmente contará com a participação voluntária de membros da comunidade para a realização de atividades como esta proposta pelo módulo II. Pelo contrário, as famílias chegam até mesmo a desconfiar do convite feito:

Excerto 94 – professora-cursista da 2ª edição

“Nenhuma família quis participar da atividade. E teve uma mãe de aluno que não entendeu porque estávamos convidando os pais a participarem, já que não era época de entregar o boletim. Ela achou que era um pretexto para falarmos sobre o comportamento dos filhos dela.”

E é justamente aqui que destaco a potência das atividades práticas dos módulos I, II, III e IV: elas convidam ao diálogo:

Excerto 95 – professora-cursista da 2ª edição

“Eu sempre tive muitas dificuldades em falar e opinar sobre as questões relacionadas à comunidade negra. Talvez por falta de conhecimento sobre o assunto, talvez por vergonha, por julgar sem importância e quem sabe até mesmo por preconceito a este grupo racial. Para romper com essas questões foi que busquei o curso [...].”

Mas, falar de racismo no Brasil, é tarefa difícil (tanto fora, quanto no interior da escola):

Excerto 96 – professora-cursista da 2ª edição

“Passei no quadro a entrevista que eles terão que realizar com uma pessoa negra acima de quarenta anos. Logo veio a pergunta: “Será que a pessoa não vai se sentir ofendida se eu disser que estou fazendo uma entrevista com ela porque ela é negra? Será que isso não lhe soará como preconceito?”.

Essa dificuldade de falar sobre o racismo é resultado da combinação de variados fatores que exigem análises específicas, no intuito de compreendermos os desafios a serem superados. É sobre esses desafios que falarei a seguir, buscando compreendê-los em articulação com as desestabilizações de subjetividades das professoras-cursistas (e de seus(as) alunos(as)) e tendo presente o que já nos disse Luis Alberto Oliveira Gonçalves (1985): que o silêncio sobre a discriminação racial na escola atua como ritual pedagógico que, imbuído da referência de autoridade desta instituição, furta sobretudo às crianças e jovens negros(as) sua fala enquanto instrumento de humanização.

Vejamos como seguem as desestabilizações proporcionadas no curso UNIAFRO/UFRGS.

7.6 Desestabilização de subjetividades a partir do rompimento do silêncio. Ou: sobre as dificuldades de conversar sobre o racismo na relação com o desafio de autoaceitação dos(as) alunos(as) negros(as)

Penso que há nas palavras certa magia que parece materializar aquilo sobre o que falamos. Algo como se o silêncio significasse inexistência. Como se não falar sobre algo tivesse o poder de afirmar sua inexistência e enfraquecer a ideia que o admite como real. É assim que acontece quando algumas pessoas evitam as palavras câncer ou morte, por exemplo. Não falamos para não atrairmos a energia daquilo que queremos evitar. Reparemos que se tratam de palavras que evocam coisas ruins e/ou tristes.

Me parece que o mesmo ocorre em relação ao racismo, no contexto brasileiro: ordinariamente⁶⁶, não falamos sobre isso.

Raça evoca racismo. Natural, portanto, que um país pretensiosamente não racista como é o caso do Brasil se recuse a discutir racismo. Abdias Nascimento nos alertava para o fato já em meados da década de 1970:

Em verdade, em verdade, porém, a camada dominante simplesmente considera qualquer movimento de conscientização afro-brasileira como ameaça ou agressão retaliativa. E até mesmo se menciona que nessas ocasiões os negros estão tratando de impor ao país uma suposta superioridade racial negra... Qualquer esforço por parte do afro-brasileiro esbarra nesse obstáculo. A ele não se permite esclarecer-se e compreender a própria situação no contexto do país; isso significa, para as forças no poder, ameaça à segurança nacional, tentativa de desintegração da sociedade brasileira e da unidade nacional. (NASCIMENTO, 2016, p.94)

⁶⁶ Concordo com José Antônio dos Santos quando ele nos diz que, à exceção da época da abolição da escravatura, foi somente no início dos anos 2000, a partir das políticas públicas de ações afirmativas para a população negra, sobretudo através da reserva de vagas em universidades federais, que a sociedade brasileira se debruçou sobre o assunto. Atualmente penso que o cenário está mudando. Ainda que os trágicos episódios como os Oitenta tiros, ocorrido no Rio de Janeiro - RJ em 2019 e que culminou no assassinato de Evaldo Rosa dos Santos, em frente a um de seus filhos; o assassinato de George Floyd por um policial de Minneapolis/Minnesota/EUA, em março de 2020 e o assassinato de João Alberto Silveira Freitas ocorrido em Porto Alegre-RS, dentro de umas das lojas da Rede Carrefour, não sejam fatos isolados - mas sim reflexo de uma cultura policial racista e genocida (ampliada para as práticas cotidianas das empresas de segurança privada), tanto nos Estados Unidos, quanto aqui - eles ressoaram e seguem ressoando como denúncias da prática de extermínio dos homens negros, sendo responsáveis pela mobilização de diferentes atores sociais na luta contra o racismo. Lamentável que essa ampliação da discussão sobre o racismo ocorra a partir de uma dor irreparável: a da perda de uma pessoa amada, como certamente foi o caso destes três homens negros, Evaldo, George e João Alberto. Registro, porém, que essas três tragédias aconteceram posteriormente aos anos que as 1ª e 2ª edições do curso UNIAFRO foram ofertadas, de modo que os registros analisados foram produzidos em outro contexto discursivo. Vislumbro ainda um quarto momento de discussão sobre as questões raciais que, a meu ver, será responsável por despertar uma vez mais o medo branco brasileiro: a revisão da “Lei de Cotas”, cujo prazo estabelecido é 2022, momento posterior à conclusão desta tese, razão pela qual não será possível tecer consideração a esse respeito.

Essa autoimagem de país não racista nos remete ao fim do século XIX e início do século XX, quando os intelectuais e o Estado brasileiros realizaram uma leitura e apropriação seletivas das principais ideias eugenistas que vigoravam à época e recorreram à mestiçagem e à ideologia do branqueamento como estratégias para a superação do problema do negro em solo nacional, culminando no mito da democracia racial que só foi superado, no contexto dos estudos sociológicos progressistas, em meados da década de 1950, a partir do Projeto Unesco. Sendo que, no imaginário social, conforme pode ser constatado no capítulo 6 desta tese, ele ainda segue vívido.

A pedra basilar da ideologia de branqueamento e, conseqüentemente, do mito da democracia racial, está assentada no fenômeno da miscigenação que, por aqui, foi alavancado à condição de salvação da população: foi através dela que se pretendeu afastar e aniquilar as diferenças raciais, representadas no corpo negro como marca de inferioridade e no corpo branco como superioridade, articulando as dimensões biológicas e ideológicas inerentes a esse processo:

“[...] a mestiçagem não pode ser concebida apenas como um fenômeno estritamente biológico, isto é, um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes. Seu conteúdo é de fato afetado pelas ideias que se fazem dos indivíduos que compõem essas populações e pelos comportamentos supostamente adotados por eles em função destas ideias. A noção de mestiçagem, cujo uso é ao mesmo tempo científico e popular, está saturada de ideologia.” (MUNANGA, 2019, p. 24)

Neste contexto, dentre os mestiços, o mulato passou a ocupar posição de destaque, configurando válvula de escape identitário. Para fins de valoração do processo de diferenciação, mais do que centrar o marcador racial no corpo branco, no Brasil, o corpo retinto é que foi tornado parâmetro: a todo corpo não retinto foi dada a possibilidade de rejeitar a ancestralidade negra, resultando em mobilidade e ascensão individuais e fragilização de sentimento de solidariedade com os de pele mais escura.

As conseqüências deste projeto de Estado e ideologia custou e segue custando caro à população negra brasileira: de um lado, dividiu e desarticulou sujeitos negros e mestiços, subtraindo-nos a possibilidade de mobilização ampla a partir de uma noção de identidade coletiva e, de outro, foi capaz de inculcar na sociedade em geral a ideia de que por aqui não existe racismo, já que somos todos mestiços e, portanto, iguais em direitos e deveres, dificultando duplamente a luta dos movimentos negros e dos(as) negros(as) em movimento (GOMES, 2017) por justiça social e distribuição equitativa do produto coletivo:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência de sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (MUNANGA, 2019, p. 83)

Ainda hoje nos deparamos com núcleos familiares birraciais em que o tom de pele mais claro é comemorado se não como passe para ascensão e mobilidade social, ao menos como possibilidade de afastamento da negritude, como é o caso retratado no excerto a seguir:

Excerto 97 – professora-cursista da 1ª edição

“Houve um silêncio enquanto eu falava, somente um menino levantava a mão com frequência, mas quando solicitava que falasse, ele dizia “não é nada”. Uma menina disse que assistiu uma palestra na escola onde falaram que no tempo da escravidão as mulheres negras que tinham filhos bebês eram obrigadas a amamentar bebês dos patrões e deixavam de amamentar seu bebê. Os demais alunos demonstraram receio em falar. A palavra “negro” parecia proibida. Nessa turma tem três alunos negros, um deles se encolheu para baixo da mesa e duas meninas, uma disse que não conhecia ninguém negro(a) e a outra disse: “sora, será que da minha cor dá?” No final da minha fala aquele aluno que levantava a mão, falou: ele disse que achava que a raça negra era mais fraca que a raça branca porque seu pai é negro, sua mãe é branca e os filhos nasceram da cor da mãe: “brancos, graças a Deus”, ele falou.”

Essa obsessão pela branquidão é resultado daquilo que Alberto Guerreiro Ramos (1995) nomeou domesticação psicológica:

Para garantir a espoliação, a minoria dominante de origem europeia não recorria somente à força, à violência, mas a um sistema de pseudojustificações, de estereótipos, ou a processos de domesticação psicológica. A afirmação dogmática da excelência da branquidão ou degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da espoliação. (RAMOS, 1995, p.220)

É também a domesticação psicológica um dos fatores que explica, por exemplo, a fala a seguir:

Excerto 98 – aluna de professora-cursista da 2ª edição:

“Eu não sou negra, não gostem que me chamem de negra nem gosto de negro, ainda mais pagodeiro. Não gosto do meu cabelo, é ruim, por isso eu aliso e o pinto de loiro. Só me acho bonita assim.”

Essa tentativa de aniquilamento do corpo negro e das marcas fenotípicas que evocam a ancestralidade negra, essa tentativa de amalgamar-nos a todos(as), gerando uma massa uniforme de brasileiros e brasileiras, além de encrustar-se no imaginário social coletivo brasileiro e desmobilizar

a população negra em torno de uma identidade política coletiva, tem se revelado particularmente competente em evitar conflitos explícitos e massivos e adiar a busca de soluções.

Ao mesmo tempo, a luta incansável dos movimentos negros e dos(as) negros(as) em movimento (GOMES, 2017) tem sido responsável, cada vez mais, pela proposição de políticas públicas - dentre as quais o curso UNIAFRO/UFRGS - responsáveis por pautar, sobretudo nas escolas e universidades - a discussão de todos esses processos, de modo a romper com a tradição brasileira de calar as vozes e apagar a história negras.

E no interior da escola pública, em frente aos(as) alunos(as), precisamos lidar com pelo menos dois fatos importantes. Primeiro, o de que o branqueamento não foi bem sucedido, razão pela qual os sujeitos pardos representam a maioria da população brasileira e, portanto, a maioria dos(as) alunos(as) da educação básica pública. Segundo, o de que, ao fim e ao cabo, a pertença racial/a identidade racial não se presta a maquinéismo absoluto não sendo, portanto, simples produto. Ela é, antes de tudo, processo que se dá a partir de relações estabelecidas entre sujeitos. Ou seja, não se restringe a características físicas e implica tanto apropriação subjetiva, quanto atribuição objetiva, motivo pelo qual, muitas professoras-cursistas se depararam com questionamentos angustiados, de mães e de alunos(as), diante da proposição de nomear uma pessoa como negra:

Excerto 99 – professora-cursista da 1ª edição

“Percebi ao longo dos discursos que falar sobre a cor ou a raça de um indivíduo ainda representa um desafio. As crianças preferem usar o termo moreno para designar um negro, temendo ofendê-lo.”

Excerto 100 – professora-cursista da 1ª edição

“Os pais tiveram que auxiliar e alguns vieram me questionar sobre o conteúdo e qual era o objetivo desse tipo de atividade. Ficou claro que esse assunto não é discutido nas séries iniciais e os pais ficaram surpresos com a temática abordada na entrevista. Alguns ficaram preocupados achando que as pessoas negras poderiam ter uma interpretação negativa, que isso poderia ser um tipo de discriminação.”

Excerto 101 – professora-cursista da 1ª edição

“Minha mãe falou que se falar assim – negro – tá ofendendo. E daí então eu falo moreno.”

Negro e preto são palavras proibidas:

Excerto 102 – professora-cursista da 1ª edição

“[...] percebo claramente é que não se fala a palavra negro ou preto, há um certo temor em se usar essas palavras, a não ser que o educador comece a usá-las, o que também não é comum.”

Esse medo, de nomear alguém como negro(a) não é infundado. Pelo contrário, ele é resultado dos processos políticos e ideológicos anteriormente destacados e reflete ainda desconhecimento acerca da reapropriação conceitual empreendida pelos movimentos negros em torno dos termos raça e negro, a partir de uma perspectiva subversiva que os evoca com o objetivo de denunciar a existência de desigualdades produzidas a partir do racismo científico e que parece ainda não ter conseguido penetrar no imaginário social brasileiro que segue compreendendo-os, majoritariamente, a partir dos referenciais biológicos e discriminatórios:

Excerto 103 – professora-cursista da 2ª edição

Né professora, que não pode chamar o moreno de negro porque é racismo?

Esta evitação dos termos também explicita que a despeito da ideologia do branqueamento, do mito da democracia racial e dos discursos que enaltecem a identidade nacional como miscigenada, misturada e cordial, a maior parte da população brasileira é sabedora das desvantagens e prejuízos que ser negro(a) em solo nacional conferem. De modo que os termos são evitados à semelhança de câncer e morte, ou seja, como coisas ruins e/ou tristes que não queremos por perto. Como coisas ruins que não queremos que as pessoas saibam ou imaginem que pensamos a respeito delas. Se ser negro(a) é ruim, logo, não posso dizer a esta pessoa que ela é negra, pois estarei dizendo que ela é – ou carrega em si – uma coisa ruim.

Essa estratégia de não nomear racialmente compõe nossas práticas sociais e precisa ser compreendida a partir do processo de fabricação da nossa identidade nacional:

A tradição de ausência de segregação legal, conhecida como “democracia racial”, fez com que se desenvolvesse uma etiqueta racial na qual o tratamento racial desaparece, tornando-se mesmo ofensivo e indelicado classificar racialmente as pessoas. Se um negro pertence ao mesmo meio social do branco, o que pode ser percebido pelos outros diversos marcadores, chamar alguém de negro ou preto é ofensivo, posto que significa classifica-lo de uma maneira explicitamente racial (e não através de marcadores socioculturais e socioeconômicos). (GUIMARÃES, 2004, p.38)

Ao mesmo tempo em que essa etiqueta racial mascara a abordagem do racismo, uma proposta pedagógica que problematize os processos políticos, sociais, econômicos e culturais que fabricaram e seguem mantendo esse silenciamento é capaz de auxiliar os(as) alunos(as) a compreenderem a estruturação desse processo e o cerne da questão:

Excerto 104 - professora-cursista da 1ª edição:

“Perguntamos para os alunos se já haviam presenciado situações de racismo na escola, e aos poucos foram surgindo vários exemplos de apelidos pejorativos criados pela diferença racial, tais como: macaco, micoca, piche, marrom bombom, etc. Fica claro que as crianças sabem bem o que é racismo, pois presenciam estas ofensas diariamente, percebem de alguma forma que é melhor ser branco do que negro, também foi importante proporcionar a oportunidade de um se colocar no lugar do outro, já que com as declarações das convidadas, faz refletir o quanto as pessoas sofrem, pois aprendemos que não é palavra negro que ofende, é a forma como ela é dita.

A quebra desta etiqueta racial resultou, em duas escolas, no estremecimento das relações entre as professoras-cursistas e as famílias e seus(as) alunos(as). Em uma dessas escolas uma das pessoas entrevistadas sentiu-se ofendida por ter sido convidada a responder a entrevista, o que acabou resultando no chamamento da professora-cursista pela diretora da escola. Antecipo desculpas pela extensão do excerto a seguir, mas penso que seu compartilhamento integral é fundamental para compreendermos o quanto o rompimento do silêncio sobre o racismo no ambiente escolar ainda representa desafio importante a ser superado e o quanto a tensão racial existente impacta na estabilidade emocional dos sujeitos envolvidos, sejam eles brancos ou negros:

Excerto 105 – professora-cursista da 2ª edição

“Na segunda feira a coordenadora me ligou, pediu para mim ir mais cedo na quarta-feira, porque ela queria trocar umas ideias comigo, chegando na escola fui conversar com ela. Ela me disse que uma mãe de uma aluna foi reclamar sobre a entrevista e que a filha dela não iria fazer porque elas foram entrevistar uma pessoa negra e a pessoa ficou ofendida. A coordenadora pediu para mim relatar o trabalho que eu estava fazendo na escola, então falei que UNIAFRO, contando outra história dos afro descendentes, que por muito tempo ficou escondida, falamos das cotas elas disse muito legal. Ela também queria saber o que eu iria dar para os alunos naquele dia, porque ela estava preocupada, que a maioria provavelmente não fizeram a entrevista. Falei para ela, primeiro eles vão ler a sua entrevista, depois vamos comentar o que acharam, após farei um trabalho que terão que descrever as características do colega, a cor dos olhos, do cabelo, da pele, e também falar da qualidade do colega, mas cuidado não falar o que não deve. Também vou passar um texto para eles, e mais umas perguntas para responder.”

Depois de sair da sala da diretora, a professora-cursista foi ao encontro da turma em questão e se deparou com uma cena de rejeição que a deixou muito entristecida, mas ainda assim demonstrou esperança:

Excerto 106 – professora-cursista da 2ª edição

“Quando cheguei na porta, o professor de Inglês estava tentando sair, os alunos se grudaram nos braços dele gritando não vai, não vai. Vendo aquela cena eu me senti mal, mas não demonstrei, porque na verdade eles não queriam ter aula comigo, sabe porque, porque não tinham feito o tema, a entrevista. Entrei na sala como se nada tivesse acontecido, dei um boa tarde turma tudo bem, disse para eles essa cena toda foi porque não querem ter aulas comigo, eles não sora é que a gente gosta muito do sor. Eu falei tô sabendo. Perguntei todos fizeram a entrevista, a turma toda respondeu não. São 29 alunos, somente uma aluna fez, mas teve uma mãe que mandou a filha escrever no caderno e ler em sala de aula, dizia assim que elas foram fazer essas perguntas para uma pessoa negra e a pessoa se sentiu ofendida, e que essas

perguntas tinham muito preconceito. Quando ela terminou de ler toda a turma aplaudiu, gritaram, até assobiaram, tive que mandar parar. Então falei: pessoal, essas perguntas não tem nada de preconceito, vocês não souberam fazer a pergunta direito para a pessoa, isso é uma pesquisa para saber se eles tinham colegas negros. Uma aluna disse assim: pra mim não existe essa coisa de negro e branco pra mim é tudo igual. Falei muito bem é isso mesmo somos todos iguais. Uma outra mãe escreveu assim na folha: a minha filha não fará o trabalho por motivo, não temos como fazer, pois será que essas perguntas não vão ofender as pessoas que são negras? Olha vou dar meu parecer final: vou dizer que neste dia fiquei arrasada, triste, sou uma pessoa muito sensível, vou ter que me esforçar muito com esta turma, mas estou vendo que o problema maior são os pais, que são mais preconceituosos, as pessoas tem receio em falar deste assunto, mas devagar chegamos lá eu espero.”

Em uma outra escola, a evitação da palavra negro não foi capaz de, sozinha, conter a tensão. De forma que algumas mães optaram por parar de acompanhar os filhos até a porta da sala de aula, evitando assim as professoras em si:

Excerto 107 – professora-cursista da 1ª edição

“Se as crianças tiveram reações inesperadas, com as famílias não foi diferente. Mães que costumavam trazer as crianças até a porta e conversar comigo no início da manhã, passaram a deixar os filhos na portão da escola.”

Ocorre que esses dois episódios, assim como vários outros da mesma natureza, envolveram justamente famílias, crianças e adolescentes negros(as) e foram responsáveis pela desestabilização das professoras-cursistas em dois sentidos diferentes. De um lado, aquelas que refletiram sobre o desafio do rompimento do silêncio sobre o racismo a partir dos processos de construção da identidade negra, de autoestima e de auto rejeição sob uma perspectiva que responsabiliza a própria vítima pelo racismo:

Excerto 108 – professora-cursista da 2ª edição

“O que me surpreendeu foi o relato de alguns alunos em relação à entrevista: “Meus pais não deixaram eu entrevistar ninguém porque eles iam se ofender”. Eu perguntei: “Por que?”. “Porque ia falar sobre negros”. Percebi então que talvez exista um preconceito entre eles mesmos, ou seja, vergonha de serem negros e não aceitarem sua própria raça”.

Não se trata de negar que a auto rejeição e a baixa autoestima acompanham o processo de construção da identidade negra, até mesmo porque tais processos autodepreciativos constam inclusive nas DCNERER (BRASIL, 2004, p.16), mas sim de compreendê-los a partir do branqueamento como ideologia e como projeto de Estado e reconhecer o desafio de romper com a ideia de que a negritude é feia e de que é normal achá-la feia, padrão de pensamento enraizado no Brasil desde os princípios da colonização:

Nas condições iniciais da formação do nosso país, a desvalorização estética da cor negra, ou melhor, a associação desta cor ao feio e ao degradante afigurava-se normal, na medida em que não havia, praticamente, pessoas pigmentadas senão em posições inferiores. (RAMOS, 1995, p. 219)

Dessa inculcação de sentimentos de inferioridade nos sujeitos negros e superioridade nos sujeitos brancos deriva, e não poderia ser diferente, o fato de que sejamos todos(as) psiquicamente deficientes quando se trata de pertença racial: de um lado os sujeitos brancos, com seus delírios de superioridade, de outro os sujeitos negros, com seus complexos de inferioridade.

Se é verdade que as origens desta deformação psíquica coletiva se encontram fora do contexto escolar, também é verdade que, na atualidade, cabe à escola contribuir para a superação da mesma, conclusão a que chegaram as professoras-cursistas cujas subjetividades foram desestabilizadas no sentido de busca por compreensão acerca das potencialidades da escola enquanto agente de transformação qualitativa das relações raciais:

Excerto 109 – professora-cursista da 2ª edição

“O mais importante deste curso é perceber o quão importante é abrir espaço na sala de aula para discussões de assuntos que, para muitos, podem ser considerados incômodos, mas devem ser explanados, refletidos e compreendidos em todos os seus âmbitos.”

Ao abordar o racismo em sala aula, o sentimento de vergonha por parte dos(as) alunos(as) negros(as) surge como indicador de que algo não está bem no processo de construção identitária e, novamente, a evitação do termo negro se mostra estratégica no silenciamento que procura negar ou atenuar aquilo de ruim do que se pretende fugir ou afastar-se:

Excerto 110 – professora-cursista da 2ª edição:

“Primeiramente percebi que os alunos tem vergonha e receio em dizer “sou negro”. Preferem dizer “sou moreno”.”

Este segundo grupo de professoras-cursistas olha para os mesmos episódios daquelas do primeiro grupo (basicamente alunos(as) e famílias negras que não se auto identificam como tal e diálogos truncados por meio da supressão de termos essenciais à discussão das questões raciais como, por exemplo, raça, negro e racismo). Mas o faz sob outro enfoque: busca compreender em que medida e sob que formas a escola pode promover concretamente a melhoria qualitativa das relações raciais e em que medida, ao contrário, a escola perpetua o racismo a partir de seu silenciamento

Excerto 111 – professora-cursista da 1ª edição

“A isso chamo de invisibilidade da negritude na escola, não se vê, não se comenta, não se discute, como se não existissem, como se fossem todos iguais, negando as diferenças e não as valorizando como positivas, não trabalhando, principalmente, a questão do respeito à diversidade e não realizando ações afirmativas para esse grupo.”

Em se tratando da complexidade inerente ao processo de construção da identidade de negra, a desconstrução de estereótipos passa, obrigatoriamente, pela compreensão de que

[...] a identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta. Mas pode haver também manipulação da consciência identitária por uma ideologia dominante quando considera a busca da identidade como um desejo separatista. Essa manipulação pode tomar a direção de uma folclorização pigmentada despojada de reivindicação política. (MUNANGA, 2020, p.13)

Sob esse prisma é fácil compreendermos o motivo pelo qual o enaltecimento do samba, do carnaval, da capoeira e dos excepcionais jogadores negros de futebol como produtos tipicamente nacionais e com alto potencial de exportação, sobretudo em peças de marketing que buscam atrair turistas estrangeiros, não contribui em nada para o fortalecimento da identidade política negra brasileira: trata-se da captura discursiva dos elementos de entretenimento endereçados a nós negros(as). Nosso lugar é o palco. Nossa vocação é entreter. Não somos dignos(as) das tribunas e dos parlamentos:

Excerto 112 – professora-cursista da 2ª edição

“Algumas crianças relataram que o negro tem facilidade para alcançar o sucesso se for no futebol ou em outros esportes, em outra função é mais difícil.”

Os(as) alunos(as) – crianças, adolescentes e jovens - não são tolos(as) e percebem o lugar a nós negros(as) designados. Bem como percebemos, os(as) negros(as), pois experimentamos na carne, as opressões a nós endereçadas.

Ora, se as representações sociais de negros(as) disponíveis giram em torno do entretenimento, quando não da escravização; se os referenciais de beleza, riqueza, felicidade e inteligência são esmagadoramente brancos, como esperar que os(as) alunos(as) negros(as) tenham orgulho de sua negritude? Como não compreender quando os(as) alunos(as) brancos(as) fazem afirmações como essa:

Excerto 113 – professora-cursista da 2ª edição

“Na narrativa das crianças [referentes ao livro Tanto, tanto] as opiniões divergiram em alguns detalhes, pois diziam que os personagens negros eram maus e bruxos também, outros diziam que eles eram apenas amigos brincando ou brigando. Todos concordaram ao dizer que essa família morava em um apartamento, era feliz e que somente o pai trabalhava. Porém, uma aluna falou: “Eles não são felizes, eles são negros.”

Afirmar-se negro(a) implica dar conta de problemas específicos:

[...]entre outros, a alienação de seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua “inferiorização” e baixa auto-estima; a falta de conscientização histórica e política. [...] a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos da sua *negritude* antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade. (MUNANGA, 2020, p.19)

Implica admitir a impossibilidade de ser sempre, em primeiro lugar, tão logo olhos repousem sobre nós, outra coisa que não negro:

O preto, diante da atitude subjetiva do branco, percebe a irrealidade de muitas proposições que tinha absorvido como suas. Ele começa então a verdadeira aprendizagem. E a realidade se revela extremamente resistente... Mas alguém poderá pretender que descrevo um fenômeno universal, - o critério da virilidade sendo justamente a adaptação social. Responderemos que esta crítica é inadequada, pois mostramos justamente que, para o preto, há um mito a ser enfrentado. Um mito solidamente enraizado. O preto o ignora enquanto sua existência se desenvolve no meio dos seus; mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melanina. (FANON, 2008, p.133)

Tarefa difícil para adultos maduros, quem dirá para crianças e adolescentes, não? Por que então mesmo devemos esperar que as crianças da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e mesmo os(as) jovens do Ensino Médio deem conta de afirmarem sua negritude em tão tenra idade? O que exatamente passa pela cabeça de adultos brancos que se incomodam diante de alunos(as) que tem dificuldades em auto identificaram-se como negros(as)?

Penso que a compreensão da complexidade inerente ao reconhecimento da negritude é o que faz com que as professoras-cursistas consigam acolher os sentimentos dos(as) alunos(as) negros(as) e se questionarem sobre possibilidades pedagógicas que os auxiliem a enfrentar suas próprias questões existenciais. Vejamos:

Excerto 114 – professora-cursista da 2ª edição

“Gostaria de destacar, que nessa comunidade em que trabalho, o racismo existe sim, os alunos ofendem-se com frequência e os próprios alunos negros não se reconhecem como negros [...], inclusive alguns alunos negros que não se identificam como negros, dizem que são brancos e descolorem cabelos e pelos (braços e pernas) para se dizerem brancos.[...] Acredito que

essa condição de coisificação, diminuição do negro [reforçada pela representação na historiografia oficial], esse olhar racista, faz com que o negro não queira se identificar como negro ou ao menos negue o racismo para sentir-se melhor.”

Destaco que minha tese se coaduna com a chave de leitura proposta nas DCERER, no que tange a estratégia de combate ao racismo por meio do conhecimento qualificado e positivado acerca das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Tal conhecimento se constrói na disputa pela descolonização dos currículos pautados por uma visão hegemônica de positivação da branquidade, capaz de reificar o racismo. É preciso sensibilidade para perceber o remexido dos corpos, os olhares revirados, lágrimas contidas nos cantos dos olhos, dos(as) alunos(as) negros(as) e também dos(as) alunos(as) brancos(as):

Excerto 115 – professora-cursista da 1ª edição

“Me chamou a atenção o desconforto de alguns alunos (negros e brancos) durante a discussão, me fazendo refletir em como corporificar essas discussões para que esse desconforto diminua.”

Excerto 116 – professora-cursista da 1ª edição

“Vi lágrimas, expressões de ódio, de rancor, de pena, de carinho, de indignação.

É essa mesma compreensão, sobre os desafios da autoaceitação que faz com que professoras-cursistas consigam acolher a aparente angústia dos(as) alunos(as) negros(as) que insistem em se nomear **morenos(as)**:

Excerto 117 – professora-cursista da 2ª edição

“Destaco inicialmente minha surpresa pela dificuldade em fazer as entrevistas solicitadas. [...] A primeira dificuldade foi em relação à autopercepção dos alunos. Na minha turma tenho vinte e oito alunos, desses, onze são negros. Quando pedi que entrevistassem alguém com mais de quarenta anos que fosse negro, muitos me disseram não conhecer ninguém. Nem falei nos pais, pois acredito que muito tenham menos de quarenta anos, fui logo sugerindo: “Teu avô, ou avó? Um vizinho ou vizinha?” Mas muitos alunos meus negros, não se veem como negros, se auto denominam morenos: “Professora meu avô/avó são morenos, serve?”. Diante de tais alegações eu disse: Pode ser eles.”

Pode ser que o excerto acima pareça com certo desperdício de oportunidade problematização de construção da identidade negra. Contudo, é importante destacar que não cabe à escola e tampouco às professoras-cursistas a tarefa de heteronomear os(as) alunos(as) e suas famílias sem levar em consideração os percursos particulares destes sujeitos.

É preciso compreender a complexidade desse processo de construção identitária, mas também é preciso respeitar o tempo dos(as) alunos(as) e de suas famílias e conceder-lhes a oportunidade de

falar para elaborar o turbilhão de emoções implicadas neste processo de autoconhecimento pois, como já apontado anteriormente: reconhecer-se negro implica sofrimento. E a heteroimposição desta identidade racial pode muito mais prejudicar do que fortalecer o processo de autoaceitação.⁶⁷ Quando, ao contrário, a escola e as professoras-cursistas se colocam como parceiras desta jornada os(as) alunos(as) sentem-se seguros(as) para experimentar as múltiplas possibilidades e percursos de se autoafirmarem:

Excerto 118 – professor-cursista da 1ª edição

“Esse curso proporcionou momentos inesquecíveis de encontros, reencontros, as reflexões que modificaram os alunos, como uma aluna que nas primeiras aulas, quando trabalhávamos as diversas cores de pele das diversas etnias, se autodeclarou “morena”, no decorrer das atividades passou a ser “café com leite” e na atividade de ambiência, orgulhosa de ser como a bailarina convidada, se assumiu finalmente como “negra”.”

Sentem-se seguros também para compartilhar situações de racismo com as quais tem que lidar no seu cotidiano e com isso acabam fazendo com que seus(as) colegas brancos(as) percebam a perversidade desta discriminação e o quanto ela acontece muito mais próximo do que se possa imaginar, causando dor e sofrimento àqueles(as) com quem estão acostumados(as) a conviver diariamente:

Excerto 119 – professora-cursista da 2ª edição

“[...] a menina negra que relatei em outro momento, [que] percebia muitas vezes sentindo-se “menos”, fala pela primeira vez sobre o assunto e relata que se sente mais aceita [nesta] que na outra escola (veio para esta escola em 2012). [...] o menino negro que também citei, não percebe preconceito nessa escola, mas no dia a dia sim. Relata que no shopping de Lajeado sempre é “cuidado” pelo segurança, que há pessoas que atravessam a rua quando o veem chegando. Muitos colegas ficam surpresos e incrédulos com o que essa colega e esse colega contam e voltam a manifestar-se sobre o assunto: “Os pais tem influência. A gente pode ensinar os filhos a não ser racista nem preconceituoso”; “[precisamos] Falar sobre isso.””

As professoras-cursistas, por sua vez, compreendem o quanto este ambiente seguro é potente em criar situações de experimentação de alteridade e empatia:

Excerto 120 – professora-cursista da 2ª edição:

“A escola apresenta-se como um espaço em potencial para problematizar e recriar formas de ver, dizer e fazer acontecer a diferença, ao mesmo tempo, é necessário que ela possa abrir-se

⁶⁷ Em Mulato: Negro-não-Negro e/ou Branco não Branco, publicado em 2002, Eneida de Almeida dos Reis nos brinda com brilhante análise acerca das agruras identitárias que atingem os mestiços brasileiros, atualmente nomeados como pardos e que configuram a maior parte dos alunos das escolas públicas brasileiras. A obra é resultado de sua dissertação de mestrado na área de Psicologia Social e é plenamente competente em analisar aquilo que ela nomeia como “o doloroso processo de construção da identidade individual do sujeito mestiço”, deixando explícito os desafios de aceitação da negritude tanto para os pretos, quanto para os pardos.

para momentos de reflexão sobre a discriminação e racismo que estão presentes em nosso cotidiano. Afinal ver e pensar a diferença exige novas posturas, afinal, vivemos em mundo diverso, plural e na contramão nosso dia a dia deixa marcas evidentes de uma falsa democracia racial.”

Quando o ideal de branqueamento é analisado como fator influenciador da pertença negra nacional abre-se espaço para reflexões que são capazes inclusive de questionar as práticas de racismo recreativo adotadas pelos(as) alunos(as):

Excerto 121 – professora-cursista da 2ª edição

Ao contatar com a atividade de intervenção proposta no Módulo I, pensei que seria interessante envolver esses alunos da EJA, com os quais já havia trabalhado, apesar da localização distante da escola. Conversei com a direção da escola, dispondo-me desenvolver um trabalho sistemático sobre a temática étnico-racial. Conforme depoimento da direção e professores: “é preciso fazer alguma coisa, pois os alunos negros têm muito vergonha de serem negros”, têm dificuldade de assumir sua negritude, inclusive negam sua ascendência negra”. Soube também que no cotidiano escolar ocorrem episódios de agressões e ofensas racistas entre alunos, aliadas à negação de seu pertencimento étnico, atitude compreensível em decorrência do processo de *embranquecimento* ocorrido no Brasil e de práticas racistas sofridas por alunos negros ou pardos, como apelidos, brincadeiras em virtude do jeito de seus cabelos ou de outra característica fenotípica qualquer.

Assim como os(as) próprios(as) alunos(as), que passam a não tolerar o racismo travestido de piada:

Excerto 122 – professora-cursista da 1ª edição

“A tomada de consciência dos alunos que agora não permitem colegas sendo discriminados.”

Conforme apontado anteriormente, é fato que nós negros(as) não saímos ilesos(as) do processo de rejeição e alienação identitária empreendido pelo Estado brasileiro e nos vemos ainda hoje às voltas com a busca de compreensão e tomada de consciência da dimensão política implicada na afirmação de nossa negritude, aqui entendida enquanto “uma reação racial negra a uma agressão racial branca” (MUNANGA, 2020, p. 15).

Mais do que um agrupamento a partir da cor da pele, a negritude opera como elemento de comunhão entre aqueles(as) que descendem de um grupo cuja humanidade foi sistematicamente atacada e usurpada e sua cultura destruída e negada.

Quando uma professora-cursista consegue acolher o sentimento de vergonha de seus(as) alunos(as) negros(as) enquanto resíduo doloroso da busca por autoaceitação, sentimos esperança de

que novas relações raciais são possíveis e que essa transformação pode sim acontecer também a partir da escola:

Excerto 123 – professora-cursista da 2ª edição

“Início meu relato explicitando que esta foi, para mim, uma experiência enriquecedora e, ao mesmo tempo, frustrante. Enriquecedora porque me colocou de frente com uma realidade que, de fato, eu não conhecia: a negação do auto reconhecimento dos negros como tais e frustrante pelo mesmo motivo. [...] Mas a riqueza da minha experiência se deve não às informações trazidas pelas entrevistas, mas sim, à falta de informações. O que recebi foram muitas folhas. Mas a riqueza da minha experiência se deve não às informações trazidas pelas entrevistas, mas sim, à falta de informações. O que recebi foram muitas folhas de papel respondidas com “sim(s)” e “não(s)”, muitas respostas simples e evasivas. [...] faço uma reflexão a respeito do senso comum que, recheado do mito da democracia racial, também está muito presente entre o grupo de professores das escolas. Como fazer essa transformação quando os professores que deveriam ser os agentes da mudança estão tão resistentes e desinteressados? Esperamos que este curso possa nos dar algumas respostas e embasamento para que possamos iniciar esse processo. A cada criança ou adolescente que conseguirmos ajudar a sentir-se feliz com a cor de sua pele, sentir orgulho de suas raízes, sua cultura, será uma vitória. A cada mito e preconceito que conseguirmos combater com o estímulo e desenvolvimento do senso crítico, fará tudo valer a pena.”

Conforme Albert Memmi (2007), esse processo por meio do qual um conjunto de indivíduos subtrai de outro conjunto de sujeitos sua humanidade, não se dá sem que os primeiros subtraíam de si mesmos a sua própria humanidade. Ou seja, do processo opressivo instaurado a partir da crença na existência de raças humanas e de superioridade entre elas, saímos todos(as) prejudicados(as). É através da compreensão da complexidade desse processo opressor e da tomada de consciência acerca da sua agência para fins de sua continuidade que as professoras-cursistas conseguem modificar o olhar para situações que até então passavam desapercibidas:

Excerto 124 – professora-cursista da 2ª edição

“Acredito que as pessoas tenham a visão das pessoas negras hoje, dificultando a se reportar ao passado e preconceitos que existiam e ainda existem. Eu encontrava dificuldades em perceber o preconceito existente, até ouvir e refletir sobre as falas dos colegas que relatam preconceito sofrido e até falas preconceituosas que passam desapercibidas por mim.”

A desestabilização de subjetividades, das professoras-cursistas e de seu(as) alunos(as) que passam a não compactuar com situações de racismo demonstra potência no sentido de promoverem reflexões sobre suas próprias posturas e crenças:

Excerto 125 – professora-cursista da 1ª edição

“Percebemos a importância de escutar e criar conflitos, para trazer a reflexão, desconstruindo a imagem de nós mesmos, buscando nas diferenças a igualdade de oportunidades, juntando e interagindo neste quebra-cabeças do nosso cotidiano. E como já colocamos na justificativa,

quem sabe, podermos desconstruir algumas "verdades" a respeito da racialidade e reconstruir outras formas de pensar e ver a si e o outro.”

São reflexões que conduzem a uma mudança de postura:

Excerto 126 – professora-cursista da 1ª edição

“Concluí que não basta só ler sobre escravidão e contentar com isso que se resume a nada. Viemos de um povo carregado de culturas que enchem nossos olhos e ouvidos, mais do que isso, percebi a necessidade agir frente a atitudes de racismo.”

Mais do que ovacionar as manifestações folclóricas associadas à ancestralidade negra brasileira e ampliar o repertório de teorias e conceitos sobre as questões raciais, observam-se nessas desestabilizações de subjetividades uma tomada de consciência da sua própria contribuição para a manutenção ou para a superação do racismo e o reconhecimento da necessidade de ampliar os estudos:

Excerto 127 – professora-cursista da 1ª edição

“A necessidade de estudar mais e contribuir para a valorização e aplicação da Lei 10.639 e cultura africana, isso implica divulgar e produzir atitudes, posturas e valores para o cotidiano em sala de aula que visa garantir a formação de uma educação antirracista que valoriza as diferenças e promove autoestima.”

Já não é mais possível continuar fazendo o que sempre se fez ou fazer de conta de que não viu:

Excerto 128 – professora-cursista da 2ª edição

“Aprendi que não basta conhecer o tema e abordá-lo somente na Semana da Consciência Negra, é maior do que isto, é verdadeiramente maior! É preciso fazer, é necessário realizar todo dia, todo instante... não fechar os olhos para práticas preconceituosas!! Não devemos fechar os olhos e ouvidos às ofensas, às pequenas representações que virão a forjar comportamentos [racistas].”

O silêncio já não é mais possível:

Excerto 129 – professora-cursista da 2ª edição

“Foi uma desconstrução e estou em processo de construção de conhecimentos, tiraram-me da zona de conforto, até então nem imaginava o quão rico, sofrido, discriminado e difícil é trabalhar com esse tema da promoção racial na escola. É um assunto que teima em cair sob uma cortina pesada do silêncio, do “deixa pra lá”.

Penso que o processo educativo das relações raciais, quando consegue dar voz e rosto aos sujeitos-alvos da discriminação, torna-se potente no acionamento de uma alteridade empática que contribui para a superação do racismo:

Excerto 130 – professora-cursista da 1ª edição:

“Aprendi muito com esta atividade e os alunos também. Com certeza a desacomodação tomou conta de nós e nos incitou para uma luta constante por igualdade de fato para todos. E a constante revisitação dessas histórias, para servir de propulsão para reflexões de atitudes nossas.”

O conhecimento de situações-limite que, para além da convivência escolar ou da sua impossibilidade, para além dos processos de higienização e segregação espacial nos centros urbanos, conseguiram impor - mesmo naquilo que de mais certo atinge a todos nós brancos(as) e negros(as) (a morte) – segregação racial, denunciado que em certa cidade do interior riograndense, em um passado não tão distante, existia a impossibilidade definitiva de conviver, provoca inconformismo:

Excerto 131 – Memória de entrevistada - 2ª edição

“Tanto não podia se misturar na escola que até depois de morto também não se misturava. Aqui na cidade tem dois cemitérios antigos, em que os mortos eram enterrados de acordo com sua classe social: num só se enterrava brancos e no outro só se enterrava negros.”

Os encontros dos(as) alunos(as) e das professoras-cursistas com essa realidade, para muitos(as) até então desconhecida, provocam a pedagogia do conflito (SANTOS, 1996), enquanto proposição educativa que coloca em oposição duas formas contraditória de saber – um que é ordem e colonialismo e outro que é caos e solidariedade.

Nessa jornada rumo ao rompimento do silêncio sobre o racismo na escola, em que o passado é apresentado como opção e como conflito, defendo que o curso UNIAFRO/UFRGS cumpre as vezes de um projeto educativo emancipatório, pois orientado para combater a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana (SOUZA, 2016).

Nesse contexto, a proposição de atividades a partir do conceito de africanidades brasileiras (SILVA, 2005) inseridas em um contexto de promoção de ambiência racial positivamente pensada para os(as) alunos(as) negros(as), capaz de deslocar o referencial da beleza naturalmente atribuída aos corpos brancos, se mostrou muito competente em criar espaço seguro para que os(as) alunos(as) – negros(as) e brancos(as) – se permitissem conversar sobre suas percepções acerca das representações da raça negra nos mais variados artefatos culturais. Desses diálogos derivam, por parte das professoras-cursistas, reflexões que apontam desestabilização das subjetividades a partir de algo que para a maioria tratou-se de uma verdadeira descoberta: o impacto destas representações estereotipadas, ou até mesmo ausentes, na forma como as crianças, adolescentes e jovens constroem

seus referenciais de beleza, inteligência e poder, construindo modelos nos quais o corpo negro ou mesmo as marcas mais sutis da ancestralidade negra representam feiura e inferioridades intelectual, econômica e cultural. É sobre essa desestabilização de subjetividades que falarei a seguir, procurando compreendê-la na relação com a educação das relações étnico-raciais e a superação do racismo na escola.

7.7 Desestabilização de subjetividades a partir do trabalho com as africanidades brasileiras e a promoção de uma ambiência racialmente positivada

O rompimento do silêncio analisado no seguimento anterior deste capítulo, cuja existência só pode ser compreendida a partir de reflexões que admitam sermos uma sociedade forjada nos processos da colonização, da escravização e do autoritarismo, evidencia que tais estruturas, alinhadas a um ideário antirracista heterofóbico – pois que empenhado em anular as diferenças, valendo-se da miscigenação com imigrantes europeus enquanto estratégia de eliminação dos corpos pretos – são responsáveis pela construção e disseminação de pertencas raciais identitárias profundamente deformadas e antagônicas entre si: de um lado temos o estigma e estereótipo do negro como sujeito portador de inferioridade moral, intelectual e estética. Há até mesmo quem duvidasse e talvez ainda duvide de nossa humanidade. Do outro, a hipervalorização do sujeito branco enquanto referencial idealizado de moralidade, beleza e inteligência.

Esse sistema de representações é percebido e assimilado pelas crianças desde muito cedo:

Excerto 132 – professora-cursista da 1ª edição

“Dispus os alunos em círculos e comecei com o menorzinho da turma (2º ano E.F.), que começou tirando a Tiana do saco surpresa: vaias, gritos de “Sapa, sapa”, até que um menino disse: “Mas ela é uma princesa!”. No que foi debochado por uma menina negra: “Princesa negra?” Ela beijou o sapo!” E muitos foram os palpites, sendo que a maioria das meninas achou a Tiana feia por ser negra “muito queimada!””

E gradativamente elas vão assimilando e reproduzindo o padrão da normalidade da beleza branca:

Excerto 133 - professora-cursista da 1ª edição

“Primeiramente fiz a leitura do livro [Princesa Isabela, mimada que só ela; de Mylo Freeman] com as crianças e depois fizemos a interpretação oral da história. Os relatos mais relevantes foram: “Como ela é feia!”, “Está tudo errado nessa história, como pode uma princesa negra?”, “Olha o cabelo dela!”, “Ela parece de batuque!””

Certas vezes o preconceito manifestado pelas crianças causou espanto a algumas professoras-cursistas:

Excerto 134 – professora-cursista da 2ª edição

“As crianças foram retirando as bonecas do saco surpresa. Primeiro tiraram o boneco negro, estilo Ken. Elas se surpreenderam e foram bem espontâneas. Os meninos o acharam feio, disseram que não era o Ken como eles imaginavam. As meninas também acharam muito diferente. Não houve muito entusiasmo, alguns fizeram até “careta”. Pedi então que tirassem a outra boneca [negra]: Eles ficaram muito surpresos e acharam a boneca bonita, elegante, bem vestida, alguns acharam até mais bonita que a Barbie. [...]. Fiquei admirada com as colocações que foram feitas. Uma aluna disse que é muito difícil bonecas estilo Barbie negras. Outra criança disse que as pessoas não querem bonecas negras porque são preconceituosas. Então, o aluno com maior dificuldade entre todos (ainda não está alfabetizado), falou que a Barbie é sempre loura, nos filmes e livro: “O normal é ser loura, porque as pessoas vão querer comprar uma boneca negra?”.”

Mesmo quando se compreende melhor a natureza do silenciamento sobre o racismo e se reconhece a realidade de desigualdades fabricadas a partir de dispositivos racistas, isso por si só não torna menos desafiadora a tarefa de colocar as relações raciais em debate na escola:

Excerto 135 – professora-cursista da 2ª edição

“Trabalho em uma Escola de Arte três vezes por semana, onde possuímos uma turma com dez (10) alunos de classe média alta, onde desenvolvi o trabalho solicitado. [...] Apresentei duas bonecas, uma negra e uma branca e fiz algumas perguntas. [...] Um dos meninos [10 anos] disse que “Gosta da [boneca] negra, todos somos iguais, nossa empregada é preta muito boazinha, faz tudo que quero, só não gosto de pegar os alimentos da mão dela porque parece que ela não lava as mãos, tem os olhos e nariz feio, muito grandes, tem cara de prisioneira”.”

Como vimos anteriormente, o simples fato de anunciar a realização de atividades que procurem colocar o assunto em discussão pode ser motivo de rompimento ou estremecimento de relações entre famílias (e alunos(as)) e professoras. Por mais que as intenções pedagógicas sejam as melhores possíveis e comprometidas com a educação das relações étnico-raciais, nem sempre as propostas são acolhidas pelo grupo. Houve um caso de um aluno que, ao pensar que poderia ser nomeado negro pela professora, ameaçou acioná-la judicialmente:

Excerto 136 – professora-cursista da 2ª edição

“Com as A30 [1º ano E.F.] eu estou trabalhando o livro “Felicidade não tem cor”, de Júlio Emílio Braz. Desta faixa etária, alunos de 7 a 9 anos [...], eles já estão críticos, enxergam diferenças entre eles e as acentuam, com deboche, ironia, apelidos e muito bullying. Falar deste assunto, dos apelidos que o Fael [personagem do livro] recebe por maldade de uns colegas da sua turma, foi muito desgastante. Poucos se importaram com o que eu ou a boneca protagonista tinha a lhes acrescentar. Eles me passaram “fatalidade” por serem como são, uns brancos e outros “morenos”: “– Não me chama de negro, sora, é racismo. Olha que eu vou te denunciar, hein?” Foi realmente difícil rebater tanta violência.”

Neste contexto tão desafiador é imperativo buscar ferramentas que auxiliem a compreender os impactos desta perversidade e transformá-los em referenciais operacionais para o estabelecimento definitivo de um outro modo de sermos e estarmos juntos a partir de uma perspectiva de reconhecimento e atribuição mútua de humanidade que seja capaz de suturar a cisão instaurada na população brasileira a partir do racismo universalista praticado por aqui no final do século XIX e início do século XX

No que diz respeito aos(as) alunos(as) negros(as), em especial, em que pesem seus desconforto e inquietação, em se verem diante da problematização de suas identidades raciais e mesmo a resistência de alguns grupos em aceitar conversar sobre isso, as professoras-cursistas mostraram o quanto a insistência em uma ação pedagógica de acolhimento e escuta sensível, pautada pela abordagem das africanidades brasileiras, alinhada à promoção da positividade representativa do corpo negro e desenvolvida a partir da imersão em um projeto mais amplo - e não somente enquanto atividade estanque - é capaz de mobilizá-los(as) para além desse estranhamento e contribuir para o fortalecimento da autoestima:

Excerto 137 – Professora-cursista da 2ª edição

“A atividade realizada neste módulo foi a partir de uma hora do conto com o Livro cabelo Ruim? Da autora Neusa Baptista Pinto [...]. Antes de iniciar a leitura questionei aos alunos o que eles entendiam por padrão de beleza, deixei claro que este padrão refere-se às características físicas. Logo responderam: pessoas brancas, pois essas são as que mais aparecem em comerciais e novelas e descreveram: pessoa branca, cabelos longos, olhos claros, alta, magra e rica. Esse foi um geral de respostas da turma e as meninas enfatizaram bem CABELOS LISOS E LONGOS. A turma em que estou realizando este trabalho sobre africanidade trata-se de uma turma na qual mais da metade dos alunos são afrodescendentes. Outro dia ocorreu uma festa na escola onde todos poderiam vir fantasiados, uma aluna soltou seu cabelo black porque fazia parte da sua caracterização, elogiei, reforçando quanto seu cabelo fica bonito solto e a mesma respondeu: “sora não gosto de usar meu cabelo assim pois os colegas debocham”. Ao iniciar a leitura de Cabelo Ruim, os olhares foram de desprezo, mas aos poucos as meninas principalmente foram se identificando, falando dos seus cabelos, manifestando o desejo de usar seu cabelo black: “sora que legal um livro que dá dicas para penteados para cabelos afro, este livro foi feito pra mim”; “sora que legal essas personagens parecem com as nossas colegas”; “nunca tivemos uma professora que contasse história assim com personagens negras”. Foi um momento muito produtivo, as alunas interrompiam a leitura o tempo todo, curiosas se enxergando nas personagens, falando sobre como é difícil assumir seu cabelo porque existe um deboche dos alunos da escola em geral.”

Gradativamente os(as) alunos(as) negros(as), cada um(a) a seu modo e a seu tempo, vão reconhecendo nestas aulas e nestas professoras-cursistas agentes parceiros que podem contribuir para seus processos de construção de pertencimento racial, aqui entendido enquanto

o movimento de valorização da identidade racial, num processo reconhecido como discriminação positiva, no qual aspectos historicamente negativados passam a ser positivados. Essa identidade enseja um pertencimento constitutivo do sujeito negro, forjando-o para posicionar-se afirmativamente. [...] A noção de pertencimento racial é construída

conforme os discursos políticos e sociais vão criando as possibilidades para esses sujeitos negros se situarem de maneira diferente em suas relações sociais, não mais subjugados, desiguais. (JULIO e STREY, 2014, 203)

Sob esta perspectiva, comprometida com a promoção de espaço seguro para discutir as relações raciais, as africanidades brasileiras são evocadas enquanto concepção de práticas pedagógicas que tem um duplo objetivo: promover o conhecimento e o reconhecimento das agências da população negra brasileira no contexto da diáspora e sua capacidade de existência e resistência a partir da usurpação violenta de suas práticas culturais, religiosas e do rompimento de seus vínculos afetivos e territoriais e provocar a formação de uma atitude respeitosa em relação a essas contribuições. Temos, portanto, a implicação de duas dimensões a serem aprendidas e ensinadas: uma que é conteudinal e outra, que é relacional:

[...] todos nós comemos feijoada, cantamos e dançamos samba, e alguns frequentamos academia de capoeira. E isto, sem dúvidas, é influência africana. De fato o é, mas há que completar o pensamento, vislumbrando os múltiplos significados que impregnam cada uma destas manifestações. [...] Assim, uma receita de feijoada, vatapá, ou de qualquer outro prato, contém mais do que a combinação de ingredientes, é o retrato de busca de soluções para a manutenção da vida física, de lembrança dos sabores da terra de origem. [...] Africanidades Brasileiras ultrapassam, pois, o dado ou o evento material, como um prato de sarapatel, uma congada, uma apresentação de capoeira. Elas se constituem nos processos que geraram tais dados e eventos, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Também se constituem nos valores que motivaram tais processos e dos que dele resultaram. (SILVA, 2005, p. 155-156)

Promover uma ambiência para a igualdade racial, positivando a representação da raça negra, significa prover a sala de aula e demais espaços escolares de repertórios capazes de darem visibilidade, de modo afirmativo e utilizar-se de artefatos variados (livros, filmes, brinquedos, cartazes, etc.).

Uma vez que essa questão é abordada com os(as) alunos(as), eles(as) mesmos(as) passam a observar as falhas da escola e podem se tornar agentes de transformação:

Excerto 138 – professora-cursista da 2ª edição

“Uma questão interessante, apontada pelos alunos, foi a de que a escola não traz fotos de pessoas negras em cartazes e isso foi questionado e levado para a coordenadora cultural da escola, responsável pelos painéis centrais da escola.”

Promover a ambiência racial é naturalizar essas representações no cotidiano escolar:

Excerto 139 – professora-cursista da 2ª edição:

“Perguntei: Como é uma princesa? e eles responderam: _Loira, professora. Perguntei então: _E os olhos? E eles responderam, quase que todos ao mesmo tempo: _Azul! Poucos alunos interviram, dizendo que achavam que era verde. Depois de assistirem ao filme (A princesa e o sapo) eles fizeram novos desenhos e uma aluna negra se desenhou como princesa. Perguntei: _É você no desenho? E ela me respondeu: Sim, eu me desenhei *prô*, porque a princesa pode ser de qualquer jeito, até como eu.”

Ou seja, mais do que sermões sobre a contribuição dos diferentes povos – porque às vezes transformam-se as aulas em sermões – é preciso organizar o ambiente disponibilizando conteúdos interessantes, que demonstrem aos(as) alunos(as) negros(as) que seus(as) antepassados(as) contribuíram para a formação da Humanidade e do nosso país/estado/cidade/bairro, etc. Para que um(a) aluno(a) preto(a) ou pardo(a) queira ser negro(a) e para que os(as) colegas brancos(as) o(a) respeitem, é preciso tornar visíveis elementos da cultura africana e afro-brasileira que sejam positivos e que se traduzam então em motivo de orgulho (para os(as) negros(as)) e valorização e respeito (para os(as) brancos(as)). Isso é importante para que as crianças, adolescentes e jovens queiram ser negros(as) e para que os colegas os(as) respeitem e admirem por serem negros(as):

Excerto 140 – professora-cursista da 2ª edição:

“Finalizando, o que mais me chamou a atenção e mostra como foi importante este trabalho, foi quando pedi para os alunos para expor a opinião oralmente, do que gostou, o que acrescentou nela como ser humano, do que sentiu ao realizar esta atividade e uma aluna disse: “Minha mãe fala que é negra, mas sinto que através da palavra dela, ela se inferioriza. Sei que isto é porque ela não teve oportunidade de saber o que eu sei sobre o negro e sua trajetória desde a África. Hoje me sinto capaz de dizer que sou negra, sem ter vergonha. Pois sei que meus antepassados fazem parte do processo histórico da construção deste país”.”

Até mesmo porque, não tem como esperar que um milagre aconteça e, de uma hora para a outra, estes sujeitos negros potencialmente lidos como malsucedidos sintam-se orgulhosos e sejam admirados pelos sujeitos brancos.

Um dos principais desafios à proposição da ambiência racial negra positivada a partir das africanidade brasileiras esteve relacionado às ações que se utilizaram de artefatos culturais que apresentaram alguns elementos das religiões de matriz africana como, por exemplo, o filme *Besouro*⁶⁸. Os conflitos surgidos da problematização deste artefato específico são muito úteis em exemplificar que a abordagem das africanidades brasileiras pode – e deve – articular as dimensões de aprendizagem relacional e conteudinal. E isso porque, com o artefato, pretendia-se conversar sobre as práticas religiosas de matriz africana no contexto do pós-abolição enquanto estratégia de resistência

⁶⁸ **BESOIRO**. Direção: João Daniel Tikhomiroff. Globo Filmes, Mixer, Miravista, Teleimage: Brasil. Buena Vista Internacional. 2009.

e mesmo sobrevivência, visto os cuidados de saúde física e psicológica prestados pelos Baba e Yalaorixás, numa época em que a população negra não tinha acesso algum, ou muitíssimo pouco acesso aos serviços oficiais de saúde destinados à população em geral; esta seria a dimensão conteudinal. Já a dimensão relacional giraria em torno da discussão sobre o preconceito e mesmo a coerção destas mesmas práticas religiosas no contexto do pós-abolição.

Ocorreu, entretanto, que algumas reações intolerantes tornaram urgente tensionar a discussão da dimensão relacional na contemporaneidade. Essa articulação tornou evidente a impossibilidade de tratar a temática apenas sob o viés da celebração ou do folclórico, ou mesmo com análise de relações em um tempo passado. Não foi possível falar sobre as religiões de matriz africana sem refletir sobre os estigmas e preconceitos dos quais seus(as) adeptos(as) são ainda vítimas.

As reações dos(as) alunos(as) evangélicos(as) adeptos(as) de cultos cristãos neopentecostais chocaram algumas professoras-cursistas, desestabilizando suas subjetividades no sentido de refletirem e compreenderem o preconceito, a discriminação e o estigma que ainda recaem sobre os(as) praticantes de candomblé, batuque, quimbanda e umbanda no Rio Grande do Sul. Por vezes as famílias questionaram os artefatos selecionados a partir de subterfúgios que não explicitassem a intolerância religiosa:

Excerto 141 – professora-cursista da 2ª edição

“Para mim foi um grande desafio, pois logo após passar o filme, um reclamou junto à direção da escola que o filme tinha cenas de sexo, só após a saída do pai da aluna é que fui chamado para prestar esclarecimento sobre o filme, que segundo o pai era impróprio. É bom deixar claro que se trata de uma aluna que a família é da seita Testemunha de Jeová. Logo consegui mostrar que meu trabalho por lei e o filme tem classificação para idade mínima de quatorze anos. Decerto fica fácil identificar que a reclamação foi de cunho religioso.”

Em outros casos o questionamento foi realizado de modo a não deixar dúvidas de que a cosmovisão de matriz africana era considerada imprópria de ser abordada na escola. Interessante também observamos que as famílias e os(as) alunos(as) em questão parecem ter pensado que a professora-cursista estava a catequizá-los(as), prática que não condiz com as religiões de matriz africana, as quais não tem o proselitismo dentre seus princípios:

Excerto 142 – professora-cursista da 2ª edição:

“Quando questionada por alguns pais e alunos sobre estar ensinando batuque na escola e o que teria a ver com a minha disciplina ciências os filmes e atividades que desenvolvi em sala de aula, tive que explicar tanto aos alunos quanto aos pais a respeito da Lei n.º 10.639, expliquei sobre o fato de se trabalhar o tema não apenas em novembro, na “Semana da Consciência Negra”, mas em qualquer época do ano letivo e que deve ser considerado em

todas disciplinas do currículo escolar e não apenas nas disciplinas de história e geografia como vem acontecendo.”

Essa vigilância em torno das religiões de matriz africana não é fenômeno isolado desta ou daquela escola. Pelo contrário, ela explicita o racismo cultural-religioso responsável pela intolerância religiosa inscrita na sociedade brasileira, referendada, na contemporaneidade, por lideranças políticas e, no passado, também pelas forças policiais.

A associação da cosmovisão de matriz africana ao demoníaco e perverso, além de transparecer profundo desconhecimento quanto aos seus princípios, visto, por exemplo, não termos nem reconhecermos a existência do Diabo, serve também como discurso que justifica a perseguição de seus templos e adeptos na condição de responsáveis pela propagação de toda a sorte de mazelas no país. Essa postura intolerante é nomeada por JESUS (2003) como afroteofobia e se trata de uma concepção em que

[...] a origem étnica relaciona o indivíduo incondicionalmente ao mal, como condição ontológica, e o torna o contraponto do bem, este sinônimo de puro, da pureza, do mais branco que a neve, em contraste com o impuro, o escuro, as trevas e preto/negro. (JESUS, 2003, p.189)

Em alguns casos a intolerância religiosa dos(as) alunos(as) e suas famílias foi manifestada de forma tão intensa que resultou no boicote às aulas:

Excerto 143 – professora-cursista da 2ª edição

“Alguns discentes são evangélicos e só assistiram à primeira parte do filme (foi exibido em duas noites), por causa do misticismo do filme. Eles simplesmente não vieram na próxima aula, para não verem aquelas “coisas do diabo”. Simplesmente não tem diálogo, não aceitam. “Os orixás são demônios”, falou um aluno, já pai de família. Nesse quesito foi bastante difícil, pois os que assistiram também fizeram comentários depreciativos, tipo: “Por que os negros são saravazentos?”. [...] Analisei que muitos deles não se percebem como racistas a julgar por estas falas. E que temos muito ainda o que fazer e trabalhar para combater o mito da democracia racial.”

A compreensão dessas duas dimensões (relacional e conteudinal) é o que desestabiliza as subjetividades das professoras-cursistas que se colocam como sujeitos desse duplo aprendizado. Primeiro, reconhecem a escassez de seus conhecimentos sobre as africanidades brasileiras:

Excerto 144 – professora-cursista da 2ª edição

“Através deste trabalho percebi como é importante se ter elementos africanos e afro-brasileiros na sala de aula, para contribuir com uma melhor forma de produzir o conhecimento e ajudar na construção de uma igualdade racial, como professora me sinto

insegura por ter pouco conhecimento sobre a cultura negra africana, com este trabalho ficou claro que cabe a mim como professora criar o ambiente e o espaço para conversar sobre as diversidades presentes no nosso dia-a-dia, com elementos capazes de visibilizar a história e cultura negra.”

E passam a refletir sobre a continuidade de seus próprios processos de aprendizagem:

Excerto 145 – professora-cursista da 1ª edição

“A certeza de que estava sempre começando, de que era preciso continuar cada vez mais aprimorando a prática pedagógica, investindo a partir dos preceitos da lei 10.639/03. Buscar novos caminhos, fazer das dúvidas momentos de reflexão/criação/superação, do medo uma ousadia, do sonho uma ponte, da procura em encontro com a positivação da negritude.”

Evidenciando a aceitação de sua incompletude:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência da sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça nossa esperança. (FREIRE, 2015, p.57)

Ainda, porém, que esta conscientização signifique comprometimento ético, a atuação solitária corre o risco de eximir a escola, enquanto instituição, de sua função política na superação do racismo. É preciso mais, é preciso garantir a proposição de um projeto institucional:

Excerto 146 – professora-cursista da 2ª edição:

“Penso que, para trabalharmos a ambiência racial dentro da escola, esta deva iniciar com um projeto definido no início do ano escolar pela coordenação da escola e professores. Trabalhar o tema de igualdade racial durante o decorrer do ano letivo, através do projeto maior da escola, um projeto sugerido, estudado e elaborado pelos professores através de discussões, bibliografias, leituras e sugestões de atividades, onde o professor pode adaptar para cada turma escolar. O importante que se tenham a base e que seja construído coletivamente.”

Do contrário, repete-se uma história que já é nossa velha conhecida, quando falamos sobre a implementação da educação das relações étnico-raciais na escola. Ficam sendo os(as) professores(as) negros(as) ou os(as) professores(as) de História ou de Artes os(as) únicos(as) encarregados(as) dessa proposição:

Excerto 147 – professora-cursista da 1ª edição:

“Na verdade este trabalho na escola ainda é um tanto solitário, ou ele é dos professores de história, dos professores negros ou de uma minoria que se identifica com o assunto. Embora exista uma lei, poucos são os colegas que tem conhecimento dela e a colocam em prática. Poucos são os que se preocupam com a construção de uma ambiência racial na sala de aula, considerando as africanidades.”

Em segundo lugar vem o aprendizado da necessidade de manterem-se vigilantes para que, mais do que uma coletânea de músicas ou pratos gastronômicos a serem apresentados aos(as) alunos(as), as africanidades brasileiras sejam abordadas de modo a promover uma outra forma de se relacionar inter-racialmente, pautada pela valorização e respeito à capacidade da população negra brasileira manter-se em luta e reorganizar seus modos de ser e de viver, à luz das raízes de origem africana e de suas ressignificações no contexto da diáspora:

Excerto 148 - professora-cursista da 1ª edição:

“Nesse momento, percebi realmente o que o ambiente é capaz de fazer com crianças ainda tão pequenas... Eu já tinha estudado sobre os estereótipos: de livros onde as princesas são brancas, de cabelos lisos e olhos azuis, apaixonadas por príncipes brancos (que traz a questão da cor e das relações héteros); de filmes onde o escuro ou o latino é sempre o do mal, como em *Rei Leão* e *Vida de Inseto*. Sabia que tínhamos que “cuidar” o que mostrávamos pra eles, mas não sabia que a mensagem ia direto de que o que veem é o melhor, o mais bonito... Antes dessa disciplina, não sabia que o ambiente em que vivemos (e aqui vou condensar ambiente como uma escola pública, com maioria de alunos/as negro/as) é tão determinante pra formações de conceitos dos/as aluno/as. Desde já agradeço ao curso, que me abriu a mente para o que vem ocorrendo, e que me mostrou que há muito pra estudar e mudar em minha prática docente. É com certo orgulho que percebo minha ignorância, e exponho nos trabalhos postados e nos fóruns, porque percebo que estou aprendendo... Estou mudando... E desejo fazer a diferença!”

Essa desestabilização faz com que reflitam sobre as implicações que este projeto - de construir outras formas de sujeitos brancos e negros se relacionarem- impõe às suas trajetórias pessoais:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos seus atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem de sociedade nem das culturas. E à medida que cria, recria, decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar dessas épocas. (FREIRE, 2018, p.60)

E se vejamos às voltas com algo que a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) já nos alertou há mais de quinze anos, como sendo indispensável aos(as) professores(as) orgânica e eticamente comprometidos com a superação do racismo brasileiro: combater “[...] os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros, desejando sinceramente superar sua ignorância relativamente à história e à cultura dos brasileiros descendentes de africanos.” (SILVA, 2005, p. 159). Vejamos:

Excerto 149 – professor-cursista da primeira edição:

“Sempre me culpei por ser preconceituosa... Esse ano, uma professora/colega me falou sobre a diferença entre “preconceito” e “discriminação”. Juntando esses conceitos aos de “erro” e “equivoco” estou cada dia mais me sentindo livre pra arriscar. Arriscar perguntas, reflexões, atividades com meus alunos. Antes, me sentia presa: mas isso pode falar? E se não estiver certo? E se? E se? E se? Posso ter cometido e relatado diversos equívocos nessa tarefa, mas estou me sentindo mais livre! Pra refletir junto, pra trazer assuntos à discussão, pra desacomodar...”

Nesse processo de se dar por conta de seus próprios preconceitos e até mesmo atos discriminatórios, muitas professoras-cursistas brancas compartilharam reflexões que evidenciam a desestabilização de subjetividades através da tomada de consciência de seu privilégio, materializado no fato de simplesmente poderem viver suas vidas sem sequer terem que pensar sobre sua pertença racial. É sobre essa desestabilização que falarei a seguir, buscando analisá-la a partir de referenciais dos estudos críticos sobre a branquitude.

7.8 Desestabilização de subjetividades a partir da percepção do privilégio branco e a desnaturalização da discriminação racial

Excerto 150 – professora-cursista da 2ª edição

“Essa atividade feita com os alunos e o encontro no curso Uniafro me fez ver o quanto vivemos com visões preconceituosas e criamos padrões de como se deve ser as coisas, criamos “normalidades” para “aceitar” pessoas na sociedade, e isso está enraizado na nossa cultura, na nossa educação e é preciso ser incansável para mudarmos essa forma de ver o outro, e podemos começar implantando metodologias em sala de aula contra todo esse preconceito que nossa sociedade carrega ao longo de sua história.”

Não tenho dúvidas de que um dos maiores desafios para a superação do racismo seja a tomada de consciência das pessoas brancas em relação aos privilégios e vantagens, simbólicos e materiais, que lhes são concedidos tão somente pelo fato de carregarem em seus corpos a branquira.

A esse respeito, considero que os estudos críticos sobre a branquitude são ferramenta teórica essencial no que tange à compreensão dos processos e mecanismos de manutenção e perpetuação do racismo.

Inserida no contexto acadêmico estadunidense de forma articulada e irradiado para diferentes contextos acadêmicos ocidentais partir da década de 1990, tendo como principais referências Ruth

Frankenberg (1993, 1997, 2004)⁶⁹, Melissa Steiyn (2004)⁷⁰, Cheryl L. Harris (1993)⁷¹ e, David Roediger (1990)⁷², a ideia de pensar sobre a identidade racial branca e as negociações, vantagens e privilégios a ela concedidos, remonta, no contexto internacional, aos estudos de Du Bois (1920, 1935)⁷³; Frantz Fanon (1952, 1961, 1964)⁷⁴, Albert Memmi (1957)⁷⁵ e Steve Biko e, em solo brasileiro, aos escritos de Virgínia Leone Bicudo (2010 [1945], 1955)⁷⁶; Oracy Nogueira (1985 [1954], 1998 [1955])⁷⁷, Alberto Guerreiro Ramos (1957)⁷⁸ e Abdias do Nascimento (1978)⁷⁹.

Tais nomes, contudo, registram somente os marcos conceituais no campo acadêmico. Pois, tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos, quanto em qualquer outra sociedade colonizada pelos brancos europeus que contou com a desgraça de vivenciar o crime da escravidão negra africana, existiram milhões de pessoas que certamente já haviam compreendido a perversão da lógica da branquitude: estou falando dos milhões de negros(as) africanos(as) escravizados(as) e de seus(as) descendentes. Tenho certeza absoluta de que para esses milhões de pessoas não restava dúvidas sobre a existência de um sistema que conferia vantagens e privilégios para as pessoas brancas e desvantagens e prejuízos para as pessoas negras.

De forma que, falar dos estudos críticos sobre a branquitude a partir da década de 1990 é exatamente isso: falar sobre a sistematização de um campo de pesquisa. Falar sobre a crueldade que esse sistema impôs à vida das pessoas remonta, necessariamente, à época do colonialismo e imperialismo europeus.

⁶⁹ Em: *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*. University of Minnesota Press: 1993; *Displacing Whiteness: Essays in Critical Social and Cultural*: Duke University Press, 1997; *A miragem de uma branquidade não marcada*. In: WARE, Vron. *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. Pp.283-306

⁷⁰ Em: *Novos matizes da “branquidade”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática*. In: WARE, Vron. *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. pp.xx

⁷¹ Em: *Whiteness as property*, *Harvard Law Review* 106, n.8, p. 1707-91, jun. 1993.

⁷² Em: *The wages of whiteness*. New York: Verso, 1990.

⁷³ Em: *Darkwater voices from whitim the Veil*. New York: Harcourt, Brace & Co., 1920; *Black reconstruction in the United States*. New York: Russel & Russel, 1935.

⁷⁴ Em: *Pele negra, máscaras brancas* (1952); *Os condenados da Terra* (1961) e *Em defesa da revolução africana* (1964).

⁷⁵ Em: *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* (1957).

⁷⁶ Em: *Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.; *Atitudes de alunos de grupos escolares em relação com a cor de seus colegas*. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, 1955. pp.227-310.

⁷⁷ Em: *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*. In: *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985; *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.

⁷⁸ Em: *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Saga, 1957.

⁷⁹ Em: *O Genocídio do Negro Brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

No Brasil, já de há muito os movimentos negros e os(as) negros(as) em movimento (GOMES, 2017) sabiam sobre a importância de equacionar a responsabilidade das pessoas brancas nas relações raciais brasileiras, como podemos verificar no excerto a seguir, publicado no periódico “A Redenção” em 13 de maio de 1889, em comemoração à primeira década da abolição da escravatura, homenageando a atuação de Luiz Gama: “[...] deixando a nós outros depois da liberdade do preto essa missão, ainda mais difícil, ainda mais penosa, mas tão necessária quanto aquela – a educação cívica do branco (apud SILVA, 2018, p. 337 – grifo meu).

Ou seja, passada apenas uma década da abolição, já estava anunciada a necessidade de transformar a mentalidade e as práticas herdeiras do colonialismo e escravagismo da população branca brasileira. É a essa mentalidade que se atribui o nome de branquitude. Ainda que os estudos sobre branquitude sejam realizados em diferentes contextos e países, podendo ser relacionados aos autores acima elencados, entre outros, é possível afirmar a existência de consenso no que diz respeito ao reconhecimento de que se trata de um produto da dominação das colônias europeias, diretamente relacionado à supremacia branca global, impossível de ser compreendido à revelia de análise das relações de poder que a forjaram e, portanto, do contexto da expansão colonial europeia.

Na cena acadêmica brasileira contemporânea, data de 2004 a publicação da obra *Branquidade*⁸⁰: identidade branca e multiculturalismo, organizado por Vron Ware e responsável pela introdução e sistematização da discussão a partir dos referenciais estadunidenses, sobretudo as análises feitas por Ruth Frankenberg, as quais acabaram por inspirar um conjunto de intelectuais nacionais, tais como Lourenço Cardoso (2008, 2010, 2014^a, 2014b, 2017a, 2017b)⁸¹; Edith Piza(2005,

⁸⁰ Na ocasião da publicação do livro, o termo “whiteness” foi traduzido como branquidade e, por um bom tempo, foi utilizado como sinônimo de branquitude. Atualmente a expressão branquidade não é mais utilizada como sinônimo de branquitude. A obra mais recente que utiliza os termos como sinônimos, data de 2014 e é de autoria de Adevanir Aparecida Pinheiro: “O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante”.

⁸¹ Em: O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação. Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.; Branquitude crítica e acrítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventude, v.8, p.607-630, 2010.; O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese. Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014.; A branquitude acrítica revisitada e a branquidade. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) – ABPN, v. 6, pp.88-106, 2014.; A branquitude acrítica revisitada e as críticas. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso, CAROSO, Lourenço. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. pp.33-50; O branco não branco e o branco-branco. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso, CAROSO, Lourenço. Branquitude; estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. Pp.175-194.

2014)⁸²; Liv Sovik (2004)⁸³; Lia Vainer Schucman (2014)⁸⁴; Valéria Ribeiro Corossacz (2017)⁸⁵, Jorge Hilton de Assis Miranda (2017)⁸⁶ e Camila Moreira (2012, 2014)⁸⁷.

Importante destacar que, antecipando-se à publicação da obra organizada por Ware, foi defendida no ano de 2002 a tese de doutorado da psicóloga Maria Aparecida Silva Bento, intitulada *Pactos Narcísicos no racismo: Branquitude e Poder nas organizações empresariais e no poder público*, estudo que deu origem à obra *Psicologia Social da Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, publicada pela editora Vozes no mesmo ano. Todos os estudos sobre branquitude publicados no Brasil, à exceção do livro de Maria Aparecida Silva Bento, são posteriores à publicação organizada por Ware.

O reconhecimento de que a branquitude se trata de uma problemática histórica, social e processualmente localizada – e não uma identidade fixa e imutável – é ponto fundamental para compreendermos a “combinação de fatores históricos e de mecanismos ligados ao presente. (COROSSACZ, 2017, p. 199) Penso que a potencialidade do conceito reside exatamente na possibilidade de denúncia da continuidade e reprodução das desigualdades raciais e no rompimento do silêncio (pacto narcísico) sobre a agência das pessoas brancas na produção, manutenção e perpetuação do racismo na contemporaneidade. Igualmente penso que uma das manifestações mais nobres e desafiadoras de um conceito seja a ultrapassagem dos muros acadêmicos e sua operacionalização na vida cotidiana, ou seja, que sejamos capazes de acionar o conceito a partir de uma chave de leitura que nos auxilie a refletir e transformar nossa realidade imediata e agregada, pois:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da

⁸² Em: *Adolescência e racismo: uma breve reflexão*. Ano 1. Simpósio Internacional do Adolescente. 2005.; *Porta de vidro: entrada para a branquitude*. In: CARONE, Iray, BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. pp. 59-90.

⁸³ Em: *Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil*. In: WARE, Vron. *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. Pp.363-386.

⁸⁴ Em: *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2014.

⁸⁵ Em: *Nomear a branquitude. Uma pesquisa entre homens brancos no Rio de Janeiro*. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso, CAROSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. pp. 197-218.

⁸⁶ Em: *Branquitude invisível: pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia?* In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso, CAROSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. pp. 53-68.

⁸⁷ Em: *Branquitude x branquidade: uma análise conceitual do ser branco*. In: III EBECULT – Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2012, Cachoeira. Anais do evento.; *O privilégio da brancura: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão em Cachoeira – Ba*. Dissertação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014.

realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles. (FREIRE, 2018, p.66)

Esse processo de reconhecer a agência individual nos dispositivos estruturais, não se trata, como apontam SALZANO (2006)⁸⁸ e a professora cursista responsável pelo excerto 40⁸⁹, de uma caça às bruxas. Trata-se de compreender que as pessoas brancas – pelo simples fato de pertencerem ao grupo racializado opressor, ou seja, independentemente de sua vontade e inclinações antirracistas, de forma até mesmo involuntária – obtém vantagens e privilégios, materiais e simbólicos que, por sua vez, correspondem proporcionalmente à imputação de prejuízos e desvantagens a pessoas pertencentes aos grupos racializados oprimidos.

Tal compreensão me inspira a pensar sobre o conceito enquanto uma estratégia transformativa, nos moldes dos estudos elaborados por Nancy Fraser (2001) e que tem como pressuposto a reestruturação das engrenagens do sistema responsável pela produção de desigualdades e desvantagens. Explico-me: se, por um lado, a branquitude é de fato um privilégio herdado, por outro lado é possível – e necessário - decidir o que se quer fazer com esta herança. Sendo, portanto, viável que, a partir da decisão ética, sejam tomadas atitudes para transformar qualitativamente as relações raciais entre sujeitos brancos e negros.

Mais do que repetir o termo de forma politicamente esvaziada, as pessoas brancas precisam ser capazes de inverter a lógica racista que estrutura nossa sociedade e agir justamente quando e onde jamais se espera que elas hajam. Por exemplo, durante uma ida ao supermercado, ao perceber que a equipe de segurança do local passa a seguir e observar um grupo de jovens negros(as), vestualmente trajados com peças que remetem o imaginário coletivo à sujeitos pertencentes a zonas geográfica e economicamente periféricas, não se espera que um sujeito branco intervenha em nome dos(as) adolescentes negros(as) e questione a equipe de segurança sobre as razões para tal perseguição. A cena anteriormente descrita evidencia como, no espaço em que a vida cotidiana se concretiza, o conceito pode ser operacionalizado de forma a promover a erosão dos ciclos de silenciamento, cumplicidade e indiferença (pacto narcísico) responsáveis pela perpetuação do racismo.

⁸⁸ Citação localizada à p. 159: A questão da “dívida histórica” para com os afro-descendentes e ameríndios não convence, e é postulada pelos mesmos grupos que preconizam o calote com relação à dívida financeira externa do país com o Primeiro Mundo. Por que eu, meus filhos ou netos irão pagar por um comportamento que não é deles, característico de épocas em que este era considerado válido? É bom não esquecer que o tráfico de escravos era desenvolvido com a intermediação direta dos próprios africanos, que tinham o monopólio do apresamento das vítimas em toda a África. (SALZANO, 2006, p. 70)

⁸⁹ Excerto localizado à p. 156: “Sabemos da grande dívida que o povo brasileiro tem com os negros por causa do tempo da escravidão, mas não temos culpa, digo isso (por)que muitas vezes vemos negros revoltados, inconformados.

É possível, ainda, dada a genuína complexidade inerente à concretude da vida cotidiana e suas dimensões macro e micro sociais, que se mesclam, nos atravessam e nos constituem, que alguém aponte a possibilidade de que, talvez, algumas pessoas brancas sejam incapazes de perceberem sua localização privilegiada no sistema racializado injusto que lhes confere vantagens e privilégios. Seria aquilo que, inicialmente, Frankenberg (2004) nomeou como dimensão de invisibilidade da branquitude.

A esse respeito, a própria autora teceu análise em que revisitou algumas de suas reflexões iniciais, perguntando e logo em seguida respondendo que, se um dia a branquitude foi invisível, ela o foi somente para os brancos. Tratando-se de uma ideia fantasiosa dos brancos sobre eles próprios. Essa dimensão fantasiosa da invisibilidade da branquitude, segundo a autora, torna-se possível somente se considerarmos a incapacidade dos sujeitos brancos (colonizadores) em reconhecerem os colonizados (sujeitos negros e demais minorias dominadas e exterminadas) enquanto seres pensantes e observadores. Ora, se o colonialismo não reconheceu a humanidade do colonizado, obviamente foi incapaz de reconhecer também sua cognição. Frankenberg (2004) então destaca a origem do problema, tomando-o à luz das contribuições de Du Bois e atrelando-o à empreitada do colonialismo, conforme anteriormente apontado.

Ainda sobre uma possível dimensão de invisibilidade e considerando a involuntariedade quanto aos privilégios e vantagens herdados, referencio os estudos de Jorge Hilton de Assis Miranda (2017), Lourenço de Cardoso (2008) e Edith Piza (2005), enquanto contribuições que auxiliam na compreensão do tema.

Em 2005, Edith Piza propôs uma diferenciação conceitual entre os termos, por meio da qual branquidade seria contraposta à branquitude, sendo utilizada para designar as pessoas brancas que não questionam seus privilégios raciais. A autora foi fortemente criticada por Lourenço de Cardoso (2017, p. 48), que afirmou tratar-se de uma ideia sem lastro na realidade em razão da obtenção de privilégios se dar à revelia de quaisquer questionamentos que pessoas brancas possam ou não fazerem (dimensão de involuntariedade anteriormente mencionada e apontada contundentemente nos escritos de Albert Memmi).

Ainda em relação a uma suposta invisibilidade, em 2017 Jorge Hilton de Assis Miranda propôs uma reflexão autêntica e apresentou aquilo que denominou como invisibilidade e neutralidade da branquitude: enquanto a primeira é caracterizada pelo momento de vida em que a pessoa branca genuinamente não percebe seus privilégios, a segunda refere-se ao momento em que a pessoa branca tornou-se consciente de seus privilégios e opta por omitir ou dissimular essa consciência. No primeiro

caso, a colaboração para a manutenção dos privilégios se dá de forma indireta e, no segundo, direta. De qualquer forma, ambas as posturas contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais:

Quadro 21: Invisibilidade e neutralidade

INVISIBILIDADE	NEUTRALIDADE
Inconsciência, constante ou não, a situação de privilégios.	Consciência constante da situação de privilégio.
Posicionamento passivo, não dissimulado, não intencional de acomodação frente aos privilégios.	Posicionamento ativo, dissimulado, intencional de omissão e indiferença frente aos privilégios.
Ausência de autocrítica – causada pelo olhar imperceptível sobre os próprios privilégios.	Ausência de autocrítica – motivada pelo desejo de se manter na zona de conforto.
Indiretamente, acaba por colaborar para a manutenção dos privilégios.	Colabora diretamente para a manutenção dos privilégios.

Fonte: MIRANDA, 2017, p. 60.

Antes mesmo tratar os dados desta tese, tendia a concordar com José Hilton de Assis (2017), sobretudo ao considerar nossa tradição de não discutir publicamente as relações raciais no contexto brasileiro. Essa concordância acentuou-se ainda mais a partir da leitura e análise dos registros das professoras-cursistas brancas que evidenciaram desestabilização em suas subjetividades a partir da tomada de consciência sobre seu privilégio branco:

Excerto 151 – professora-cursista da 1ª edição:

“[...] tomei ciência de situações e falas, as quais tornaram-se naturalizadas e as reproduzimos em nosso dia-a-dia e não havia percebido o peso da discriminação contida nas mesmas.”

Entendo que a branquitude é uma construção que concede ao branco o privilégio. É por causa da branquitude que o privilégio é concedido ao portador da brancura, de forma que, o que pode ser concretamente acionado pela pessoa branca é o seu próprio privilégio: ela precisa tomar uma decisão ética a respeito do que fazer com ele. Se a pessoa for um(a) professor(a), por exemplo, ela precisa também decidir como conduzirá sua atuação docente:

Excerto 152 – professora-cursista da 1ª edição

“Acredito que a prática pedagógica pode implicar em outras maneiras de se relacionar com a realidade, com os outros e consigo mesmo, é, portanto, nosso olhar e sentir colocados sobre o mundo, sobre as coisas, sobre os alunos, sobre o Outro que convém interrogar e recriar.”

Esse acionamento pode ocorrer nos sentidos de rompimento ou de perpetuação do estabelecimento de relações raciais assimétricas de superioridade e inferioridade que, ao fim e ao cabo, são relações racialmente discriminatórias. Ou seja, relações racistas:

Excerto 153 – professora-cursista da 1ª edição:

“O curso me proporcionou uma nova visão de mundo e uma necessidade de sempre intervir para tornar o respeito às diferenças uma forma natural de agir.”

No decorrer das proposições teóricas e práticas feitas pelo curso UNIAFRO/UFRGS, várias professoras-cursistas registraram seus percursos individuais, compartilhando justamente o processo de perceber seus privilégios e preconceitos e a tomada de decisão no sentido de romper e superar o racismo:

Excerto 154 – professora-cursista da 1ª edição

“Durante o curso fui motivada a realizar tarefas que jamais realizaria por conta própria. Fui levada a refletir sobre a minha prática em relação ao tratamento que dava às situações em que vivenciava o preconceito dentro ou fora da escola. Todas as tarefas realizadas deixaram marcas bem gravadas em mim. A que mais me marcou foi a tarefa com o Griôt, quando vivi um momento muito difícil de ressignificação de valores comigo mesma, meus preconceitos vieram à tona, me vi com um novo olhar e me observo mais, me critico mais e já percebo algumas mudanças em mim mesma.”

Assim como para as pessoas negras a admissão da pertença racial não se dá sem dor e sofrimento (MUNANGA, 2020), para as pessoas brancas comprometidas com uma postura antirracista, a admissão de pertencerem ao grupo racial opressor e de receberem vantagens em razão dessa pertença, mesmo que de forma involuntária, é especialmente conflituosa, pois os conflitos vão surgindo a medida em que a pessoa toma consciência de sua identidade racial branca:

Excerto 155 – professora-cursista da 1ª edição:

“É uma experiência feliz e dolorida: dolorida porque expõe as mazelas da nossa sociedade, é durante atividades desta natureza, que nossos alunos podem expressar seus sentimentos e dores, passo necessário para a superação. Nesse ponto é feliz, porque os opressores tem uma oportunidade de conhecer, humanizar o outro, se colocar nesse lugar, o do outro, se sensibilizar e mudar.”

Não é incomum que este processo de percepção do privilégio, quando acompanhado de uma decisão ética de superação do racismo, seja acompanhado do sentimento de culpa, conforme podeMOS verificar no excerto a seguir, em que a professora-cursista listou, no slide O que ficou em mim de tudo isso? do trabalho final, as seguintes impressões e sentimentos:

Excerto 156 – professora-cursista da 2ª edição:

Valores, sentimentos;
Respeito;
Culpa;

Responsabilidade;
Comprometimento;
Críticidade;
Transformação;
Marcas;

Admitir o privilégio branco e agir para romper com a branquitude não é tarefa simples e não se dá sem conflitos, uma vez que, ao fim e ao cabo, esse processo de desconstrução implica necessariamente na supressão de vantagens que, por estarem há tempo inscritas na sociedade, são lidas como legítimas e naturais:

Excerto 157 – professora-cursista da 2ª edição:

“Pensando no meu percurso de vida, percebi que meu envolvimento com a cultura negra era distante... será? Após as leituras, as discussões nos fóruns e as intervenções proposta pelo curso; percebi que muitos aspectos da cultura negra estão em mim, fazem parte da minha construção como pessoa, mas eu as compreendia de outra maneira, com outro olhar... com o olhar de posse que o branco teve sobre estas ações, ditando-as como parte da sua cultura e não num envolvimento das culturas. Muitas indagações surgiam, num efeito de movimentação em compreender quem sou e por que sou o que sou... De um lado a desconstrução de muitos conceitos e a busca por olhares que me revelassem aspectos até então desconhecidos pra mim, por outro lado a movimentação que muitos seres humanos insistem em não aceitar, pois mudanças requer sair do lugar, movimentar-se, e essa “movimentação” causa em muitos um desconforto e por não querer passar por todo esse processo acabam acomodando-se.”

Quando o privilégio branco é percebido é admitido torna-se mais fácil compreender e reconhecer que existem toda uma sorte de prejuízos e desvantagens sofridas por pessoas negras que, pessoas brancas de mesmo status e classes social, não são vítimas:

Excerto 158 – professora cursista da 1ª edição

“Minha experiência de convívio social esteve permeada pelo preconceito com relação a minha classe de pobre, e é deste lugar de quem jamais viveu alguma situação de preconceito étnico racial, que me posicionei, pois sou fruto do embranquecimento brasileiro e, portanto, considerada branca pela sociedade, embora carregue minhas heranças genéticas africanas de meu tataravô.”

7.9 A neutralidade diante da branquitude e o pacto narcísico: o silêncio também fala

Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalisticamente. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que “assuma” a situação de com que se solidarizou, é uma atitude radical. O opressor só se solidariza com os oprimidos quando [...], para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. (FREIRE, 2016, p. 71-72)

Para fins desta tese, associo o opressor à pessoa branca e o oprimido à pessoa negra. Reconhecer-se privilegiado pela branquitude no contexto da branquitude não implica necessariamente, conforme já nos disse Jorge Hilton de Assis Miranda (2017), tomar uma decisão ética de superação do racismo. É possível decidir nada fazer, manter-se neutro e, desta forma, fazer muito pela manutenção do racismo.

No contexto do curso UNIAFRO/UFRGS essa neutralidade é observada sob duas perspectivas: uma primeira, que se relaciona ao silêncio das professoras-cursistas brancas sobre seus próprios privilégios e a ausência de reflexões que as localizem na trama racialmente discriminatória e uma segunda que se relaciona à forma com que abordam a educação das relações étnico-raciais, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da ação pedagógica a partir do conceito de africanidades brasileiras.

No primeiro caso nos deparamos com professoras-cursistas que até reconhecem a dimensão relacional da educação das relações étnico-raciais, mas acreditam que são os(as) alunos(as) os sujeitos exclusivos desse processo de aprendizagem relacional:

Excerto 159 – professora-cursista da 2ª edição

“Esta atividade foi muito válida para elucidar os alunos, sobre temas que por ora parecem muito distantes da realidade que conhecem, como por exemplo, a escravidão e o forte preconceito sofrido pelos negros.”

Essas professoras-cursistas posicionam a si mesmas fora do campo de relações raciais estabelecidas na sala de aula e na escola como um todo, como se elas próprias já tivessem conseguido aprender tudo o que há para ser aprendido sobre essas relações.

Esse posicionamento implica dois processos de negação de alteridade, aparentemente mas não necessariamente, antagônicos: ao mesmo tempo em que se tomam, na condição de pessoas brancas, como referencial universal de humanidade e, portanto, desnecessárias de serem consideradas a partir de sua racialidade, não olham para si mesmas e olham somente para si mesmas. É como se, simultaneamente, se tomassem como referencial máximo de racialidade e referencial nulo de racialidade. Algo totalmente compreensível se analisarmos esta postura sob as contribuições dos estudos críticos da branquitude:

[..] o branco, ao focar os olhos somente para si, ao não enxergar o negro como humano, humanidade reflexo de si, ao não enxergar o negro como o outro lado do espelho, acaba por não enxergar a si mesmo. A imagem do branco refletida no próprio espelho não é sua própria imagem. No máximo, é uma foto, uma figura congelada, petrificada, imóvel. Imagem que não envelhecerá ou não morrerá. [...] o branco não possui parâmetro por ser sua própria

medida, ou branco é o próprio parâmetro de si, uma medida de si mesmo, cega. O branco, em virtude de não se enxergar, impossibilita-o de ser, inclusive, inclusive, parâmetro de si. Ele somente enxerga o não Ser, o Outro não branco. Significa que o branco se enxerga pelo contraste daquilo que “Não É.” (CARDOSO, 2017, p. 184-185)

Esse silêncio das professoras-cursistas brancas sobre suas próprias trajetórias de aprendizagem das relações raciais também pode ser capaz de fortalecer algo sobre o qual não se fala justamente para não se colocar em evidência e, assim, não se correr o risco de se perder aquilo que já é tomado como natural: seus privilégios e vantagens. É o silêncio o “fiel guardião dos privilégios” (BENTO, 2014).

É como se as professoras-cursistas olhassem externamente para a dinâmica das relações raciais estabelecidas entre os(as) alunos(as), como se elas mesmas não estivessem implicadas nesta dinâmica relacional. Algo como uma espécie de posição de observação vantajosa. A negação em falar sobre si é configurada através de combinações das dimensões refletidas (relacional ou conteudinal) e pode ser nomeada como aquilo que Maria Aparecida Silva Bento (2014, p. 46) nomeou como pacto narcísico: “[...] ‘acordo tácito’ na sociedade brasileira, que é o de não falar sobre racismo e sempre encarar as desigualdade raciais como um problema do negro.”, cujo silêncio e medo são compreensíveis à medida que [...] a escravidão envolveu apropriação indébita concreta e simbólica, violação institucionalizada de direitos quase 400 dos 500 anos que tem o país”.

No segundo caso, relacionado à forma com que abordam a educação das relações étnico-raciais a partir do conceito de africanidades brasileiras, observamos que o conceito é compreendido enquanto um conjunto de conteúdos curriculares a serem transmitidos aos(as) alunos(as), de modo que podem ser avaliados quanto à apropriação ou não por parte destes. Sob este ponto de vista não há reflexão sobre a dimensão relacional e, portanto, não há tensionamento das relações raciais já estabelecidas de forma desigual, restando às africanidades brasileiras as manifestações gastronômicas, musicais:

Excerto 160 – professora-cursista da 1ª edição:

“Ao longo desses momentos, perceberam-se o ensino-aprendizagem, despertando a curiosidade e a interação dos educandos com a palestrante [griôt], os instrumentos e a música. Levando-os a um significativo conhecimento do tema abordado.”

Folclóricas:

Excerto 161 – professora-cursista da 2ª edição:

“Todos batucaram, dramatizaram a pescaria, cantaram, enfim viveram um momento muito marcante de valorização da cultura africana.”

E festivas:

Excerto 162 – professora-cursista da 1ª edição:

Houve uma grande integração de todos na escola, pois no final, as crianças foram dançar samba, expressando-se a linguagem corporal e oral, pois a música utilizada foi do carnaval da nossa cidade, que há quatro escolas aqui, e o samba é bastante difundido, havendo uma integração da comunidade em geral.

Ou tudo isso ao mesmo tempo:

Excerto 163 – professora-cursista da 1ª edição:

“Os alunos gostaram muito da visita de P., que foi convidada a voltar na nossa escola para fazer uma demonstração e provas de comidas típicas africanas. E ficamos de fazer uma visita ao Centro de Religião, para assistirmos às apresentações artísticas que eles fazem, tem um coral de crianças, grupos de dança, horta de ervas medicinais.”

Em ambos os casos não há educação das relações étnico-raciais. E não há porque é impossível educar nossa convivência se não nos virmos e nos pensarmos, a todos(as), como seres de relações. É preciso termos consciência de nossa incompletude e, assim, estarmos dispostos a ouvir, conhecer, reconhecer e aprender – sobre o outro e sobre nós mesmos. A ERER é para o nosso país um projeto de educação emancipatória que se coloca como estratégia para fazermos as pazes com nossa história e conosco mesmos.

No capítulo a seguir, o último desta tese, reúno e sistematizo as principais considerações a que as análises anteriormente construídas me conduziram.

8. Considerações finais

Uma tese parece exigir cada vez mais a expressão de um percurso investigativo marcado pela inventividade na relação com o fenômeno que desejamos compreender e interpretar, porque nele encontramos paixão. É também algo que devo defender em acréscimo aos que já pensaram e produziram caminhos antes de mim. Dediquei minha tese aos meus ancestrais e a eles quero dizer brevemente o que defendo, após esse árduo percurso que igualmente me desestabilizou e me emancipou. O que defendo após dar eco aos registros das professoras-cursistas em processo de formação continuada sobre educação antirracista através do curso UNIAFRO/UFRGS em 2013-2014? Afirmo que houve processos de desestabilização das subjetividades das docentes cursistas das primeiras edições do curso UNIAFRO/UFRGS, no que tange a compreensão de sua racialidade e das relações raciais vividas no cotidiano escolar. Defendo que essas desestabilizações revelam a formação docente continuada como espaço fundamental para o combate ao racismo e apontam para a centralidade da operação do conceito de raça presente na mesma. Reitero que a formação docente e a reivindicação do conceito de raça como central à discussão e transformação qualitativa das relações raciais são heranças dos saberes emancipatórios construídos pelos movimentos negros no Brasil, registradas nas DCNERER e articuladas com as políticas de ações afirmativas. São esses saberes emancipatórios construídos nas lutas dos movimentos negros por educação no Brasil (GHOMES, 2017) que possibilitam aprendizagens desestabilizadoras e transformadoras.

Mas uma defesa em poucas palavras não prescinde da explicitação do processo que a conduziu. Lembro que, ao longo da escrita dessa tese, por várias vezes, minha orientadora perguntou o que mesmo, afinal de contas, a análise dos dados estava me dizendo? Trata-se, obviamente, de um questionamento legítimo. Condição que não simplificou a resposta. Ao contrário: evidenciava a necessidade de buscar aportes teóricos adequados que contribuíssem para a construção de reflexões aprofundadas sobre tudo aquilo que pude descobrir a partir dos sujeitos dessa pesquisa. Nas linhas que seguem me dedico a esse exercício e retomo, de forma sistematizada, as principais considerações a que os processos de leitura, interpretação e reflexão sobre os dados me conduziram.

Um dos principais dilemas analíticos esteve relacionado à decisão de contemplar ou não os registros referentes às respostas do questionamento inicial do curso, sobre as cotas raciais. A dúvida residia na impressão de que, aparentemente, esses dados não eram capazes de contribuir para responder o problema de pesquisa, uma vez que as respostas não foram retomadas ao final do curso (possibilidade que a escrita da tese apontou como importante de ser realizada em futuras edições).

Ao mesmo tempo, fui incapaz de abandoná-los, pois cada vez que eu lia as respostas me sentia incomodada, como se elas contivessem uma espécie de mensagem que eu não estava conseguindo capturar. Decidi então colocá-los como que numa espécie de repouso.

À medida que me dediquei às leituras teóricas consegui compreender a relevância desses dados: eles eram capazes de apontar as noções fundamentais sobre raça e racismo que as professoras-cursistas possuíam e a forma como articulavam-nas na compreensão e explicação das relações raciais brasileiras no contexto contemporâneo. Tratam-se, portanto, de indicadores importantes para a compreensão e análise da experimentação de eventuais desestabilizações de subjetividades a partir das experiências formativas práticas propostas pelo curso UNIAFRO/UFRGS.

A interpretação dessas respostas (346) - em que 59% foram favoráveis, 9% contrárias e 32% afirmaram estar em processo de construção de um posicionamento - a partir das quatro possibilidades de pensamento antirracista no contexto brasileiro, indicou que 99% das professoras-cursistas ou admitem as raças biológicas ou acreditam que o conceito de raça é incapaz de contribuir para a luta antirracista. Isso significa dizer que, mesmo quando existe o posicionamento favorável, fica evidente o desconhecimento acerca da operacionalização do conceito de raça a partir dos estudos sociológicos e a desconsideração da luta dos movimentos negros pela ressignificação e inversão do conceito, de forma a pautar as reivindicações por redistribuição e reconhecimento como soluções para a correção da opressão, das desvantagens e dos prejuízos imputados à população negra brasileira através dispositivos racistas institucionais e estruturais.

Dentre as respostas contrárias (110), a maioria argumentou em defesa da implementação de políticas redistributivas de caráter universalista, endereçadas aos pobres em geral (57%) e do princípio constitucional de igualdade de direitos e deveres (44%). Ainda, 100% das professoras-cursistas contrárias à adoção das cotas raciais aparentaram desconhecer e/ou incompreender o racismo enquanto fenômeno estrutural, de forma que suas reflexões oscilam em torno do paradoxo negação/reivindicação e não apontam a responsabilização da sociedade, das instituições e do Estado brasileiros na correção das desvantagens e prejuízos imputados à população negra brasileira, demonstrando também ignorar ou rejeitar o conceito de discriminação positiva.

Apenas 2 (0,97%) das 206 respostas favoráveis negaram a existência das raças biológicas, admitindo o reconhecimento das raças sociais⁹⁰ enquanto construções sociais a partir das quais organizamos a experiência humana sendo, portanto, permanentes e conceito imprescindível para a luta antirracista.

⁹⁰ Ver nota de rodapé n.º 30 (p.91).

61% das respostas favoráveis (206) argumentaram que a desigualdade social brasileira não pode ser resumida à desigualdade de classes, muito embora partam do pressuposto da admissão da existência das raças biológicas e reivindiquem o combate ou a não aceitação da hierarquização entre raças.

Das 30 respostas que afirmaram estarem em processo de construção do posicionamento sobre as cotas raciais, 11 (36,6%) argumentaram que a indecisão se dava em razão do receio de que as cotas seriam responsáveis pela produção e/ou reprodução da discriminação ao mesmo tempo que tentariam corrigir injustiças e reparar a história.

Essas constatações, realizadas a partir da empiria específica desse estudo, revelam desconhecimento da atualização do conceito de raça e, portanto, das estratégias discriminatórias e serve, mesmo tempo, como alerta e chave de leitura para compreendermos o quanto as ideias racistas do final do século XIX e início do século XX seguem vívidas no imaginário social.

Trata-se de um modo de pensar conectado a uma perspectiva pretensamente não racista, uma espécie de racismo antirracista, que reverbera uma certa forma de operar com a ideia de raça universal e pretensamente humana e que é analiticamente convergente com a forma como se construiu o ideal da mestiçagem no Brasil, pautado por discursos que aludem à miscigenação e cordialidade e cuja primeira ruptura oficial ocorreu no ano de 2001, por ocasião da I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada entre os meses de agosto e setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Foi a partir desse episódio que o Estado brasileiro negou oficialmente o mito da democracia racial e que tiveram início as proposições concretas de ações afirmativas e da inclusão da EREER na formação docente.

As constatações acima elencadas, derivadas da análise das respostas das professoras-cursistas sobre as cotas raciais (produzidas cerca de uma década após a aprovação da Lei n.º 10.639/03) e que apontam a conexão com o imaginário nacional racista, ratificam a legitimidade e urgência das reivindicações dos movimentos negros que foram capazes de gerar o artigo 26 A da LDBEN, na qualidade de ação afirmativa no campo do currículo em instituições educativas de nível básico e superior no Brasil.

São capazes, também, de contextualizar e situar as referências que influenciaram e orientaram as configurações com que as professoras-cursistas propuseram, experimentaram e refletiram sobre as experiências formativas de caráter prático propostas pelos módulos I, II, III, IV, retomadas no trabalho final do curso. É sobre essa análise que trata a continuidade deste texto.

Os dados (1.023) referentes a essas cinco propostas formativas foram analisados desde uma ótica mais aproximada de uma escala micro sociológica, por meio da qual verifiquei se as professoras-cursistas narraram reflexões capazes de evidenciar um pensar sensível acerca de suas próprias subjetividades no que diz respeito à sua pertença racial e relações raciais. Também procurei identificar quais os principais argumentos mobilizados para tais reflexões, de modo a compreender os processos empreendidos na apropriação dos conteúdos ministrados no curso e a operacionalização desses no estabelecimento das relações humanas no ambiente escolar.

Nesse contexto, considerei a sala de aula em sua complexidade, enquanto território em que as aprendizagens e, portanto, as relações humanas, são experimentadas a partir de fatores cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. Esta convivência mais estreitada, em que corpos e mentes interagem de forma dinâmica, possibilita o surgimento de situações capazes de conferir concretude às questões raciais, sobretudo àquelas relacionados ao a) racismo em suas diferentes vertentes - com acentuada ênfase nas dimensões institucional e individual, esta última revestida por marcadores linguísticos e recreativos e todas elas reflexos do racismo estrutural – b) à auto rejeição e c) à branquitude.

Minha intenção foi também mapear sinais que evidenciassem espanto e/ou indignação capazes de mobilizar inconformismo e rebeldia diante dos atos que impuseram opressão, dor e sofrimento aos(as) africanos(as) e seus(as) descendentes(as) e o reconhecimento de que esses processos se trataram de escolhas e não fatalidades, de forma que poderiam ter sido evitados e que temos o compromisso de evitar que se repitam.

Logo de início, o tratamento dos dados indicou a possibilidade de reagrupamento a partir da tipologia de escrita, se reflexiva ou descritiva. Em razão da natureza do problema de pesquisa, decidi aprofundar a análise com base nos 767 registros reflexivos, não deixando, contudo, de tecer reflexões sobre aqueles que se limitaram a descrever a realização das experiências formativas.

Esses 767 textos são marcados por um signo linguístico que, dada sua insistência e repetição, foi tomado como elemento indicador de um pensar sobre si mesma e/ou sobre os(as) alunos(as): a escrita do pronome pessoal da primeira pessoa do singular – eu. São nos textos narrados a partir do eu que localizei os registros que extrapolaram a descrição e apresentaram, em alguma medida, o pensar reflexivo solicitado nas atividades.

A natureza das reflexões verificadas aponta para duas dimensões diferentes. De um lado, textos que evidenciam o pensar sobre as relações sociais e suas imbricações com os marcadores raciais (relações raciais), articuladas ou não a reflexões sobre as aprendizagens dos conteúdos de

história e cultura africana e afro-brasileira. De outro, textos que refletem exclusivamente sobre o aprendizado dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira. À primeira nomeei dimensão relacional e à segunda, conteudinal.

No interior dessas duas dimensões verifiquei mais uma possibilidade de reagrupamento, demarcada pela diferenciação quanto aos sujeitos-alvo do processo educativo. Nomeei como desestabilização de subjetividades de si e do outro o conjunto de registros nos quais as professoras-cursistas evidenciaram reflexões sobre si mesmas e sobre os(as) alunos(as). Ou seja, são os registros das professoras-cursistas que narraram seus percursos pessoais, posicionando-se enquanto sujeitos sociais em constante processo de aprendizagem e transformação, seja da dimensão relacional, seja da dimensão conteudinal (494 registros/64%). No conjunto nomeado como desestabilização de subjetividades do outro posicionei os registros que evidenciam reflexões exclusivamente centradas nas aprendizagens dos(as) alunos(as), seja da dimensão relacional, seja da dimensão conteudinal (273 registros/36%).

Por fim, o fato de existirem textos reflexivos em que as professoras-cursistas não se posicionaram como sujeitos de aprendizagem do processo de educação das relações étnico-raciais ou mesmo dos conteúdos de história africana e afro-brasileira, foi fator determinante para a classificação final dos registros e fundamentou o estabelecimento dos núcleos de sentido rupturas e negação em falar sobre si. No primeiro estão situados os textos que relacionam as dimensões refletidas (relacional e/ou conteudinal) ao pensar sobre o seu próprio percurso e que pode, ou não, considerar os percursos dos(as) alunos. No segundo caso temos os textos que relacionam as dimensões refletidas (relacional e/ou conteudinal) ao pensar sobre os comportamentos e/ou conteúdos aprendidos pelos(as) alunos.

Há, de comum, na totalidade dos 767 registros analisados, certa unidade naquilo que diz respeito às diferentes dimensões de existência no mundo social e suas relações com os múltiplos desdobramentos nas trajetórias de vida dos sujeitos a partir de sua localização na trama racializada em que se dão as relações humanas no contexto da sociedade brasileira. Tal unidade aponta para a permanência do pouco conhecimento positivado e qualificado acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, reiterando aspectos do que chamamos de colonialidade de poder e de saber.

A experimentação das atividades formativas práticas, retomadas no trabalho final do curso, possibilitou o encontro com outros repertórios de conhecimento, sobretudo através da escuta sensível de histórias de vida de pessoas negras, do trabalho com as africanidades brasileiras, da promoção de uma ambiência racialmente positivada, da tomada de consciência do privilégio da brancura e da participação em debates sobre racismo com os(as) alunos(as), colegas, famílias e gestores(as).

O contato com memórias que remetem a um passado de segregação racial marcado por interdição a determinados empregos, centros de lazer, relacionamentos afetivos e à própria escola gerou espanto e indignação nas professoras-cursistas. Indignação com os fatos em si mesmos, mas também com a forma com que a História do Brasil foi ensinada para elas na escola e mesmo nas faculdades. Algumas professoras-cursistas disseram que se sentiram enganadas.

Penso ser fácil compreendermos a natureza dessa emoção se considerarmos a crença no discurso que compara o racismo brasileiro com o racismo norte-americano e argumenta que a ausência de segregação racial oficial do Estado brasileiro é indicadora de que por aqui o racismo não foi tão cruel.

Relatos de exclusão e maus tratos no ambiente escolar contribuíram, ainda, para que as professoras-cursistas compreendessem que, ao longo da história do país, a existência da escola básica pública não foi suficiente para assegurar a frequência da população negra. Assim como hoje, a existência das universidades públicas, por si só não garante que frequentemos esses espaços.

A construção desses conhecimentos foi determinante para a compreensão de que as desigualdades sociais brasileiras não se resumem à questão de classe e para o reconhecimento da necessidade de modificação dos conteúdos e formas sob as quais, recorrentemente, a História da população negra brasileira vem sendo abordada na escola, isto é, sem que sejam ouvidas vozes capazes de conferir humanidade e materialidade aos processos históricos apresentados pelos livros didáticos.

Dessa compreensão derivaram também reflexões que apontam o reconhecimento da legitimidade das políticas de ações afirmativas educacionais para a população negra brasileira, que atingem sobremaneira os currículos, sobretudo por serem capazes de promoverem o rompimento de ciclos de estratificação social. Este entendimento carrega em si o princípio da discriminação positiva, capaz de romper com a noção de vitimismo.

Já para aquelas professoras-cursistas que não conseguiram encontrar nenhuma pessoa negra da comunidade disposta a comparecer na escola para conversar com os (as) alunos(as) ou cujos(as) alunos(as) e famílias não realizaram a entrevista, as reflexões giraram em torno de dois eixos: o afastamento existente entre a escola e a comunidade escolar e a resistência da comunidade escolar em conversar sobre racismo.

No primeiro caso as professoras-cursistas refletiram sobre as dificuldades de colocar em prática um projeto educativo comprometido com a superação do racismo. Pois, se a escola não se coloca em diálogo com a comunidade escolar dificilmente ela será capaz de acolher, conhecer e

compreender os anseios e desejo dos sujeitos por ela atendidos. De igual modo, dificilmente ela será capaz de somar forças no processo de luta e reivindicação de direitos dessa mesma comunidade. Dito de forma bastante objetiva: uma escola que não costuma ouvir sua comunidade e que restringe o contato com as famílias às entregas de boletim e chamamento para tratar de questões disciplinares, dificilmente contará com a participação voluntária de membros da comunidade para a realização de atividades que exigem tanta cumplicidade ética, ideológica e política.

No segundo caso, as reflexões trouxeram à tona fenômeno largamente verificado em nossa sociedade: o silêncio sobre as questões raciais⁹¹. Típico de uma sociedade em que o discurso racialista travestiu-se de antirracismo – ao discursivamente negarmos as raças, pretensamente negamos a existência do racismo – falar sobre racismo parece instaurar o fenômeno, ao invés de nomeá-lo.

As resistências em tratar da questão na escola foram manifestadas pelos diferentes segmentos da comunidade escolar. Famílias, alunos(as), gestores(as) e colegas professores(as) externaram preocupações oportunizando, dessa forma, que as professoras-cursistas refletissem sobre o assunto desde duas perspectivas. Uma que se voltou a questionar a intensidade com que, ainda hoje, nossa sociedade opera com as noções da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial e os efeitos decorrentes dessa realidade. E outra que tem demasiada expectativa acerca dos processos de construção da identidade racial e espera, no limite, que as crianças e os(as) jovens negros(as) simplesmente se olhem no espelho, se admirem e ovacionem sua negritude.

De todas as resistências enfrentadas, foi certamente a auto rejeição dos(as) alunos(as) negros(as) e suas famílias o que mais desacomodou as professoras-cursistas.

Aquelas que analisaram essas resistências pelo viés de compreensão das influências do branqueamento enquanto projeto de Estado, produziram reflexões que buscaram entender se e como a escola pode ser capaz de promover concretamente a melhoria qualitativa das relações raciais e em que medida, ao contrário, a escola perpetua o racismo a partir de seu silenciamento.

Já aquelas que olharam para essas resistências sob um ponto de vista que desconhece e/ou desconsidera as complexidades inerentes à construção de uma identidade racial negra positivada, incorreram em análises que responsabilizam a própria vítima pelo racismo.

Assim como no mapeamento das respostas contrárias às cotas raciais, verifico o acionamento de uma lógica argumentativa que busca nas atitudes individuais as explicações para a instauração de fenômenos que são manifestações de processos político-sociais complexos. Como é o caso dos referenciais de beleza, riqueza, felicidade e inteligência repletos de brancura que povoam o

⁹¹ Ver nota de rodapé n.º 66 . (p.2171)

imaginário social brasileiro. Nesse contexto, quanto mais clara for uma pessoa negra – portanto, morena – mais perto ela está do padrão positivado. Razão pela qual nos deparamos com tantos(as) alunos(as) morenos(as) por aí.

Certamente que parte importante do processo de construção de identidade racial ocorre no interior da família. Igualmente certo que a escola pode e deve contribuir nesse processo. Pode porque esperamos que os(as) professores(as), enquanto operadores(as) de políticas públicas, sejam conhecedores(as) dos pressupostos teórico-metodológicos necessários à tarefa. E deve porque dispomos de legislação específica que versa sobre essa obrigatoriedade.

Para tanto, a escola precisa assumir-se como instituição capaz de superar o medo e/ou desprezo em relação à diversidade, tratando a diversidade racial desde uma perspectiva que a considere enquanto elemento de formação humana forjado em processos de construção social e histórica e portador de conteúdo político. Mas, para que as ações sejam concretizadas, é preciso superar eventual afastamento entre a escola e a comunidade escolar, conforme já apontado anteriormente.

As experiências formativas práticas fundamentadas nos conceitos de africanidades brasileiras e ambiência racial positivada se mostraram estratégias potentes para o estreitamento dos laços entre a escola e os(as) alunos(as) e suas famílias.

As professoras-cursistas mostraram o quanto a insistência em uma ação pedagógica de acolhimento e escuta sensível, pautada pela abordagem das africanidades brasileiras e alinhada à promoção da positividade representativa do corpo negro e desenvolvida a partir da imersão em um projeto mais amplo - e não somente enquanto atividade estanque - é capaz de mobilizar os(as) alunos(as) negros(as) para além do estranhamento e contribuir para o fortalecimento da autoestima.

Essa abordagem, adotada pelas professoras-cursistas que analisaram as resistências pelo viés de compreensão das influências do branqueamento enquanto projeto de Estado, conforme destacado anteriormente, foi especialmente importante para que os(as) alunos(as) negros(as) – gradativamente e cada um(a) a seu modo e a seu tempo – reconhecessem nessas aulas, e nas suas professoras, agentes parceiros da construção de seu pertencimento racial.

A potencialidade das africanidades brasileiras e de uma ambiência racial positivada é acionada justamente quando esses conceitos são evocados, simultaneamente, a partir das dimensões relacional e conteudinal. Quando são compreendidos e desenvolvidos enquanto concepção de práticas pedagógicas que tem um duplo objetivo: promover o conhecimento e o reconhecimento das agências da população negra brasileira no contexto da diáspora e sua capacidade de existência e resistência a

partir da usurpação violenta de suas práticas culturais, religiosas e do rompimento de seus vínculos afetivos e territoriais e provocar a formação de uma atitude respeitosa em relação a essas contribuições.

Falar de racismo é falar sobre isso: relações. Falar de racismo antinegro é, portanto, e obrigatoriamente, falar de relações entre pessoas brancas e negras. E não tenho dúvidas de que um dos maiores desafios para a superação do racismo seja a tomada de consciência das pessoas brancas em relação aos privilégios e vantagens, simbólicos e materiais, que lhes são concedidos tão somente pelo fato de carregarem em seus corpos a brancura.

Creio, graças à genuína complexidade inerente à concretude da vida cotidiana e suas dimensões macro e micro sociais, que se mesclam, nos atravessam e nos constituem, que exista de fato determinado momento em que algumas pessoas brancas sejam incapazes de perceberem sua localização privilegiada no sistema racializado injusto que lhes confere vantagens e privilégios.

Creio também, que se essas pessoas estiverem inscritas em uma sociedade ocidental contemporânea racializada, mais cedo ou mais tarde, elas vão perceber seus privilégios. Não perceber que, por não serem negras, há toda uma sorte de opressões que a elas não serão imputadas.

Creio, ainda, que nos últimos tempos o conceito de branquitude passou a fazer parte do repertório de um grupo mais ampliado de pessoas, que não necessariamente pesquisam o termo academicamente. Particularmente penso que essa seja, talvez, a manifestação mais nobre e desafiadora de um conceito: ultrapassar os limites da academia, das universidades, e fazer sentido na nossa vida cotidiana.

Ao mesmo tempo, penso que mais do que repetir o termo de forma politicamente esvaziada, as pessoas brancas precisam ser capazes de inverter a lógica racista que estrutura nossa sociedade e agir justamente quando e onde jamais se espera que elas hajam. Por exemplo, durante uma ida ao supermercado, ao perceber que a equipe de segurança do local passa a seguir e observar um grupo de jovens negros(as) - vestualmente trajado(as)s com peças que remetem ao imaginário coletivo de pessoas residentes em zonas geográfica e economicamente periféricas - não se espera que um sujeito branco intervenha em nome dos(as) adolescentes negros(as) e questione a equipe de segurança sobre as razões para tal perseguição. Essa singela cena evidencia como, no espaço em que a vida cotidiana se concretiza, o conceito pode ser operacionalizado de forma a promover a erosão dos ciclos de silenciamento, cumplicidade e indiferença (pacto narcísico) responsáveis pela perpetuação do racismo.

A respeito desse processo, de dar-se conta de seus privilégios e fazer algo a respeito, algumas professoras-cursistas brancas refletiram sobre como o rompimento do silêncio sobre as questões raciais na escola, promovido pelas experiências formativas práticas propostas pelo curso, foi responsável pela desnaturalização da discriminação racial.

A percepção de seus privilégios oportunizou, por exemplo, que olhassem para episódios corriqueiramente nomeados como brincadeiras no ambiente escolar e os vissem como o que realmente são: atitudes racialmente discriminatórias.

Essa mesma percepção conduziu a reflexões sobre a necessidade de tomada de uma decisão ética, por meio da qual devem ser ressignificados os modos de se relacionar inter-racialmente, de forma a potencializar a ruptura e a superação do racismo. Na escola e fora dela.

Admitir o privilégio branco e agir para romper com a branquitude não é tarefa simples e não se dá sem conflitos, uma vez que, ao fim e ao cabo, esse processo de desconstrução implica necessariamente na supressão de vantagens que, por estarem há tempo inscritas na sociedade, são lidas como legítimas e naturais. Quando, porém, o privilégio branco é percebido é admitido, torna-se mais fácil compreender e reconhecer que existem toda uma sorte de prejuízos e desvantagens sofridas por pessoas negras que, pessoas brancas de mesmo status e classe social, não são vítimas.

Mas, erra quem pensa se tratar de um caminho único. Conforme apontado logo acima, é possível decidir não fazer a respeito do racismo. Reconhecer-se privilegiado pela branquitude no contexto da branquitude não implica, necessariamente, tomar uma decisão ética de superação do racismo.

Para fins de vida cotidiana concreta, para os corpos no mundo, decidir nada fazer é fazer muito. É contribuir para a manutenção e perpetuação do racismo. No caso das professoras-cursistas brancas essa pretensa neutralidade foi analisada sob duas perspectivas.

Uma relacionada ao silêncio sobre seus próprios privilégios e a ausência de reflexões que as localizem na trama racialmente discriminatória. Essas professoras-cursistas até reconhecem a dimensão relacional da educação das relações étnico-raciais, mas acreditam que são os(as) alunos(as) os sujeitos exclusivos desse processo de aprendizagem relacional. Posicionam a si mesmas fora do campo de relações raciais estabelecidas na sala de aula e na escola como um todo, como se elas próprias já tivessem conseguido aprender tudo o que há para ser aprendido das relações raciais.

Esse posicionamento implica dois processos de negação de alteridade, aparentemente mas não necessariamente antagônicos: ao mesmo tempo em que se tomam, na condição de pessoas brancas, como referencial universal de humanidade e, portanto, desnecessárias de serem consideradas a partir

de sua racialidade, não olham para si mesmas e olham somente para si mesmas. É como se, simultaneamente, se tomassem como referencial máximo de racialidade e referencial nulo de racialidade.

É como se essas professoras-cursistas olhassem de fora para a dinâmica das relações raciais estabelecidas entre os(as) alunos(as), como se elas mesmas não estivessem implicadas nesta dinâmica relacional. Algo como uma espécie de posição de observação vantajosa. A negação em falar sobre si é configurada através de combinações das dimensões refletidas (relacional ou conteudinal) e remete ao conceito de pacto narcísico.

A segunda perspectiva se relaciona à forma com que abordam a educação das relações étnico-raciais, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da ação pedagógica a partir do conceito de africanidades brasileiras. Sob esta ótica as africanidades brasileiras foram compreendidas enquanto um conjunto de conteúdos curriculares a serem transmitidos aos(as) alunos(as), de modo que podem ser avaliados quanto à apropriação ou não por parte destes. Nesta abordagem não há reflexão sobre a dimensão relacional e, portanto, não há tensionamento das relações raciais já estabelecidas de forma desigual, restando às africanidades brasileiras as manifestações gastronômicas, musicais, folclóricas e festivas.

Seja num, seja noutro caso, não há educação das relações étnico-raciais. E não há porque é impossível educar nossa convivência se não nos virmos e nos pensarmos, a todos(as), como seres de relações. É preciso termos consciência de nossa incompletude e, assim, estarmos dispostos a ouvir, conhecer, reconhecer e aprender – sobre o outro e sobre nós mesmos.

Isso posto, finalizo esse tese destacando que a análise dessa empiria específica me conduziu a reflexões que apontam a existência e permanência de um imaginário social a respeito de eventos do passado da sociedade brasileira que, a despeito dos avanços da historiografia acadêmica, da produção de conhecimento pelos movimentos negros e pelos(as) negros(as) em movimento e da discussão pública, ainda reproduzem visões estereotipadas sobre o passado que atravessa o presente da população negra brasileira. Há duas razões que acredito serem capazes de indicarem caráter impactante nessa constatação.

A primeira tem que ver com o fato dessa mentalidade ter sido verificada, em maior ou menor medida, em praticamente todas as professoras-cursistas que contribuíram para esse estudo, sendo que todas possuem formação de nível superior.

E a segunda está relacionada ao fato dessa mentalidade ser verificada justamente junto a sujeitos que se dispuseram, voluntariamente, a realizar um curso dedicado à discussão das relações raciais.

Confesso que minha hipótese quando da organização e planejamento do curso enquanto supervisora pedagógica, era de que essas representações estereotipadas acerca da população negra brasileira eram assunto já resolvido junto ao nosso grupo de professoras-cursistas. Foi exatamente com essa hipótese que iniciei meu percurso de análise dos dados na qualidade de pesquisadora. Tal hipótese foi invalidada no processo de descobertas e escutas realizadas ao longo do processo pedagógico e investigativo. O processo analítico me conduziu a considerar tais representações como reificações do racismo que opera nos imaginários, nos currículos, na vida cotidiana.

Findo esse estudo, sei que essas questões não estão superadas, pois o racismo segue operando e nos convocando ao compromisso ético e diário de transformação pela educação. Mesmo junto a sujeitos interessados em discutir as relações raciais e qualificar sua prática docente, as questões seguem sendo desafios compartilhados. Por essa razão afirmo importância e a necessidade da continuidade das políticas de ações afirmativas para a população negra brasileira, seja através de dispositivos a) que nos coloquem e deem condições de nos mantermos concretamente ocupando espaços privilegiados de poder e saber (cotas raciais para ingresso nos cursos de graduação e programas de pós-graduação das universidades públicas e privadas, cotas raciais em concursos para investidura de cargos públicos, cotas raciais para composição do quadro de recursos humanos de grandes empresas, cotas raciais para composição de bancadas partidárias legislativas e executivas, etc.), b) que obriguem a inclusão da história africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica públicas e privadas; c) que tornem obrigatória a discussão das relações raciais nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades públicas e privadas e d) que promovam ações voltadas a transformar qualitativamente a formação dos(as) professores(as) que já atuam nas redes públicas de educação básica, como é o caso do curso UNIAFRO/UFRGS.

A ERER é para o nosso país um projeto de educação emancipatória que se coloca como estratégia para fazermos as pazes com a nossa história e conosco mesmos.

9. Referências bibliográficas

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de e SANCHEZ, Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. V.10, n.º2, p. 234-246, 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ANDRADE, Pedro Henrique (Dissertação de Mestrado). **As ações afirmativas na UEL: um estudo sobre a sociabilidade dos estudantes negros na universidade**. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado em Ciências Sociais. 2010. 127p.

ANJOS, José Carlos dos. A categoria raça nas Ciências Sociais e nas políticas públicas no Brasil. In: SANTOS, José Antônio dos, CAMISOLÃO, Rita de Cássia e LOPES, Vera Neusa (orgs.). **Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

ANCHIETA, Karen de Abreu. (Dissertação de Mestrado). **História da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005)**. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008. 144p.

ALVES, Marta Mariano. **Negros(as) e a luta por reconhecimento na universidade: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017. 165p.

BARAÚNA, Lia Maria Perez B. À flor da pele. In: CARONE, Iray, BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BARBOSA, Joaquim Benedito Gomes. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Disponível em: [“O Debate Constitucional sobre as ações afirmativas” por Joaquim Barbosa - Geledés \(geledes.org.br\)](http://www.geledes.org.br). Acessado em: 07/06/2021.

BARBOSA, Rui. **Obras completas de Rui Barbosa. Vol. XI. Tomo I. Discursos parlamentares. Emancipação dos escravos**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1941

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do século XIX. **Educação e Pesquisa**. São Paulo/SP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, Jul/Set 2016.

_____. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In.: FONSECA, Marcus Vinicius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

BARROS, Zelinda. Agenciamento de discursos étnicos no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras à distância. In: **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana/SE: Ano 5, V. 10, Jul/Dez 2011.

BASCHE, Karla Leandro, CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco, LIMA, Graziela dos Santos e PACHECO, Ana Julia. Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de Áfricas: formação continuada de professores (NEAB-UDESC/SC, 2014). In.: **Educação**. Santa Maria/RS: v. 43, n.2, p.247-266, Abr/Jun2018.

BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/RS, vo. 19, p. 101-122. Jan/Mar 2014.

BICUDO, Virgínia Leone. **Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

_____. Atitudes de alunos de grupos escolares em relação com a cor de seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, 1955. pp.227-310

BOURDIEU, Pierre. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas**. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron. Petrópoli, RJ: Vozes, 1999

_____. The Forms of Capital. In **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. 1986, edited by J. G. Richardson, pp. 241-58. Original publicado em “Okonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital,” in *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderheft 2)*, edited by Reinhard Kreckel. Goettingen: Otto Schartz & Co., 1983, pp. 183–98. [. . .] Translated by Richard Nice. Disponível em: https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf. Acessado em 19/08/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 28 de abril de 2022.

_____. **Decreto n.º 9.677, de 02 de janeiro de 2019**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9677.htm#art9. Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. **Decreto n.º 9.665, de 02 de janeiro de 2019**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm#art9. Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. **Edital de licitação na modalidade concurso n.º 04, de 30 de julho de 2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=92231-edital-oas-praticas-finalizado-30-07-1&category_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de maio de 2019.

_____. **Decreto n.º 9.005, de 14 de março de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9005impresao.htm. Acesso em: 07 de maio de 2019.

_____. **Decreto n.º 8.877, de 18 de outubro de 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8877.htm#art12. Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. **Decreto n.º 8.752, de 09 de maio 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. **Resolução CNE-MEC n.º 02, de 1 de julho de 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 06 jan. 2019.

_____. **Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em: 06 jan. 2019.

_____. **Lei n.º 12.781, de 10 de janeiro de 2013.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12781.htm. Acesso em: 06 jan. 2019.

_____. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 06 jan. 2019.

_____. **Decreto n.º 7.690, de 02 de março de 2012.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-normaatualizada-pe.html>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

_____. **Portaria MEC n.º 1.328, de 23 de setembro de 2011.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=10039&Itemid=. Acesso em: 07 de maio de 2019.

_____. **Resolução CD/FNDE n.º 45, de 29 de agosto de 2011.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3469-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-29-de-agosto-de-2011>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

_____. **Decreto n.º 7.479, de 16 de maio de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7479.htm. Acesso em 07 de maio de 2019.

_____. **Decreto n.º 7.642, de 19 de abril de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7462.htm. Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em 06 jan. 2019.

_____. **Resolução CD/FNDE n.º 08, de 03 de abril de 2010.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

_____. **Portaria MEC n.º 99, de 29 de julho de 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria99.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

_____. **Edital SESu/SECADI-MEC de publicação de resultados n.º 25, de 02 de setembro de 2009.** Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=3&pagina=39&data=04/09/2009&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. **Edital de convocação MEC n.º 18, de 13 de julho de 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_uniafro18.pdf. Acesso em: 06 de maio de 2019.

_____. **Resolução CD/FNDE n.º 10, de 02 de abril de 2009.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/acessoformacao/institucional/legislacao/item/329resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10-de-2-de-abril-2009>. Acesso em 06 de maio de 2019.

_____. **Resolução CD/FNDE n.º 14, de 28 de abril de 2008.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/UNIAFRO/resolucao14_2008.pdf. Acesso em: 07 de maio de 2019.

_____. **Resultado do Edital do Programa UNIAFRO Edição 2006, de 26 de maio de 2006.** Disponível no link: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/UNIAFRO/resultadoedital002.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. **Edital SESu/SECADI-MEC n.º 02, de 10 de março de 2006.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/UNIAFRO/edital002.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. **Portaria MEC n.º 4.542, de 28 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/portaria_4542_281205.pdf. Acesso em 07 de maio de 2019.

_____. **Resultado do Edital do Programa UNIAFRO Edição 2005, de 06 de julho de 2005.** Disponível no link: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_resultado060705.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. **Edital SESu/SECADI-MEC n.º 01, de 26 de abril de 2005.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/uniafroedital.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. **Relatório de Gestão SECAD, de fevereiro de 2005.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2015-pdf/18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

_____. **Portaria Conjunta SESu-SECADI/MEC n.º 01 de 12 de janeiro de 2005.** Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/01/2005&jornal=2&pagina=10&totalArquivos=24>. Acesso em: 29 de maio de 2019

_____. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas** (Org. Sales Augusto dos Santos). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005 – Coleção Educação para Todos.

_____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005 – Coleção Educação para Todos.

_____. **História da Educação do Negro e outras histórias** (Org. Jeruse Romão). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005 – Coleção Educação para Todos.

_____. **Decreto n.º 5.159, de 28 de julho de 2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

_____. **Decreto n.º 4.791, de 22 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4791.htm. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Parecer CNE/CP n.º 03, de 10 de março de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 06 fev. 2019.

_____. **Lei n.º 10.678, de 23 de março de 2003**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10678-23-maio-2003-496733-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Decreto n.º 1.844, de 26 de março de 1996**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1844-26-marco-1996-444896-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Ato Institucional n.º 1, de 9 de abril de 1964.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-1-9-abril-1964-364977-publicacaooriginal-1-csr.html>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Decreto-Lei n.º 37, de 2 de dezembro de 1937.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-37-2-dezembro-1937-354175-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 17 de julho de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 07 jan. 2019.

_____. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Lei n.º 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Lei n.º 16, de 12 de agosto de 1834.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: p 07 jan. 2019.

_____. **Carta de Lei de 25 de março de 1824.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-publicacaooriginal-14770-pl.html>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03.** 1ª ed. – Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

BENZAQUEN, Júlia Figueiredo; FERRAZ, Bruna Tarcília. Política e formação continuada de educadores: um olhar para a docência universitária a partir da decolonialidade da educação. **Eccos Revista Científica.** São Paulo, n. 54, pp. 1-15, jul/set. 2020.

CADARA – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros. **Regimento Interno.** Brasília, Ministério da Educação, 2008.

CARDOSO, Lourenço. O branco não branco e o branco-branco. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso, CAROSO, Lourenço. **Branquitude; estudos sobre a identidade branca no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017.

_____. A branquitude acrítica revisitada e as críticas. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso, CAROSO, Lourenço. **Branquitude; estudos sobre a identidade branca no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017. pp.33-50

_____. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil (Tese de doutorado).** Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014

_____. A branquitude acrítica revisitada e a branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) – ABPN,** v. 6, pp.88-106, 2014.;

_____. Branquitude crítica e acrítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventude,** v.8, p.607-630, 2010.

_____. **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007).** Dissertação. Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARNEIRO, SUELI. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

_____. Enegrecer o feminismo: situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In.: ASHOKA EMPREENDIMIENTOS SOCIAIS e TEKANO CIDADANIA. **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003.

CAREGNATO, Célia Elizabete; MEINERZ, Carla Beatriz. Educar para a diversidade: viver diferenças e tensionar desigualdades na escola. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luis Carlos. (Orgs.) **Diversidade Cultural: Viver Diferenças e Enfrentar Desigualdades na Educação**. Porto Alegre: Ideal Gráfica e Editora, 2013. pp. 21-34

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COROSSACZ, Valéria Ribeiro. Nomear a branquitude. Uma pesquisa entre homens brancos no Rio de Janeiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso, CAROSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. pp. 197-218

COSTA, Heloiza Helena. Relações Étnico Raciais e Educação em Pauta a Formação de Professores (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 77 p.

ROSA, Bárbara da Silva. **A influência dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial na implementação da política de promoção da igualdade racial**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração. 2012. 135p.

CUTI, Luiz Silva. Quem tem medo da palavra negro? In: **Revista Matriz: uma revista de arte negra**. Porto Alegre: Grupo Caixa Preta, novembro de 2010.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre um corpo “estranho”: pensar as diferenças raciais na educação escolar. In.: KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva da e FURTADO, Tanara Forte. **Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: política de promoção da igualdade racial na escola**. Porto Alegre: Evangraf, 2014

DOS SANTOS, Ricardo Augusto. Os Intelectuais Eugénistas. Da Abundância de Nomes à Escassez de Investigação. (1917-1937). Palestra apresentada no VII Simpósio Nacional Estado e Poder: sociedade civil. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/046.pdf>. Acessado em: 15/04/2021.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **Darkwater voices from whitim the Veil**. New York: Harcourt, Brace & Co., 1920.

_____. **Black reconstruction in the United States**. New York: Russel & Russel, 1935.

EMICIDA. **Papo de Segunda**. Rio de Janeiro: GNT, 07 de junho de 2021. Programa de TV. Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2021/06/09/emicida-burguesia-luciano-huck.amp.htm>. Acessado em: 09 de junho de 2021

EVARISTO, Conceição. A gente combinamos de não morrer. In: **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, Frantz. **Por uma revolução africana: textos políticos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

_____. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Os condenados da Terra.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FILHO, Luiz Gomes da Silva. UNIAFRO: Afrobetizando professores no Rio Grande do Norte. In: **Revista Cocar.** Belém, PA: v.11, n.21, p. 427-444, Jan/Jul 2017.

FONSECA, Marcus Vinicius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2016.

_____. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. In.: FONSECA, Marcus Vinicius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2016.

FRANKENBERG, Ruth. **White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness.** University of Minnesota Press: 1993.

_____. **Displacing Whiteness: Essays in Critica Social e Cultural:** Duke University Press, 1997.

_____. A miragem de uma branquidade não marcada. In: WARE, Vron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004. Pp.283-306

FRASER, Nancy. Da distribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: SOUZA, Jessé. **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018 .

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018

_____. **Pedagogia da tolerância.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 .

FURTADO, Tanara Forte. Porto Alegre: vila, favela, bairro? O que dizem as crianças. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre, 2014. 108f.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GOMES, Flávio e DOMINGUES, Petrônio (orgs.). **Experiências da emancipação: biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONÇALVES, Clézio Roberto e MUNIZ, Kassandra da Silva. **Programa UNIAFRO: africanidades e brasilidades em ação**. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/15892/10961>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O SILÊNCIO: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial – (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. 342 páginas
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/RS, n.º 15, p. 134-158, Set/Out/Nov/Dez 2000.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HARRIS, Cheryl L. Whiteness as property, **Harvard Law Review** 106, n.8, p. 1707-91, jun. 1993.
- JESUS, Jayro Pereira. Terreiro e cidadania: um projeto de combate ao racismo cultural religioso afro e de implementação de ações sociais em comunidades-terreiros. In: NORÕES, Ciano (coord.). **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano/Ashoka, p. 185-201, 2003.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia Social da Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014. pp. 25-58
- JULIO, Ana Luiza dos Santos; STREY, Marlene Neves. Memórias e pertencimento racial: infância e escolaridades. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Identidade, branquitude e negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. pp.201-214
- KABENGUELE, Munanga. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.
- _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Ações Afirmativas, Reparação e (Re)Invenção dos Espaços Acadêmicos: você se atreve a abandonar o medo? In.: DORNELES, Dandara Rodrigues [et

al.] Org. **Reafirmando direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na pós-graduação**. Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 23-26

KALY, Alain Pascal. O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: PEREIRA, Amílcar Araújo, MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MAGALHÃES, Lidiani Silva Rocha. **Análise sobre os impactos da implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017. 120p.

MATTOS, Miriam de Cássia do Carmo Mascarenhas. **A diversidade cultural presente nos estoques informacionais de escolas públicas de Santa Catarina: Um estudo sobre implementação da Lei Federal nº. 10.639/03**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Universidade do Estado de Santa Catarina. 2008. 78p

M'BOKOLO, Elikia. *África negra: história e civilizações – Tomo I (até o século XVIII)* Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. *África negra: história e civilizações – Tomo II (do século XIX aos nossos dias)* Salvador: EDUFBA, 2011.

MEILLASSOUX, Claude. (1995). **Antropologia da escravidão. O ventre de ferro e dinheiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis: Branquitude invisível: pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso, CAROSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. pp. 53-68.

MOREIRA, ADILSON. **O que é racismo recreativo?** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA, Camila. **O privilégio da brancura: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão em Cachoeira – Ba**. Dissertação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014.

_____. **Branquitude x branquidade: uma análise conceitual do ser branco**. In: III EBECULT – Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2012, Cachoeira. Anais do evento. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf> . Acessado em: 30/08/2021

MUNANGA, Kabengele.. As Ambiguidades do Racismo à Brasileira. In.: KON, Neusa Moritz, ABUD; Cristiane Curi, SILVA e Maria Lúcia da. **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológico do Concurso negro

e Educação – SP. 2003. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32511>. Acesso em 19/08/2020.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

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. In: **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

_____. **Preconceito de marca. As relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.

PAIVA, Eduardo França. **Dar nome ao novo: uma história lexical da Ibero-América entre os séculos XVI E XVII (as dinâmicas de mestiçagens e mundo do trabalho)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PEREIRA, Patrícia da Silva. **GRIOT-EDUCADOR: a Pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afro-gaúcha**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2015.

PEIXOTO, Vanessa Silvana. (Dissertação de Mestrado). **A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais na modalidade a distância: a experiência do curso Uniafro/UFOP**. Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Pós-Graduação em Educação. 2017. 238p.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito. **Cultura e afrodescendência: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002)**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. 2007. 312p.

PINHEIRO, Aparecida Adevanir. **O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante**. São Leopoldo: Editora Casa Leiria, 2020.

PINHO, Ângela. **Mulheres negras são hoje maior grupo nas universidades públicas do país**. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/mulheres-negras-sao-hoje-maior-grupo-nas-universidades-publicas-do-pais.shtml>. Acessado em: 30 de setembro de 2021.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

PIRES, Claudia Luisa Zeferino. Território, significações etnoculturais e educação. In.: KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva da e FURTADO, Tanara Forte. Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: política de promoção da igualdade racial na escola. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**. Ano 1. Simpósio Internacional do Adolescente, 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext. Acessado em: 30 de agosto de 2021.

_____. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray, BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. pp. 59-90.

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

RAMOS, Tanise Müller. Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola. In.: KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva da e FURTADO, Tanara Forte. **Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: política de promoção da igualdade racial na escola**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

REIS, Eneida de Almeida dos. **Mulato: Negro-não-Negro e/ou Branco-não-Branco**. São Paulo/SP: Editora Altana, 2002.

ROEDIGER, David. **The wages of whiteness**. New York: Verso, 1990.

ROSA, Bárbara da Silva. **A influência dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial na implementação da política de promoção da igualdade racial**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração. 2012. 135p.

SALZANO, Francisco M. Raça, racismo e direitos humanos. In.: STEIL, Carlos Alberto (Org.). **Cotas raciais na universidade: um debate**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 67-70.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. pp. 15-33.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. pp. 97-114.

SANTOS, Isabel Silveira dos. Contando outras histórias sobre a educação de negros(as). In.: KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva da e FURTADO, Tanara Forte. **Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: política de promoção da igualdade racial na escola**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n.º 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. As cidadanias mutiladas. In: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. *O preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado IMESP, 1996/1997.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça, cor e linguagem. In.: KON, Neusa Moritz, ABUD; Cristiane Curi, SILVA e Maria Lúcia da. **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SILVA, Ana Emília da. (Dissertação de Mestrado). NEABs , educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. 2013. 95p.

SILVA, Ana Márcia da. Contando outras histórias - personagens negros positivados utilizados por professoras do curso UNIAFRO para uma educação antirracista na educação infantil. (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. 2015. 43p.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In.: FONSECA, Marcus Vinicius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

SILVA, Claudionor Renato da. UNIAFRO e a EAD: a formação continuada de professores num Estado do norte do Brasil. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1449>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVA, Edson Armando e SILVA, Joseli Maria. Ofício, Engenho e Arte: Inspiração e Técnica na Análise de Dados Qualitativos. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*. Ponta Grossa: v.7, n.1, p.132-154, Jan/Jul 2016.

SILVA, Juremir Machado da. *Raízes do conservadorismo brasileiro: a abolição na imprensa e no imaginário social*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabenguele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SIIS, Ahyas e FERNANDES, Ana Paula Fernandes. A experiência da UFRRJ com a implementação do Curso de Aperfeiçoamento em educação das relações étnico-raciais: em favor de um protagonismo afro-brasileiro na educação básica. In: **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: v. 01, 2016/2.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, Vron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. pp.363-386.

STEIYN, Melissa. Novos matizes da “branquidade”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, In: WARE, Vron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. pp.xx

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (Coleção A Cor da Cultura, v. 5)

VALLE SILVA, Nelson. Prefácio. In.: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/RJ, n.º39, p. 502-595, Set/Dez 2008.

_____. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá: n.º 9, p. 73-108, Jan/Jun 2005.

XAVIER, Adelmo de Souza. **Por uma educação linguística etnicamente sensível: produção e aplicação de materiais didáticos de inglês em turmas de afro-brasileiros**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Programa De Pós-Graduação em Letras e Linguística. 2009. 138p.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A cor das palavras: a alfabetização de crianças negras**.