

Dossiê: Educar a quem, educar a quê? Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação**Educar para a diferença: por um fazer racializado para a educação escolar¹**Débora Lira²Graduada em Pedagogia
Universidade da AmazôniaRamon Reis³Doutor em Antropologia Social
Universidade de São Paulo**RESUMO**

O artigo analisa a produção de diferenças em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental de Belém (PA) a partir de um fazer racializado para a educação escolar. Nesse processo, desenvolvido com o aporte de uma pesquisa de campo com estudantes do 5º ano, cruzamos narrativas históricas sobre relações raciais e miscigenação para a compreensão de como o racismo operava no cotidiano escolar das/os interlocutoras/es. Evidenciamos a reprodução de linguagens raciais de caráter naturalista, difuso e rarefeito utilizadas por professoras/es e gestoras/es escolares que, em sua maioria, manejavam percepções compactas e universalizantes acerca do ensino, acentuando desigualdades por meio da instrumentalização de práticas de inclusão e respeito.

Palavras-chave: Relações Raciais; Educação Escolar; Diferença.

¹ Uma primeira versão do artigo foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a obtenção do Grau de Licenciado Pleno em Pedagogia da autora Débora Lira, no âmbito do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Universidade da Amazônia (UNAMA), em Belém (PA), no 2º semestre de 2018.

² Trabalha como fiscal de perdas na filial paraense da multinacional B2W Digital. E-mail: deboradiene4@gmail.com

³ Orientou a pesquisa e participou da escrita do artigo. É produtor de conteúdo digital para a Compósita – Curadoria de conhecimento em Antropologia (Instagram @compositacuradoria). E-mail: ramonrei@gmail.com

Educating for difference: for a racialized approach to school education

ABSTRACT

This paper examines the production of differences in a State Public Elementary School in Belém (PA, Brazil) from a racialized approach to school education. In this process, developed based on fieldwork with 5th grade students, we have crossed historical narratives about racial relations and miscegenation to understand how racism operated in the school day of the interlocutors. We demonstrate the reproduction of racial languages of a naturalistic, diffuse and rarefied character used by teachers and educational administrators who, for the most part, managed compact and universalizing perceptions about teaching, accentuating inequalities through instrumentalization of practices of inclusion and respect.

Keywords: Racial Relations; School Education; Difference

Educar para la diferencia: por una práctica racializada para la educación escolar

RESUMEN

El artículo analiza la producción de diferencias en una Escuela Primaria Pública Estatal de Belém (PA, Brasil) partiendo de una práctica racializada para la educación escolar. En este proceso, desarrollado en base a la investigación de campo con alumnas/os de 5º grado, atravesamos narrativas históricas sobre las relaciones raciales y el mestizaje para entender cómo operaba el racismo en la jornada escolar de los interlocutores. Destacamos la reproducción de lenguajes raciales de carácter naturalista, difuso y enrarecido utilizados por docentes y administradoras/es escolares que, en su mayor parte, manejaban percepciones compactas y universalizadoras sobre la enseñanza, acentuando las desigualdades mediante la instrumentalización de prácticas de inclusión y respeto.

Palabras clave: Relaciones Raciales; Educación Escolar; Diferencia.

Introdução ou sobre mudanças que aderem à não-mudanças⁴

Desde finais de 2019 e mais diretamente a partir de março de 2020, a população brasileira tem vivenciado, de formas diversas, um período em que o rastro de um vírus e de uma doença – Sars-CoV-2 e covid-19, respectivamente – ronda as nossas existências e relações, dizimando milhares de pessoas no mundo e perseguindo moral, social e economicamente sujeitos em situação de vulnerabilidade. Com efeito, estamos diante de um contexto de crise sanitária e econômica de proporções globais, que desvela uma das facetas mais cruéis de uma pandemia, qual seja: o acirramento de desigualdades socioestruturais.

Não obstante os efeitos de uma pandemia causarem sequelas na vida de todas/os, não podemos deixar de observar o impacto direto destes em sujeitos historicamente marcados por processos de apagamento moral e social decorrentes da produção de narrativas assentadas “em relações de poder hierarquicamente construídas” (AMADOR DE DEUS, 2019, p. 54), tornando a noção de cidadania um instrumento de ação rarefeito e/ou artificializado, recurso que costuma ser utilizado como um artifício jurídico com o objetivo de inocentar o opressor em situações que envolvem racismo e violência contra a mulher (GONZALEZ, 2018).

Afinal, quem são os sujeitos aos quais estamos nos referindo? São majoritariamente mulheres e homens negras/os que moram em contextos de “periferia”⁵ marcados pelo

⁴ O termo é uma referência direta às “estruturas históricas de longa duração” aventadas por Fernand Braudel (1978), cuja primazia da repetição de costumes marca sujeitos e temporalidades pelo viés da tradição – como um bem viver e um passado que devem ser preservados –, que, no contexto em questão, tomando de empréstimo as reflexões de Zélia Amador de Deus (2019), nos ajudam a compreender a persistência e a plasticidade do racismo, isto é, os modos metamorfoseado e teatralizado, segundo a autora, na qual essa estrutura opera na conformação da diáspora negra e nas inúmeras estratégias criadas de negociação de acessos e existências em sistemas de opressão racial. Nesse sentido, o movimento provocativo de aderência da mudança à não-mudança é uma forma de perceber, na atualidade, as transformações em relação ao processo colonial de expropriação territorial e cultural, violência física e simbólica e exploração e apagamento da memória das populações negras. Sobre a relação entre tradição e questão racial, é oportuno também recuperarmos as reflexões de Paul Gilroy (2007, p. 31-32) ao dizer que: “Quando por isto se entende um pouco mais do que uma lista fechada de regras rígidas que podem ser aplicadas conscientemente sem interpretação ou atenção para condições históricas específicas, temos um alibi disponível para o autoritarismo em vez de um sinal de viabilidade cultural ou confiança ética. De fato, a defesa da tradição nestas bases pode, como veremos, abrir uma porta para formas ultraconservadoras de cultura política e regulação social”.

⁵ O uso de aspas no termo periferia serve para situá-lo além de concepções geográficas que delimitam léguas patrimoniais e marcos urbanísticos, já que este também diz respeito aos processos coloniais de invasão territorial, apropriação cultural, apagamento linguístico, expropriação econômica e extermínio

descaso do poder público. Em relação à pandemia de covid-19, esse acirramento de desigualdades socioestruturais tem escancarado, novamente, as mazelas de um país que fincou suas raízes em um projeto de desenvolvimento baseado em processos de silenciamento e esquecimento, cujos reflexos atuais desvelam a segregação racial e de classe social entre aquelas/es que possuem condições financeiras de cumprir os protocolos sanitários de isolamento social e dispõem de moradia e educação de qualidade e as/os que precisam sair de casa para trabalhar ou procurar trabalho, tendo que dividir espaço em um único cômodo com cinco ou mais pessoas e correndo o risco, em relação às mulheres e crianças, de passarem por situações de abuso sexual e violência doméstica.

A realidade apresentada nos permite desvelar o gosto amargo de um passado alimentado por efeitos de alienação utilizados como estratégias de dominação colonial, aspecto que para Lélia Gonzalez (2018, p. 324-325) é o reflexo de um contexto historicamente negacionista.

Quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verifica-se que o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da “*superioridade*” do colonizador pelos colonizados. E ele apresenta, pelo menos, duas faces que só se diferenciam enquanto táticas que visam ao mesmo objetivo: exploração/opressão. Refiro-me, no caso, ao que comumente é conhecido como racismo aberto e racismo disfarçado. O primeiro, característico das sociedades de origem anglo-saxônicas, germânica ou holandesa, estabelece que negra é a pessoa que tenha tido antepassados negros (“*sangue negro nas veias*”). De acordo com essa articulação ideológica, miscigenação é algo impensável (embora o estupro e a exploração sexual da mulher negra sempre tenha ocorrido), na medida em que o grupo branco pretende manter sua “*pureza*” e reafirmar sua “*superioridade*”. Em consequência, a única solução, assumida de maneira explícita como a mais coerente, é a segregação dos grupos não-brancos. A África do Sul, com a sua doutrina do desenvolvimento “*igual*” mas separado, com o seu “*apartheid*”, é o modelo acabado desse tipo de teoria e prática racistas. Já no caso das sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu o classifico, o racismo por denegação. Aqui, prevalecem as “*teorias*” da miscigenação, da assimilação e da “*democracia racial*”. A chamada América Latina que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação. Sobretudo nos países de colonização luso-espanhola, onde as pouquíssimas exceções (como a Nicarágua e o seu Estatuto de Autonomia de las Regiones de la Costa Atlántica) confirmam a regra.

populacional, não possuindo características universais na forma como essas situações foram/são vivenciadas.

Notamos, no contexto brasileiro, a utilização de estratégias discursivas para fins de escamoteamento de um passado de violência e extermínio, não à toa os termos miscigenação, assimilação e democracia racial (também chamada de “benigna tolerância luso-tropical” (MARX, 1996) serem utilizados para validar, inclusive cientificamente, a ideia de aqui não há racismo. Na esteira desse debate, especificamente de um esvaziamento de determinadas categorias de análise quando relacionadas a um suposto sentimento de coletividade, acintosamente ou não, costumamos nos valer também de outras noções como a de diversidade para conformarmos justificativas sobre a formação de um Estado-Nação; a diversidade, desta feita, torna-se um guarda-chuva que reúne um amplo leque de grupos socioculturais distintos entre si.

Lembremos a forma didática utilizada por Claudia Fonseca (1999, p. 6-7) para explicar como a Antropologia tem reagido ao debate sobre a diversidade (cultural) nos mais variados campos da área. De um lado, temos uma afirmação geral. Do outro, a resposta antropológica (RA):

Três falácias	A resposta antropológica
1. Que a <u>globalização</u> acabou com as diferenças culturais;	1. Que as diferenças se acentuam no <u>contato</u> . (Logo, a importância de margens e entre-lugares);
2. Que as diferenças significativas dizem respeito apenas a <u>territórios distintos e pessoas distantes</u> ;	2. Que as <u>alteridades</u> começam não do outro lado do mundo, mas, antes, “à flor da pele” (<u>classe, gênero, geração, raça</u>);
3. Que as diferenças culturais dizem respeito a <u>traços folclóricos</u> , herança de uma fase “mais pura” da cultura.	3. Que a cultura é <u>dinâmica</u> , constitui-se de “ <u>discursos múltiplos</u> ” em situações de <u>interação e conflito</u> .

Tabela 1 – A diversidade cultural. Fonte: Claudia Fonseca (1999).

Não se trata de um fim em si mesmo, afinal não existem respostas fáceis para os problemas socioculturais que nos cercam. Isso explica porque ainda não conseguimos superar a famigerada identificação de que somos um povo amigável, não sem antes recorrermos a uma velha conhecida nossa, a mestiçagem – tropo para o que costumamos chamar de diversidade cultural brasileira, sem deixar de atrelá-la às relações raciais aqui existentes.

Esse processo foi, literalmente, pintado como harmonioso, mas é carregado por enormes desigualdades que reforçam uma problemática recorrente desde o período colonial, a saber: o racismo. Atualmente, esse debate encontra-se cada vez mais ativo e sofisticado (porque sutil e institucionalizado) em diversas relações e instituições formadoras, como a família e a escola.

É exatamente sobre a constatação da persistência do racismo dentro dessas relações e instituições que propomos um fazer racializado para a educação escolar, com vistas a rotacionarmos determinados modelos preestabelecidos de produção de conhecimento que insistem em dizer que sujeitos considerados dissidentes não podem ocupar espaços de poder. O que buscamos problematizar, nesse sentido, não é simplesmente o reforço que instituições, modos de pensar e práticas cotidianas exercem para manter privilégios e com isso encapsular, obliterar e/ou expurgar do convívio social sujeitos e grupos em situação de marginalidade, mas também o *modus operandi* que gestiona e organiza formas de ser e estar no mundo, baseado na reprodução de si por outrem, naquilo que parte, quase sempre, de um bloco monolítico, unilateral e autorreferente de reflexão e ação. Isso nos remete ao seguinte ponto de inflexão que tentaremos elucidar ao longo do artigo: o que fazemos do que fazem de nós?

Se, como afirma Walter Mignolo (2008, p. 291), “uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do real”⁶, cabe-nos questionar o manejo que é feito sobre a noção de “outro”, encarando o desafio de não mais reconhecê-la como uma mera abstração estrutural. Por isso, reforçamos a importância de pensarmos e exercitarmos um fazer racializado para a educação escolar, algo que transforme este espaço em um lugar cada vez mais dinâmico e não depositário e que seja, sobretudo, um projeto contínuo de criação de estratégias menos desiguais ou não desiguais de inserção dos mais diversos sujeitos em domínios públicos e privados, desde uma perspectiva que não se torne refém de um exterior constitutivo.

⁶ A essa perspectiva Walter Mignolo chama de identidade em política, que é um movimento analítico “relevante não somente porque a política de identidade permeia todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência ‘natural’ do mundo. Ou seja, ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas. No entanto, a política identitária dominante não se manifesta como tal, mas através de conceitos universais abstratos como ciência, filosofia, Cristianismo, liberalismo, Marxismo e assim por diante” (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Na prática, o que vislumbramos é a possibilidade de materializarmos cotidianos escolares que reconheçam as diferenças dentro de um escopo histórico, coextensivo, interseccional, não artificial e coletivo, justamente para que a Educação seja corresponsável, com o estado e a sociedade civil, no processo de valorização de histórias e ancestralidades, oportunizando a construção de pertencimentos e exercícios de questionamento sobre problemas locais e globais e a promoção de movimentos disruptivos que confrontem concepções e modos de viver pautados no esvaziamento de quem se é, ou seja, que reproduzem um status quo individualizante e negacionista.

A centralidade desse debate reside no modo como o sistema político-econômico contemporâneo artificializa as nossas existências e convivências, tornando-as refém de uma fixidez ontológica e espacial que dificulta o estímulo a exercícios de responsabilização “geo-política” (MIGNOLO, 2008) ao se apoderar de linguagens residuais exclusivamente econômicas.

Além da persistência do racismo, a naturalização que se faz desse sistema dificulta as abordagens que desvelam posicionalidades racistas estabelecidas em instituições escolares, a despeito da existência de ordenamentos jurídicos que instituíram a obrigatoriedade das temáticas sobre o ensino de “História e Cultura Afro-brasileira” (Lei nº 10.639/03) e de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Lei nº 11.645/08) no contexto da educação escolar, o lócus da pesquisa em tela.

Em um contexto permeado por desigualdades, observamos a necessidade de trabalharmos essas questões no ambiente escolar tendo em vista que a promoção da temática racial ainda não é uma prática cotidiana nas escolas públicas brasileiras, pois ainda não fizemos da educação escolar um espaço efetivo para eliminar as desigualdades entre sujeitos brancos e negros no Brasil (O COMBATE..., 2018).

Perseguindo tais argumentos, apresentaremos nas próximas seções os resultados de uma pesquisa de campo que desenvolvemos em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental de Belém (PA)⁷, no segundo semestre de 2018. O trabalho foi realizado a

⁷ Por uma questão ética, ocultamos o nome da instituição, das/os professoras/es, gestoras/es e alunas/os, utilizando apenas letras para identificá-las/os. Sobre a localização da escola, resta dizer que ela está situada no bairro de São Brás, epicentro comercial no início do século XX (período conhecido como *Belle Époque*) por conta de sua posição estratégica na geografia da cidade: desde aquela época, o bairro comporta um intenso fluxo de entradas e saídas terrestres de bens e pessoas que se movimentam principalmente em função de pontos de passagem como a estação homônima do BRT (*Bus Rapid Transit*), inaugurada em junho de 2017, e o Terminal Rodoviário (antiga Estação Ferroviária Belém-Bragança (1884-1965)), inaugurado em 1970. Além de ser um bairro emblemático pela ideia de modernidade a ele associada – via especulação imobiliária e expansão comercial –, também é importante situá-lo como um palco histórico

partir da aplicação de um questionário semiestruturado com estudantes do 5º ano do ensino fundamental, que nos ajudaram a interpelar narrativas históricas sobre relações raciais e miscigenação para a compreensão de como o racismo operava no cotidiano escolar delas/es. Objetivamos, com isso, analisar as condições de ensino ofertadas a essas/es estudantes no que diz respeito ao debate sobre racismo e relações raciais. Escolhemos essa série por se tratar de um período de transição do sujeito e do seu ciclo escolar, trazendo à baila o trabalho realizado pela gestão da escola – na figura de professoras/es e da diretora – em relação à construção da identidade e subjetividade das/os educandas/os.

Finalizamos o nosso percurso etnográfico colocando a escola em perspectiva com as percepções externas e internas das/os alunas/os e do que era trabalhado em sala de aula a respeito da reprodução de linguagens raciais naturalistas, difusas e rarefeitas, que foram manejadas, em sua maioria, por percepções compactas e universalizantes acerca do ensino, acentuando desigualdades por meio da instrumentalização de práticas de inclusão e respeito.

Relações raciais no Brasil: um recuo prospectivo

Para um ponto de vista encadeado pela relação entre Antropologia e Educação (cf. GROSSI; TASSINARI; RIAL, 2006), um ponto de partida é necessário. Historicamente, sabemos que as relações raciais no Brasil surgiram de uma máxima que atribui sentido e significado à noção de contato, leia-se: o choque de raças que aqui se encontraram para a formação de um país e, conseqüentemente, de uma identidade nacional.

Cabe dizer que essa mesma noção de contato, e mais tarde do que viria a confirmar a ideia de alteridade como uma premissa “harmoniosa” entre povos e raças, é tributária do processo de expansão imperialista europeu, no século XIX, levado a cabo pelas colônias francesa, britânica, alemã e russa diante da “necessidade” de criar canais de comunicação (e exploração) capazes de justificar práticas de repressão e extermínio mediante a (re)produção de linguagens de integração e desenvolvimento global. Essas linguagens ajudaram a difundir códigos sociais de estímulo à segmentação de uma política não-igualitária e de caracterização de culturas mestiças como culturas de transição, “cujas

de diversas manifestações de rua que tiveram lugar na Praça do Operário, em frente ao Terminal, e na Praça Floriano Peixoto, no complexo arquitetônico do Mercado de São Brás, que data de 1911. Sobre a formação e o desenvolvimento do bairro em relação à construção de equipamentos públicos urbanos como o referido mercado, consultar Laura Pantoja (2014).

assimetrias e elementos de crise são geralmente subestimados pelas análises atemporais” (ALENCASTRO, 1985, p. 52).

Isso, em parte, explica a constituição de uma identidade nacional baseada na influência e no entrechoque e encadeamento de três principais matrizes culturais – portuguesa, indígena e africana – que juntas formaram uma “etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos” (RIBEIRO, 1995, p. 19).

Esse novo povo, formado por uma espécie de “hibridismo de culturas”⁸ (CANCLINI, 1997), foi visto com certo distanciamento, além de ter sido duramente criticado por parte da *intelligentsia* da época (finais do século XIX) que observava o processo de miscigenação brasileira como uma aberração aos padrões culturais de uma nação. Os comentários feitos acerca do nosso processo de miscigenação instauravam uma atmosfera de indefinição física, social e mental que caracterizava os povos nativos como “mais fracos”, “feios” e “menos inteligentes” por considerarem que a miscigenação tornava opaca as características positivas de uma nação “pura”⁹.

Em meio às querelas em função da produção de conhecimento sobre o tema das relações raciais no Brasil, estava em jogo um projeto de extravio de alteridades locais que as situava dentro de um processo político exterior segregacionista, afinal

O conceito de “raça” corta transversalmente as fronteiras do Estado nacional, porém a discriminação, a classificação e a organização das relações sociais entre

⁸ Derivação de um movimento que Néstor Canclini (1997) nomeia de “hibridez das culturas latino-americanas”, que consiste em formas sincréticas criadas no cruzamento entre as matrizes espanholas, portuguesas e indígenas. O processo de hibridação torna evidente o entrelaçamento binomial de determinadas relações de poder: burgueses - classe trabalhadora, brancos - indígenas, pais - filhos, mídia - receptores, que são individualizadas com vistas a reafirmarem estruturas de dominação do primeiro polo sobre o segundo.

⁹ Contexto marcado pela realização do I Congresso Internacional das Raças (Londres, 1911), ocasião na qual o então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Baptista de Lacerda, representante do governo brasileiro na condição de delegado, argumentou em sua tese a favor de uma teoria de branqueamento do povo brasileiro como uma solução para o processo de miscigenação (SEYFERTH, 1985). Posteriormente, a ideia da miscigenação começou a ser objeto de estudo entre as elites locais, que buscavam através da noção de raça como sinônimo de nação, explicações plausíveis para a mestiçagem (CASHMORE, 2000). Elaborada no Brasil entre o final do Primeiro Império e a 1ª Guerra Mundial, essa concepção de branqueamento implicava em uma série de pressupostos e algumas opiniões contraditórias sobre o significado de raça, sugerindo a elaboração e o desenvolvimento de teorias eugenistas que davam conta da possibilidade da *depuração* das características negras dos mestiços após as gerações seguintes (SEYFERTH, 1985).

“raças” acontecem em estados que têm o poder de reforçar políticas que contêm meios capazes de incluir ou de excluir pessoas, privilegiar com poder e recursos grupos selecionados e decidir quem tem ou não o direito de tornar-se cidadão (AMADOR DE DEUS, 2019, p. 58-59).

Tais lugares de privilégio foram um reflexo direto das contendas entre Brasil e Portugal durante o Segundo Império¹⁰ *pari passu* à reconstrução da sociedade brasileira, incluindo: o ajustamento social para senhores e oprimidos – sujeitos brancos e negros, respectivamente –; a definição da nação através de bases científicas – do Direito e da Medicina (SCHWARCZ, 1993) –; e o posterior esvaziamento do conceito de cidadania, uma vez que o seu escrutínio jurídico e biológico funcionou como justificativa de sustentação de um hibridismo brasileiro de ordem naturalista, que localizava o sujeito negro como inferior e fraco e/ou potencialmente suspeito e preguiçoso (sic).

Ao compreendermos que todo esse processo resvalava na construção de um projeto institucional e sutil roteirizado em políticas e práticas de explicação “funcionais” e “intencionais” (AMADOR DE DEUS, 2019)¹¹, percebemos que houve no Brasil o ajuste de um sistema de base patriarcal, racista e classista cujo objetivo era imobilizar a ascensão social de sujeitos negros (FERNANDES, 1978) e que, a despeito de ter questionado a legitimidade do racismo científico formulado no século XIX, continua naturalizando as percepções sobre sujeitos negros e brancos a partir de uma premissa “harmoniosa” e “democrática” entre raças, o chamado “mito da democracia racial” (FREYRE, 1933). Revivemos uma história que se inscreve em e entre nós ou do “lugar do indivíduo no social” (CONRADO, 2004), valendo-se do acirramento de desigualdades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas difíceis de reparar exatamente porque elas passam por um processo constante de renovação e sofisticação.

Atualmente, tais fatores podem ser observados mais de perto quando olhamos atentamente para o abismo racial entre a população branca e negra no Brasil. O primeiro

¹⁰ Vale ressaltar que foi durante o Segundo Império que se destacou a ascensão social dos mulatos brasileiros que se formaram nas academias de Recife, São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro e na Escola Militar e Politécnica, como bacharéis ou doutores ou na carreira militar no exército (FREYRE, 1936). É digno de nota pontuar também que esse foi um período onde as universidades criticaram duramente os imigrantes asiáticos e africanos, que eram considerados um atraso para o processo de branqueamento da nação a partir da alcunha de “problema negro” e “perigo amarelo” (SEYFERTH, 1985).

¹¹ “As explicações intencionais são aquelas que decorrem de intenções autoconscientes a guiar nossas políticas e práticas. As explicações funcionais estão implicadas nos efeitos latentes das políticas e práticas, ou seja, a dinâmica racial já se encontra de modo latente nas políticas e práticas, embora isso não seja dito ou pronunciado, nem sequer pensado em nível de consciente”. (AMADOR DE DEUS, 2019, p. 59).

fator que comprova esse abismo diz respeito à representatividade de pessoas negras em postos de trabalho formal. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desocupação (desemprego) do país alcançou a marca de 14,6%, no terceiro trimestre de 2020, a mais alta da série histórica iniciada em 2012, percentual que corresponde a mais de 14 milhões de pessoas desocupadas (desempregadas), sendo que destas, 12,8% são homens e 16,8% são mulheres. Sobre o percentual envolvendo o aspecto de raça/cor, 19,1% se declararam pretos, 16,5% pardos e 11,8% brancos (PNAD, 2020). Essa pequena amostra, acirrada ainda mais pela pandemia de covid-19, desvelou, novamente, as desigualdades que pessoas negras, em especial mulheres, enfrentam na busca por recolocação profissional (OLIVEIRA, 2017).

Outro fator preponderante sobre o recorte que articula as relações raciais, o racismo e a produção de desigualdades diz respeito à forte concentração dos índices de violência letal na população negra. De acordo com o Atlas da Violência (IPEA, 2020, p. 47):

Apenas em 2018, para citar o exemplo mais recente, os negros (soma de pretos e pardos, segundo classificação do IBGE) representaram 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Comparativamente, entre os não negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, o que significa que, para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não negras.

Embora existam evidências concretas de exclusão e marginalização de mulheres e homens negras/os, a instrumentalização de uma perspectiva difusa costuma retroagir a importância contemporânea do debate racial, transformando-o em um índice remissivo e totalitário quando folcloriza e secundariza tais diferenças ao privilegiar a diversidade como retórica inclusiva (SILVA, 2007) e corporativista (SKIDMORE, 1976) nas mais diversas instituições, dentre elas a escola.

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) (RELATÓRIO..., 2014) é praticamente impossível negar as evidências de racismo institucional no Brasil, uma vez que somos uma sociedade que valida diariamente suas próprias hierarquias socioculturais. O documento divulgado pela ONU destacou que abordar a temática racial no contexto brasileiro torna-se uma tarefa difícil porque a crença no “mito da democracia

racial” (FREYRE, 1933) sofisticou-se com o passar dos anos, sendo frequentemente utilizada por setores conservadores para desacreditar ações afirmativas direcionadas à população negra.

Trata-se, portanto, do que Kabengele Munanga (2012) argumentou ao identificar que o racismo é um problema estrutural presente na formação do Brasil, pois este é um sistema que permitiu que fossem abolidos os escravos sem que se rompessem as hierarquias sociais instituídas no período da escravidão – marcado diretamente por traumas e dívidas históricas, que, inclusive, foram as responsáveis pela produção de movimentos refratários de alienação, discriminação e culpa entre as/os negras/os ao reproduzirem estereótipos de naturalização da marginalização racial.

Escola, primeira arena (pública) para o debate sobre a temática racial

Percorremos um caminho sinuoso sobre as relações raciais no Brasil, permitindo-nos a compreensão destas como marcações de um abismo estrutural definido por uma estética da diferença que age em função de um nivelamento de oportunidades ao falsear a própria história da comunidade negra (GONZALEZ, 2018) e requestrar “condições persistentes de desigualdade econômica, exclusão política e desvalorização cultural dos sujeitos afrodiáspóricos” (LAO-MONTES, 2007, p. 136, tradução nossa¹²).

Em relação à Educação, o panorama analisado é perspectivado por uma realidade secular de desigualdade entre sujeitos brancos e negros, já que mesmo após 133 anos do fim da escravidão ainda não fizemos dessa área um caminho efetivo para reparar a dívida histórica com a população negra.

Ao percorrermos esses rastros de desumanidade, localizamos a escola como a primeira arena (pública) onde a temática racial deve ser problematizada, no sentido de ser dissecada desde a sua raiz (JULIÃO, 2018). Nesse sentido, retomando os argumentos propostos por Claudia Fonseca (1999), especialmente a ênfase que a autora dá à diversidade dentro de um processo de diferenciação que precisa ser encarado de maneira disruptiva, compreendemos que a escola é um campo de encontros e desencontros, que deve favorecer o engajamento histórico, político e cultural de todos as/os cidadãs/ãos, ou seja, é a partir desse exercício de engajamento que a cidadania é amplificada.

¹² Do original: “condiciones persistentes de desigualdad económica, exclusión política y desvalorización cultural de los sujetos afrodiáspóricos” (LAO-MONTES, 2007, p. 136).

De acordo com Maria Afonso e Flávia Abade (2013), a cidadania se constitui na escola principalmente por se tratar de uma instituição formativa que influencia na composição da identidade dos sujeitos, com o adendo, segundo Vera Candau (2012), de que tal constituição identitária não é, ou, pelo menos, não deveria ser, o reflexo direto da junção de componentes globais de análise – justamente porque a existência, por exemplo, de problemas locais de evasão escolar e distorção de idade/série não são plataformas constitutivas de saberes homogêneos e uniformes. A percepção de uma escola “igualitária” e “inclusiva” é, segundo essa perspectiva, um dos vetores de sustentação das ideias equivocadas de homogeneização do sistema escolar brasileiro. Não obstante o acesso a uma educação de qualidade ser reconhecido legalmente como um direito fundamental a todas/os as/os cidadãs/ãos, além de termos um *corpus* jurídico que respalda o exercício das pautas raciais no âmbito da educação escolar, esse é um debate que continua secundarizado no nosso processo de ensino-aprendizagem.

Na esteira desse processo, um marco importante foi a inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Básico (1995) da temática “pluralidade cultural”, acrescidos, posteriormente, pelas Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, que garantem a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” e do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente, nos currículos oficiais das redes de ensino públicas e privadas.

O contexto apresentado, referenciado por autoras como Vera Candau (2012), foi acompanhado por fatores cruciais que envolveram movimentos de resistência relacionados à produção do “Outro” (KILOMBA, 2019; COLLINS, 2019), em especial da forma como lidamos com o sistema que estrutura as nossas posicionalidades, nesse caso a Educação, que é o que nos interessa analisar. Referimo-nos, sobretudo, a um contexto permeado pela: formulação de políticas de ação afirmativa; afirmação da importância e valorização da educação intercultural indígena e quilombola; e elaboração de materiais pedagógicos para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Diante desse conjunto de ações e dos possíveis prognósticos associados a estas em relação à produção de diferenças, assentamos as nossas análises sobre o ensino ofertado para as/os alunas/os do 5º ano de uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental de Belém (PA), com vistas a compreendermos como as/os interlocutoras/es (meninas/os na faixa etária entre 10 e 13 anos) manejavam percepções a respeito da temática racial em relação à prática docente. A pesquisa foi sistematizada a partir de entrevistas com a

utilização de um questionário semiestruturado de cunho socioantropológico acerca de como as temáticas raciais eram abordadas em sala de aula.

No período de realização da pesquisa, no segundo semestre de 2018, a escola contava com 328 alunas/os matriculadas/os e 37 funcionárias/os dispostas/os em um ambiente que possuía 20 salas de aula, 1 secretaria, 1 sala de professoras/es, 1 sala multifuncional para atender crianças da educação especial, 4 banheiros, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 área verde, 1 pátio aberto e 1 sala de leitura. Além de ser conveniada com uma Organização Não Governamental (ONG) que atendia idosos/os e crianças em situação de vulnerabilidade.

Dessas/es 328 alunas/os, 68 estavam matriculadas/os no 5º ano do Ensino Fundamental e a turma que observamos era composta por um total de 17 alunas/os, destes apenas 15 participaram da pesquisa porque 2 haviam faltado no dia de aplicação do questionário. Contamos com 15 alunas/os que juntas/os compuseram um percentual que variou de 40% de negras/os e 60% de brancas/os, residentes em bairros “periféricos” de Belém e pertencentes a distintos núcleos familiares (pai e mãe; mãe e avó; avó; mãe e tia; mãe e mãe; pai e madrasta).

Escolhemos o 5º ano do Ensino Fundamental por se tratar de uma fase de transição escolar na qual a/o aluna/o está finalizando o 2º ciclo de ensino (*Ensino Fundamental I*) e entrando no 3º ciclo de ensino (*Ensino Fundamental II*). Conforme observamos, esse é também um momento de transição corporal e psicológica em função da puberdade e da inserção de novos aprendizados escolares, período que Daniela Viola (2016) compreende como de maturação de objetos e formação de conceitos que nos moldarão para viver em sociedade e construir a nossa identidade¹³.

Vejam os dados de campo nos informaram sobre a interseção entre Educação e relações raciais. A seguir, recuperamos a fala de uma das alunas:

¹³ Não tão simples como viver e construir, vale recuperar duas questões de ordem mais geral para a compreensão sobre as modulações relacionadas ao conceito de identidade, quais sejam: quem são as pessoas que trabalham conosco? Nós possuímos as mesmas condições de acesso? Em tom provocativo, as duas perguntas se referem à relação entre indivíduo e sociedade, um dos paradigmas da Antropologia. As palavras “pessoas” e “condições de acesso” são componentes que nos permitem compreender a construção da nossa identidade e o modo como nos relacionamos. Novamente, é através do contato com pessoas e grupos que organizamos quem somos – as chamadas situações de interação e conflito (FONSECA, 1999) -, onde estamos e o que fazemos. O termo identidade, nesse sentido, é uma forma de nomear (identificar) pessoas, grupos, instituições, relações etc., e com isso reconhecer a si e outrem dentro de uma totalidade fragmentária. Essas implicações, segundo Louis Dumont (1983), partem de uma concepção ocidental moderna projetada na habilidade de pensar e se auto-afirmar.

Quando era menor, lá pelo 1º, 2º e 3º ano, tia, eu não gostava da minha cor, eu queria ser branca, loira de olhos azuis. Mas, quando eu passei pro 4º ano, minha prima e minha mãe começou a me fazer entender que a minha cor era bonita, que meu cabelo era bonito e que eu tinha que ter orgulho disso. Agora, eu gosto de ser negra [sorriu] (J, entrevista, 18/10/2018, Belém).

Baseado nesse comentário, perguntamos a ela o que tinha aprendido na escola sobre se reconhecer como negra, complementando a questão a partir de seus aprendizados familiares. Ela nos respondeu: “Nada. Aqui [referindo-se à escola], eles dizem que devemos respeitar o outro, só isso. Aprendi em casa, não na escola, a me reconhecer como negra” (J, entrevista, 18/10/2018, Belém)¹⁴.

Aproximando a temática racial da metodologia utilizada pela professora em relação à percepção das/os alunas/os sobre racismo, perguntamos a outro aluno como as atividades desenvolvidas na sala de aula o ajudaram a compreender, por exemplo, qual o significado do racismo. Ele respondeu: “Bom, professora [referindo-se à pesquisadora], os únicos trabalhos que fazemos sobre isso [racismo] é nos livros. A tia pega o livro e conta as histórias dos índios, portugueses, africanos e faz uma atividade do livro, mas isso é na aula de história” (M, entrevista, 18/10/2018, Belém).

Promovendo um diálogo mais amplo a respeito da pergunta acima, acrescentamos um questionamento para que ele pudesse complementar a sua resposta anterior. Pedimos a ele que nos dissesse o que achava do jeito de ensinar da professora sobre a temática racial. Ele nos disse: “Sei lá... [sorriu] Acho que tá certo, tá no livro. A minha professora sempre conta a história dos negros e como devemos respeitar os negros” (M, entrevista, 18/10/2018, Belém).

Adiante lançaremos mão de mais uma fala, dessa vez de uma aluna que expressou suas percepções raciais em interseção com as marcações sociais de sexualidade.

¹⁴ É importante destacar que o racismo não faz parte de projetos temáticos em 24% de escolas públicas brasileiras e esse número aumenta para 52% quando temas sobre desigualdade social e diversidade religiosa não são incluídos nos seus projetos (MORENO, 2018). No trecho destacado, a metodologia da professora apenas reforça uma “naturalização” de conteúdos vazios, causando o desinteresse e abandono escolar da maioria das/os estudantes negras/os. Além disso, a retórica sobre o *respeito* gera nas/os alunas/os uma posicionalidade confortável e conformada. Segundo Tomaz da Silva (2000), esse tipo de abordagem prefere não questionar as relações de poder e os processos de diferenciação, aspecto que resulta na produção de novas dicotomias como a do dominante tolerante (aquela/e que produz um artifício retórico universal e democrático) e do dominado tolerado (aquela/e que é incluída/o em determinado sistema como uma espécie de protótipo coletivo).

Perguntamos a ela o que compreendia sobre a noção de *respeito* reproduzida na escola. Em tom de desabafo, ela nos respondeu: “Esse respeito nem é respeito, todo mundo me zoa por ter duas mães. Sou negra e isso também incomoda, já me chamaram de pretinha, do cabelo cri cri, isso não é respeitar o outro” (P, entrevista, 18/10/2018, Belém).

J, M e P, cada uma/um a seu modo, nos informaram sobre fatores preponderantes das possíveis dificuldades da educação escolar em criar campos de reflexão e ação cotidianas sobre as relações raciais, que são marcadas, nesses contextos, pelos cruzamentos com os termos êmicos *orgulho* e *respeito*. As falas apresentadas demonstraram os fios soltos de baixa conectividade entre família e escola, justificando o *gap* histórico que sustenta uma divisão social permeada por silêncios e negações. Como não há a costura desses fios, os aprendizados que envolveram a história de culturas indígenas e africanas adentravam nas vivências dessas/es alunas/os de modo superficial e difuso. Somados a isso, as metodologias utilizadas pelas/os professoras/es resumiam-se em uma perspectiva conteudista baseada exclusivamente no uso do livro didático, atrelando as temáticas raciais a leituras de contos infantis e exercícios sobre o folclore brasileiro.

Tais querelas se aproximam, em alguma medida, da pesquisa realizada por Maria Sanches (2006) em duas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Fundamental, localizadas em um bairro de “periferia” da cidade de Ananindeua – Região Metropolitana de Belém (RMB). Analisando o espaço que a escola pública tem reservado à participação da criança, a autora mostrou que um dos entraves de aproximação entre família e escola está ligado diretamente a uma concepção tecnicista¹⁵ adotada pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), no início dos anos 1990, que,

em consonância com os princípios da *administração pública gerencial* do governo do Estado, adotada no início dos anos noventa, em parceria com a União, estabeleceu diretrizes que adequavam o setor pedagógico ao setor produtivo estimulando a interferência do setor privado na realização de projetos educacionais. Ao longo desses anos, e nos últimos quatro anos¹⁶, aconteceu dentro da Secretaria de Estado uma supervalorização do seu setor administrativo em detrimento do pedagógico. Com isso, houve um aumento de profissionais como: economistas, contadores, administradores de empresas, arquitetos e

¹⁵ Afeita a um fazer pedagógico depositário e produtivista, que encara a Educação como um projeto mercadológico pautado em uma crítica que remonta ao período que vai de 1960 a 1980 – contexto de intensa mobilização civil por parte de movimentos sociais da época em prol da democracia – trata-se de uma concepção acionada para deslegitimar iniciativas históricas de educação popular direcionadas à alfabetização de jovens e adultos e à formação de lideranças sindicais e comunitárias. A esse respeito, consultar: Paulo Freire (1967 e 1987) e Carlos Brandão (2000).

¹⁶ Referência ao quadriênio 2002-2006.

outros dessas áreas afins que assumiram cargos afeitos ao administrativo, mas também passaram a responder pelas questões pedagógicas, uma vez que também ocorreu a diminuição de pedagogos, sociólogos, psicólogos e profissionais das licenciaturas (SANCHES, 2006, p. 91).

É possível percebermos, de diversas formas e por múltiplos agentes, a ineficácia de políticas de continuidade que deem conta de uma série de anseios intra e extracurriculares, assim como coextensíveis e corresponsáveis, que balizam diretamente o incentivo à qualificação de seu corpo docente, à promoção de uma gestão escolar participativa, ao questionamento sobre a defasagem salarial, à produção de espaços escolares que priorizam a liberdade de pensamento e ação em detrimento do excesso de vigilância e controle, e, sobretudo, à não instrumentalização das pautas sobre a produção social da diferença.

De maneira circunstancial, o panorama supracitado corresponde a uma arena que antagoniza possíveis questionamentos e posicionalidades conflitivas direcionadas à sua estrutura, basta olharmos para os meandros da produção de escrutínios técnicos sobre concepções identitárias, alteridades, currículos, metodologias e relações escolares que visam criar fissuras socioespaciais. Aqui reside, novamente, a importância de um fazer racializado para a educação escolar, entendido como um movimento disruptivo e não depositário que valoriza a expressão da diferença e avalia criteriosamente as posturas de quem não está disposto a reconhecer privilégios e questionar existências e subjetividades.

Relendo subjetividades em campo

Colocamo-nos agora em uma perspectiva que busca situar a nossa subjetividade em campo, especificamente da autora Débora Lira, com o objetivo de problematizarmos a naturalização que se faz no contexto da educação escolar sobre as relações raciais.

A possibilidade de relermos determinadas subjetividades em campo nos trouxe a necessidade de compreendermos o funcionamento do espaço onde pesquisamos e que tipos de fazeres pedagógicos eram colocados em prática. Assim, podemos dizer que um dos nossos primeiros desafios ocorreu pela dificuldade de mantermos um contato com a gestão da escola, pois quando apresentamos a pesquisa e os seus objetivos para a diretora não obtivemos um *feedback* positivo. Ela se mostrou inicialmente reticente à ideia, mas após a nossa insistência ela concordou com o desenvolvimento da pesquisa.

Permanecemos por algumas semanas frequentando a escola e observando a rotina de funcionárias/os e alunas/os. Durante essas incursões um fato curioso nos fez perceber

que o local escolhido era um campo profícuo para a análise, principalmente quando observamos a distinção de tratamento dispensado às pesquisadoras. Éramos uma branca e uma negra (autora do artigo) com acessos desiguais: a pesquisadora branca foi muito bem recebida e todas/os ali a identificavam como *boa*. Além disso, a maioria das/os alunas/os escreviam cartas para ela expressando gratidão e carinho. À pesquisadora negra restava um incômodo: quando ela solicitava uma informação para a diretora ou para as/os professoras/es, quase sempre era ignorada. As/os alunas/os mantinham-se receosas/os com a sua presença, identificando-a como *ruim*. Esse cenário hierárquico era invertido no espaço da cantina, lugar onde a pesquisadora negra se sentia aceita pelas/os auxiliares de serviços gerais.

Com o passar dos dias aquele incômodo foi se transformando em reflexão, sobretudo ao notarmos que a cor da pele era um vetor classificatório, afinal as pesquisadoras foram adjetivadas por um viés racial que se escondia atrás da famigerada falácia de que todas/os eram iguais. A tensão entre igualdade e diferença percorreu diariamente o nosso convívio, principalmente em um contexto onde a criação de arquétipos profissionais favoreceu o não reconhecimento da multiplicidade de categorias sociais acionadas com vistas a qualificar acessos e resguardar direitos de populações em situação de marginalidade.

Nesse momento, consideramos oportuno lançar mão de dois questionamentos referendados diretamente pelos ensinamentos de bell hooks (2013) sobre a Educação como um ato político na luta antirracista, são eles: como tomar decisões sem ter tido representatividade no passado? Quais os pressupostos que as pessoas têm a nosso respeito?

Ao tentarmos responder às perguntas que nos fazíamos, esbarramos por diversas vezes em momentos abissais de silêncio, uma espécie de resistência para não perturbarmos o andamento das atividades na escola. Não bastava apenas termos entusiasmo, era preciso reconhecer que o exercício de um fazer racializado para a educação escolar é um recurso pedagógico fundamental de combate ao racismo. Já que a questão parecia se resumir à constituição de classificações raciais apriorísticas, a saída que utilizamos para continuar a pesquisa foi oportunizar um exercício analítico que pudesse cruzar abordagens autocentradas sobre a temática racial com as percepções das/os alunas/os a respeito do que haviam aprendido/aprendido, transformando invisibilidades e pressupostos individualizados em esforços coletivamente reflexivos e posicionados.

Esse exercício nos ajudou a perceber que algumas/uns alunas/os também eram classificados – pelas/os colegas de sala de aula e pelas/os professoras/es e gestoras/es – por serem negras/os, filhas/os de casais homossexuais ou filhas/os de pais infratores das leis de convívio civil. A associação entre raça/cor, sexualidade e violência nos levou a refletir como essas três marcações, as mesmas que causam fissuras socioculturais, determinavam, *a priori*, o “lugar” social desses sujeitos.

Quando argumentamos na introdução que estamos lidando com mudanças que aderem a não-mudanças, falávamos exatamente sobre as artimanhas desse processo secular de desumanização, que é analisado de maneira perspicaz por bell hooks (2013) no contexto educacional estadunidense. A autora nos informa que a convivência escolar entre sujeitos negros e brancos é marcada por traços beligerantes de escrutínio exterior do branco para o negro. Nessa construção analítica, o reforço acusatório parte sempre do primeiro (o sujeito branco) para o segundo (o sujeito negro).

Diante da importância de analisarmos esse espectro de acusação, destacamos outro ponto crucial que sustenta essa discriminação, que é a defasagem no processo de ensino-aprendizagem para lidar com temas que envolvam, por exemplo, o cruzamento entre raça/cor, gênero, sexualidade e classe social. Nesse sentido, observamos ao longo das incursões as inúmeras dificuldades de professoras/es em trabalhar de forma transversal essas temáticas. Ao serem questionadas/os do porquê não se *sentirem preparadas/os* para abordá-las, elas/es simplesmente responderam que não tinham *autonomia* para realizar projetos com esse *grau de entendimento*. De imediato, lembramos que a nossa formação também foi permeada por momentos nos quais era mais conveniente não promover tal diálogo. Chegamos à conclusão de que não se tratava de comodismo e sim de um problema estrutural, pois a retórica da culpa apenas reforça o sistema hierárquico que estávamos questionando.

Continuamos percorrendo esse processo para que pudéssemos nos situar dentro de um contexto de não promoção da autonomia. Enquanto observávamos o não diálogo entre escola e família, ao mesmo tempo notávamos que o que causava ampla aceitação dentro dessa relação institucional estava diretamente relacionado à noção de *tradição*, ou seja, de valores familiares *tradicionais* compulsórios ao exercício de um fazer pedagógico considerado *correto*, desnecessário dizer que *tradição* e *correto* eram noções que, no contexto pesquisado, não costumavam estar associadas a temas como raça/cor, gênero, sexualidade e classe social.

Talvez o que menos importava naquela realidade era o diálogo efetivo com as famílias das/os alunas/os. Esse aspecto, novamente, nos aproximou do movimento exegético provocado por bell hooks (2013, p. 267) a partir de sua crítica ao sistema educacional estadunidense, em seus termos: “Pelo fato de nossas instituições educacionais investirem tanto no sistema de educação bancária, os professores são mais recompensados quando seu ensino não vai contra a corrente”, confirmando que não se tratava de comodismo, nem lá e tampouco aqui, justamente porque estávamos lidando com experiências de aprendizado distintas e que, dependendo do contexto e da vivência, nem sempre conseguiam colocar em prática uma pedagogia revolucionária.

Especificamente sobre a temática racial, percebíamos como determinados silenciamentos dentro da escola não propiciavam a criação de uma comunidade engajada de aprendizado. Eis a questão: se aventamos um fazer racializado para a educação escolar, como podemos criar processos de dessegregação (cf. hooks, 2013) que tornam insurgentes as nossas práticas profissionais? Tornando as nossas ações inventivas? Não há uma resposta esquemática, mas pode haver um começo, e como todo bom começo ele deve nos fazer (re)pensar diariamente a nossa maneira de ensinar, independentemente de se tratar de um fazer pedagógico institucionalizado ou não.

A possibilidade de perscrutarmos as metodologias utilizadas em sala de aula nos causou estranheza em diversos momentos. Em um deles, tentando aproximar o ensino ministrado com o possível engajamento coletivo, percebemos as dificuldades de uma professora em criar conexões entre teoria e prática. As suas atitudes nos causavam uma impressão inicial de causa e efeito a respeito de suas habilidades técnicas e da projeção destas à turma. Por conta de seus movimentos repetitivos dentro e fora da sala de aula, corporificados por um visível cansaço, compreendemos que o fato dela inicialmente termos confundido com estagiárias, além de ter deixado as/os alunas/os livres conosco, confirmava o que muitas/os chamariam de descaso. As ações dela de deixar a atividade no quadro e sair, voltar para corrigi-las sem dialogar, por mais repetitivas que pudessem parecer, eram imperativos que ultrapassavam a situacionalidade daquele espaço e nos remetiam ao lugar dos pressupostos usualmente criados para encapsular sujeitos. Sem dúvida, um dos nossos maiores esforços analíticos naquele espaço era o de nos rever constantemente enquanto profissionais da Educação.

Essa investida nas entrelinhas de nossas subjetividades nos alertou para a necessidade de desconstruirmos convenções socioculturais que engessam a Educação, principalmente a de que professoras/es são as/os únicas/os responsáveis pelas dinâmicas

desenvolvidas em uma sala de aula. Finalizamos essa releitura subjetiva ressaltando a possibilidade de nos olharmos em perspectiva para que assim possamos reconhecer, permanentemente, que toda a comunidade escolar é parte desse processo, auxiliando de modo consubstancial na criação de comunidades engajadas de ensino e aprendizado – prognóstico que se confirmou durante as nossas incursões, sobretudo porque se tornou um caminho possível de não negação da importância de uma educação reflexivo-crítica e transgressiva.

Superando artificialidades raciais na educação escolar

Encerrando o nosso percurso analítico, ainda precisamos falar sobre o caráter artificializado e/ou rarefeito que reveste a conduta da maioria das/os profissionais da Educação ao trabalharem a questão racial no ambiente escolar. Com efeito, percebemos que a artificialização dessas condutas refere-se, majoritariamente, à superficialidade (leia-se: instrumentalização) presente nas escolas no que tange ao debate racial, ou seja, a despeito de haver uma obrigatoriedade curricular nacional para que a temática seja apresentada e aprofundada de acordo com a realidade das/os educandas/os, muitas escolas ainda priorizam relações, linguagens e metodologias assentadas em um processo histórico não conflituoso, cuja concepção formativa enrijece a noção de *igualdade racial* que é manejada, sem contrapô-la a um passado marcado por situações de violência e extermínio e tampouco desafixando-a de datas comemorativas ou livros didáticos¹⁷. Abordar essas relações também diz respeito às vicissitudes de como professoras/es e gestoras/es escolares compreendem os meandros dessa temática.

Autoras como Vera Candau (2012) tem evidenciado tais problemas educacionais ao pontuar o lugar que o Brasil ocupa nesse cenário, como um país que se esforça sistematicamente para manter a defesa e proteção dos direitos humanos e fundamentais em função de um exercício educacional que prioriza o debate racial em seus diversos setores públicos e privados, principalmente porque o descompasso entre a formulação de

¹⁷ Esse debate se aproxima da crítica feita por Zélia Amador de Deus (2019) sobre o processo de diversificação das instituições públicas brasileiras, a exemplo da antiga Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), extinta em 2018. Embora tenha representado um importante “avanço para a elaboração de respostas efetivas às reivindicações históricas das herdeiras e dos herdeiros da deusa Aranã [...] A ausência de um marco legal diminui o poder de ação da Seppir, mesmo no âmbito das políticas públicas em âmbito federal. Se tal já acontece no que tange às políticas a serem executadas pelos órgãos da administração direta, gerenciados pelo poder central, o que não dizer dessa situação nos estados e municípios. As ações existentes nesses locais têm dependido da mobilização e das ações empreendidas pelo fio-ação movimento negro” (p. 171).

políticas públicas e a aplicabilidade delas insiste em caminhar lado a lado retroagindo seus exercícios e efeitos, não à toa mesmo após dezoito anos de promulgação da Lei nº 10.639/03 e treze anos da Lei nº 11.645/08 estas ainda não são uma realidade nacional¹⁸.

O hiato e a falta de dados para avaliar o cumprimento dessas leis são aspectos que afetam diretamente a permanência e o desempenho de estudantes racializados ou pertencentes a grupos étnicos (negras/os, quilombolas, indígenas, ciganos etc.) nas escolas, além de também serem vetores que comprometem sobremaneira a percepção de igualdade (leia-se: equidade de acesso, permanência e oportunidade) em relação às/aos alunas/os brancas/os, sintomas de uma estrutura educacional negacionista. A esse processo, espécie de miopia esquemática, Lélia Gonzalez (2018) chamou de “neurose cultural brasileira”: “Ora, sabemos que o neurótico constrói modos de ocultamento do sintoma porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se defrontar com o recalçamento” (p. 200), que, no caso da Educação, é o reflexo de um sistema que mina a temática racial ao associá-la a uma ideia essencialista que envolve violência e agressividade (CARVALHO, 2009; RIBEIRO, 2016).

Seguindo as pistas de Marília Carvalho (2009) e Alan Ribeiro (2016), cabe-nos lançar mão de um questionamento que oportuniza uma reflexão consubstanciada do que estamos aventando sobre a possibilidade de exercitar fazeres escolares disruptivos e não depositários em relação à temática racial, a saber: quais os campos de reflexão e ação que professoras/es e gestoras/es escolares manejam quando se referem a sujeitos racializados ou pertencentes a grupos étnicos (negras/os, quilombolas, indígenas, ciganos etc.)?

Para respondermos a essa pergunta, destacamos a seguir a fala da diretora (D) e de uma professora (P). Ao serem questionadas por nós sobre como abordavam as relações raciais na escola, elas responderam:

Sempre estou fazendo atividades dos livros com eles [alunas/os], me preocupo em demonstrar que essas atividades são importantes no seu cotidiano. Sempre estou usando os livros de historinhas sobre essa temática, assim como envolvo todos nos eventos da escola que promovem esse diálogo com as famílias e a comunidade. (P, entrevista, 15/11/2018, Belém).

¹⁸ No contexto paraense, especificamente de duas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Fundamental, localizadas em um bairro de “periferia” da cidade de Ananindeua (RMB), um dos agravantes para a materialização desse descompasso refere-se à organização de uma dinâmica escolar baseada no “princípio da contradição, pois as relações ali estabelecidas produzem-na na referência de suas funções sociais e de sua vida própria. Desse modo, os atores sociais constroem relações e desenvolvem suas práticas a partir da dinâmica e interpretações que conseguem empregar no espaço escolar” (SANCHES, 2006, p. 209-210).

A diretora: “A escola é o lugar onde devemos praticar o diálogo do respeito, por isso colocamos no nosso programa pedagógico eventos que falem desse tipo de respeito uns com outros e nas horas pedagógicas sempre oriento minhas professoras a abordar cotidianamente essa questão” (D, entrevista, 15/11/2018, Belém).

Se argumentamos anteriormente que a escola é a primeira arena (pública) para o debate sobre a temática racial, significa dizer que a função desta instituição também reside no fato dela criar em nós uma concepção de mundo antagônica entre comportamento e aprendizado, justamente porque na maioria das vezes são criadas barreiras que impedem que posturas exteriores à escola sejam disseminadas e/ou aceitas em uma sala de aula. É como se a escola devolvesse para a sociedade uma concepção originária de existência. Este é, sem dúvida, um dos nossos pontos centrais de reflexão.

Na prática, recorrendo a um fenômeno social contemporâneo como o *bullying*, é possível perceber a materialidade desse movimento que tanto oblitera a temática racial do campo escolar quanto retém para si tal protagonismo a toda sorte de justificativas. Esse movimento, em alguns casos, tende a equiparar *bullying* e racismo colocando os dois fenômenos sociais em um mesmo conteúdo ou discurso. Embora ambos agridam física e psicologicamente por meio de ofensas, humilhações e violações de direitos, precisamos compreender que há uma linha tênue que os separa. Basicamente, um deles é de ordem psicológica (o *bullying*) e o outro é ideológico e estrutural (o racismo) (JULIÃO, 2018).

Retomando a pergunta anterior (sobre os campos de reflexão e ação criados por gestoras/es e professoras/es) e tentando respondê-la, temos o seguinte cenário local: o currículo da escola que fizemos a pesquisa confirma esses dados, tendo em vista que o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) era composto por vários eventos como festas familiares, Páscoa, Natal, entre outros, ao invés da inserção de projetos que envolvessem a temática racial¹⁹. Esse cenário nos permitiu compreender como eram manejadas a teoria e a prática no que concerne aos silenciamentos e possíveis confusões temáticas sobre o desenvolvimento do debate racial, reforçando a necessidade da constituição de fazeres menos afeitos a concepções produtivistas e instrumentais de ensino, que não correspondem apenas à falta de materiais e/ou de procedimentos pedagógicos, mas

¹⁹ É importante ressaltar que esse modelo sistemático advém do contexto de surgimento do PPP no Brasil, nos anos 1990, sendo para o projeto neoliberal atual uma forma de organizar a escola para torná-la mais produtiva. A esse respeito, consultar: Maria Sanches (2006).

também ao modo como lidamos com os nossos problemas e, mais que isso, de como pessoalizamos os espaços públicos.

As dificuldades para implementação dessas políticas curriculares, se devem mais a história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. (SILVA, 2007, p. 500).

O “outro” racializado, em minúsculo por se tratar de uma concepção antagonista, simplesmente o “outro” sem humanidade, continua sendo um dos nossos maiores problemas porque coloca em evidência permanente a separação entre sujeito e objeto, em uma sociedade na qual determinadas categorias de análise tornam-se cada vez mais difusas quando associadas a existências em situação de marginalidade; gênero, sexualidade, etnia, raça/cor, nacionalidade e regionalidade, por exemplo, são uma diferença “outra”. Ressaltamos: somos um povo marcado pela ideia de que a cor de pele branca, a heterossexualidade e o cristianismo, para citarmos apenas alguns tropos, são os únicos modelos aceitáveis, mesmo correndo o risco de (re)produzirmos mais preconceito e, conseqüentemente, racismo.

Nesse sentido, consideramos que provocar fazeres racializados na educação escolar são caminhos necessários para quebrarmos o círculo de subalternização do sujeito negro brasileiro, uma vez que seu estatuto ontológico de ser humano ainda esbarra em uma difícil tarefa de afirmação muito mais de cunho etno-semântico e político-ideológico do que biológico (MUNANGA, 2004).

Esse é um exercício, tal como pontuou Petronilha Silva (2007), que requer de professoras/es e gestoras/es a constituição de posicionalidades que: valorizem a nossa ancestralidade afrodiáspórica; localizem a nossa história a partir de um passado violento e genocida marcado na pele e na alma da população negra; não neguem que vivemos em uma sociedade racista; atentem para a não redução do debate racial às questões de ordem econômica; e desconstruam a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. A educação escolar precisa criar estratégias de promoção de currículos, metodologias e pedagogias questionadoras nas quais a expressão da diferença protagonize as ações educacionais e a temática racial oportunize a criação de currículos sintonizados diretamente com a realidade desigual do país.

Considerações finais ou sobre mudanças que contestam não-mudanças

Em tempos pandêmicos onde desigualdades socioestruturais são acirradas e escancaram problemas que costumamos negar, a possibilidade de propormos um fazer racializado para a educação escolar é, sobretudo, uma necessidade de reparação histórica, isto é, uma forma de contestar persistências e não-mudanças que criam marcas indelévels sobre um passado de violência e genocídio da população negra e de grupos étnicos marginalizados.

Tentando contribuir para o desenvolvimento desse debate, nossas análises buscaram problematizar a manutenção de estruturas arbitrárias de convivência (simbólicas e materiais) - entre alunas/os, professoras/es e gestoras/es escolares – relacionadas aos processos de escamoteamento da temática racial no âmbito da educação escolar, situadas especificamente em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental de Belém (PA).

Concluimos a pesquisa apontando para um prognóstico diretamente associado à forma como são constituídas as linguagens e percepções (leia-se: as maneiras de ser, estar e fazer) acerca da temática racial na educação escolar, qual seja: o caráter naturalista, difuso e rarefeito que instrumentaliza a relação binomial indivíduo-sociedade a ponto de fazer dela um componente retórico e artificializado que subjuga/culpabiliza diferenças, tornando-as rígidas e depositárias de uma exterioridade caricatural. Para a validação desse raciocínio, é muito mais conveniente dizer quem o outro é e não reconhecê-lo como parte integrante da sociedade.

Essa exterioridade nos informou que os processos de transfronteirização sociocultural acerca da interseção ou não entre educação escolar e relações raciais influenciam diretamente a aderência a não-mudanças e a posterior contestação destas (o contrário não é verdadeiro). Isso significa que uma escola não pode ser considerada racista simplesmente porque ela existe, mas pelo jogo de forças interiores e exteriores, e vice-versa, que perpetuam um discurso racista, interferindo na constituição identitária de toda a comunidade escolar, principalmente do sujeito que está vivenciando uma transição de ciclo escolar e, portanto, de convívio, como foi o caso de nossas/os interlocutoras/es – alunas/os do 5º ano do Ensino Fundamental.

Com base nos argumentos apresentados, constatamos que a produção e o desenvolvimento de fazeres racializados para a educação escolar é mais do que um movimento analítico situacional, trata-se de um projeto social disruptivo e não depositário que para ser colocado em prática necessita exercitar diariamente a: historicização de

sujeitos; coextensividade e corresponsabilidade de suas práticas; interseção entre fatores político-econômicos e socioculturais locais e exteriores; desinstrumentalização de artificialidades sistêmicas e terminológicas; e despessoalização do espaço público. É importante lembrar que esses pontos não são um manual, mas formas de reflexão e ação que devem ser adaptadas a cada realidade, propiciando, sobretudo, engajamento em toda a comunidade escolar.

No campo específico da educação escolar, esse é um projeto que busca contribuir para a autoavaliação contínua de alunas/os, professoras/es e gestoras/es escolares, uma vez que precisamos romper com narrativas coloniais baseadas na persistência de estruturas monolíticas e desiguais. Se a racialização da educação escolar é um caminho para rompermos e contestarmos essas estruturas, podemos afirmar que a sua pavimentação tonificará a organização política cotidiana das/os que continuam alijadas/os do acesso digno a direitos fundamentais como a saúde e educação, tornando os sujeitos cada vez mais participativos, protagonistas de suas histórias e vivências e coletivamente posicionados.

Em tempos onde existências e corporalidades negras são novamente perseguidas, violentadas e assassinadas por carregarem em si o peso de uma “culpa” secular, propositalmente espetacularizada com vistas a marcar “lugares” sociais específicos para sujeitos brancos e negros, é fundamental construirmos coletivamente um projeto racializado para a Educação, especialmente para que possamos compreender a produção dessa violência como um campo de atuação corporal atravessado e negociado não mais por uma relação em que a diferença de posicionamento e posicionalidade direcione a ação, mas onde essa mesma diferença seja um vetor para materializar a própria vida. Não é demais lembrarmos: quando negras/os são caladas/os e mortas/os pelas mãos do opressor, o que lhes resta, certamente, é se rebelar.

Referências:

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia Lemos. *Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e Formação para a Cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2013.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. Geopolítica da mestiçagem. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 11, 1985, p. 49-63. Disponível em: <https://www.academia.edu/43200017/Geopol%C3%ADtica_da_Mesti%C3%A7agem>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

AMADOR DE DEUS, Zélia. *Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse*. Belém: Secult/PA, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, 2012, p. 715-726. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

CARVALHO, Marília Pinto. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONRADO, Mônica Prates. A questão racial no Brasil sob a perspectiva de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes. *Humanitas*, Belém, v. 20, n. 1/2, 2004, p. 83-98. Disponível em: <https://www.academia.edu/40505940/A_QUEST%C3%83O_RACIAL_NO_BRASIL_SOB_A_PERSPECTIVA_DE_GILBERTO_FREYRE_E_FLORESTAN_FERNANDES>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

DUMONT, Louis. *O individualismo. Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1983.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, v. 1-2, 1978.

FONSECA, Claudia. Direitos Humanos, diversidade cultural e diálogo. In: IV Semana de Antropologia: *Cidadania e o (re)conhecimento do outro*, Universidade Católica de Goiás, agosto, 1999. Disponível em: <<http://files.claudialwfonseca.webnode.com.br/200000055-f0352f0b3d/Direitos%20humanos%2C%20diversidade%20e%20di%C3%A1logo%2C%201999.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

FREIRE. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 1933.

FREYRE. *Sobrados e mucambos*: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

GILROY, Paul. *Entre campos*: nações, cultura e o fascínio da raça. São Paulo: Annablume, 2007.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GROSSI, Miriam Pillar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (Orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil*: formação, práticas disciplinares e além fronteiras. Blumenau: Nova Letra, 2006.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). *Atlas da violência 2020*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200826_r1_atlas_da_violencia.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2021.

JULIÃO, Luanda. Escolas ainda confundem racismo com bullying. *Justificando*, 2018. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2018/07/16/escolas-ainda-confundem-racismo-com-bullying/>>. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação* – Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAO-MONTES, Agustin. Sin Justicia étnico-racial no hay paz: las afro-reparaciones en perspectiva histórico-mundial. In: ROSERO-LABBÉ, C. M.; BARCELOS, L. C. (Eds). *Afro-reparaciones*: Memórias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES), 2007, p. 131-154.

MARX, Anthony. A construção da raça e o Estado-Nação. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 29, 1996, p. 9-36.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Caderno de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, n. 34, 2008, p. 287-324. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

MORENO, Ana Carolina. *Um quarto das escolas públicas não aborda o racismo em atividades extras na sala de aula*. Portal G1, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-quarto-das-escolas-publicas-nao-aborda-o-racismo-em-atividades-extras-na-sala-de-aula.ghtml>>. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos*

Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004, p. 51-66. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

O COMBATE ao racismo passa pela escola. *Todos Pela Educação*, 2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-combate-ao-racismo-passa-pela-escola/#:~:text=Mesmo%20ap%C3%B3s%2013%20anos%20do,brancos%20e%20negros%20no%20Brasil.&text=Os%20resultados%20indicaram%20que%2030,Fundamental%20antes%20dos%2016%20anos>>. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

OLIVEIRA, Tory. *Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil*. Portal Geledés, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil/?gclid=CjwKCAiAi_D_BRApEiwASslbJ2zIe1fQO1n9BO3XAo2fc-XJxV2FiTmnXkRZZV9GibiZDoH8xV07XBoCogIQAvD_BwE>. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

PANTOJA, Laura Cristina Monte Palma. *Mercado de São Brás e seu entorno: tramas e sentidos de um lugar*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Pará, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6756/1/Dissertacao_MercadoSaoBras.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

PNAD Contínua Trimestral: desocupação cresce em 10 das 27 UFs no 3º trimestre de 2020. *Agência de Notícias IBGE*, 2020. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29519-pnad-continua-trimestral-desocupacao-cresce-em-10-das-27-ufs-no-3-trimestre-de-2020#:~:text=A%20taxa%20de%20desocupa%C3%A7%C3%A3o%20do,2019%20\(11%2C8%25](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29519-pnad-continua-trimestral-desocupacao-cresce-em-10-das-27-ufs-no-3-trimestre-de-2020#:~:text=A%20taxa%20de%20desocupa%C3%A7%C3%A3o%20do,2019%20(11%2C8%25)>. Acesso em: 19 de jan. de 2021.

RELATÓRIO da ONU diz que Brasil tem racismo institucional. **Portal Geledés**, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/relatorio-da-onu-diz-que-brasil-tem-racismo-institucional/?gclid=CjwKCAiAi_D_BRApEiwASslbJ8uf5HAqfjD9p6QxcX2TYJ0-dYIJwWWuFSvi3u6jnF89q35czps3khoC6DMQAvD_BwE>. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. *Jogos de ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17082016-165848/publico/ALAN_AUGUSTO_MORAES_RIBEIRO_CORRIGIDA.pdf>.

Acesso em: 20 de mar. de 2021.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANCHES, Maria do Socorro Rayol Amoras. *Tecendo fios entre a participação da criança e a gestão da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Pará, 2006. Disponível em: <<http://www.ppgss.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2006/Tecendo%20fios%20entre%20a%20participa%C3%A7%C3%A3o%20da%20crian%C3%A7a%20e%20a%20gest%C3%A3o%20da%20escola%20p%C3%ABlica.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. A antropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil: a tese de João Baptista de Lacerda. *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, n. XXX, p. 81-98, 1985.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano, XXX, n. 3, v. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra. *O momento-limite conceitual: um estudo sobre as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente*. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A9GLDZ/1/tese_daniela_viola.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

Recebido em 21 de janeiro de 2021

Aceito em 16 de abril de 2021