

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE
RACIAL NA ESCOLA

Márcio Januário Pereira

**“NA QUEBRADA” COM OS ALUNOS:
DISCUTINDO A IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA**

Belo Horizonte

2016

Márcio Januário Pereira

**“NA QUEBRADA” COM OS ALUNOS:
DISCUTINDO A IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pelo Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Francisco André Silva Martins

Belo Horizonte

2016

Márcio Januário Pereira

**“NA QUEBRADA” COM OS ALUNOS:
DISCUTINDO A IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pelo Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Francisco André Silva Martins

Aprovado em 09 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Francisco André Silva Martins – Faculdade de Educação da UFMG

Rodrigo Ednilson de Jesus – Faculdade de Educação da UFMG

Aos nossos alunos,

*que persigam o sonho de Mandela:
um mundo em que todos possamos viver como irmãos.*

AGRADECIMENTOS:

Aos colegas e professores, parceiros no aprendizado de construir a igualdade.

“Quando penso no futuro não esqueço o meu passado.”

(Paulinho da Viola)

RESUMO

Neste trabalho, faz-se uma análise de práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo vivenciadas na rede pública municipal de Contagem e Belo Horizonte. Discute-se a importância da escuta dos estudantes e o potencial da literatura como ponte para este diálogo. Destaca-se o componente racial no quadro da desigualdade social brasileira e a importância da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras, bem como as barreiras que dificultam sua efetiva implementação nas escolas.

Palavras-chave: Promoção da igualdade racial, Identidade, Experiências docentes.

ABSTRACT

This paper analyses some pedagogical practices aimed at confronting racism experienced at Municipal Schools in Contagem and Belo Horizonte. It discusses the importance of listening to the students and the potential of literature as a bridge to this dialogue. Noteworthy is the racial component in the context of Brazilian social inequality and the importance of Law 10.639/03, which made the teaching of History and African-Brazilian Culture compulsory, as well as the barriers that hinder their effective implementation in public schools.

Keywords: Promotion of Racial Equality, Identity, Teaching Experiences.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. TECENDO IDENTIDADES.....	14
3. DESAFIOS DA ESCOLA.....	17
4. REDISCUTINDO IDENTIDADES.....	20
5. VIVÊNCIAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA.....	25
5.1 Trabalhando com o kit “A Cor da Cultura”.....	25
5.2 Roda de conversa.....	28
5.3 “Na quebrada” com os alunos.....	29
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
7. REFERÊNCIAS.....	35

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é desdobramento das reflexões e debates promovidos no Curso de Especialização em Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, idealizado pelo programa Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trata-se de uma análise de práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo vivenciadas na rede pública municipal de Contagem e Belo Horizonte. Destaca-se o componente racial no quadro da desigualdade social brasileira e a importância da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras, bem como as barreiras que dificultam sua efetiva implementação nas escolas.

Atuo no ensino fundamental lecionando História, área do conhecimento de grande relevância para a compreensão dos processos que formaram a sociedade em que vivemos, as permanências e rupturas de nossa trajetória enquanto nação. Embora estejamos no século XXI, o Brasil país do futuro, terra prometida, ainda não se fez. Nossa cidadania não foi plenamente conquistada. Entre passado e futuro atravessamos um longo presente perpetuando estruturas que impedem o Brasil de completar a Abolição. Na era da tecnologia e da velocidade, a lei que pôs fim a mais de três séculos de trabalho escravo, de 13 de maio de 1888, passados quase 128 anos não foi de todo assimilada. Por que tanta demora? O que nos dificulta tornarmo-nos uma sociedade de fato igualitária? Reverter o processo que nos trouxe até aqui implica conhecer o passado e dele fazer emergir vozes que muito tem a nos dizer sobre o país que queremos construir. As questões que a realidade atual coloca sobre nossos projetos de futuro perpassam o urgente e sempre adiado debate sobre o racismo no Brasil.

O preconceito racial se manifesta cotidianamente como denunciado na campanha “*Ah, branco, dá um tempo*” vista nas redes sociais na véspera do 13 de maio de 2015.¹ Universitários ligados ao grupo de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Juiz de Fora postaram fotos com cartazes em que se liam questionamentos e expressões racistas

¹ A campanha “Ah, branco, dá um tempo!” - inspirada em experiência similar de estudantes negros/as americanos de Harvard - busca a superação de estereótipos e valorização da identidade negra denunciando questionamentos preconceituosos presentes no dia-a-dia. Ver a página da campanha nas redes sociais facebook e tumblr. Disponível em <<http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2015/05/estudantes-organizam-ato-contra-racismo-em-universidade-de-mg.html>>. Acesso em 29/01/16.

ouvidas corriqueiramente por negros e negras. Situações cotidianas de constrangimento da população afrodescendente, especialmente se ela ocupa um lugar que não é o esperado pela sociedade. Qual é esse lugar, simbolicamente reservado aos negros?

O racismo se revela nas estatísticas que mostram o significativo crescimento do número de jovens negros vítimas de homicídios, se comparado ao número de jovens brancos. De cada três pessoas mortas no Brasil, duas são negras — e 93% do total pertencem ao sexo masculino, conforme o relatório Mapa da Violência no Brasil (WAISELFISZ, 2014), cujos dados desmontam a tese da democracia racial brasileira.

A mítica imagem do brasileiro cordial – formulada por Sérgio Buarque de Holanda - fica cada vez mais restrita a antigos sambas, muitos deles compostos quando o Estado brasileiro unia esforços no sentido de celebrar a nação mestiça, nossa singularidade identitária:

Porém, no caso específico das canções que cobrem a primeira metade do século XX brasileiro [...], é possível ouvir em um desses termos-chave uma certa nota de persistência e duração que atravessa o tempo conjuntural de sua produção. Essa nota diz respeito a uma forma particular de expressão do tema da miscigenação, da questão racial (digamos assim) e de um vocábulo caro à época, mais conhecido como “democracia racial”. Utilizada por vários autores da época, como, por exemplo, Gilberto Freyre – antes dele, por Arthur Ramos, Cassiano Ricardo ou Menotti Del Picchia –, a expressão revela, já nesse momento, ser portadora de uma evidente ambiguidade diante do mundo público, uma vez que o termo democracia se distinguia por adotar alguma forma de igualdade, ou melhor, de equiparação, de superação ou absorção de desníveis, enquanto raça apontava para a manutenção da hierarquia e da consolidação da diferença. (STARLING; SCHWARCZ, 2006).

O racismo mostra-se enraizado na sociedade, que o reproduz em suas instituições. Vemos sua persistência quando a prática rotineira das polícias militares Brasil afora revela o fator racial como determinante num tipo de abordagem que prejudica usando como critério a cor da pele. Não é falsa a constatação de que as batidas policiais tem os negros como alvo, numa associação perversa entre cor negra e propensão à criminalidade, como relatado na pesquisa da socióloga Dayane Brito Reis:

As ideias sobre a marginalidade das classes urbanas pobres não se limitam ao imaginário popular, mas também estão refletidas nos atos violentos da polícia contra os chamados marginais. O fato de que a maioria dos soldados da polícia pertence a essas mesmas classes urbanas, pobres e marginalizadas, leva a crer que a suspeição, ou na linguagem popular; a suposição de que um indivíduo é marginal, origina-se e toma corpo dentro da sociedade. [...] a polícia termina por reproduzir políticas racial e socialmente discriminatórias, em nome de uma suposta “vontade geral”, apoiada por grande parte da sociedade. (REIS, 2002).

Nesse cenário, propostas como a redução da maioria penal procuram explorar a sensibilidade social sobre a percepção do aumento da violência fazendo crer que tal alteração na lei seja garantia de mais segurança. É por todos conhecida a situação dos presídios no Brasil, onde os negros são maioria da população carcerária, dado bastante revelador da sociedade racista em que vivemos. Aprovar a redução da maioria penal significaria enorme retrocesso, a negação de importantes conquistas obtidas com o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, o *Estatuto da Igualdade Racial* e o *Estatuto da Juventude*. Ou seja, violação de direitos. Além da perspectiva de ampliar a criminalização e o encarceramento da população jovem negra.

No entanto, as alarmantes estatísticas mencionadas anteriormente não são suficientes para sensibilizar a sociedade brasileira a ponto de demonstrar indignação. Vivemos numa sociedade de consumo, num mundo cada vez mais individualista, onde o negro parece ser um “*outro*” em cujo lugar é impossível se colocar. Não reconhecendo a igualdade de direitos para todos os cidadãos nosso país parece não se aceitar multirracial.

Uma das pistas para o entendimento deste quadro localizamos na virada do século XIX para o século XX, quando as teorias da antropologia criminal deram status “científico” ao pensamento racista, que no Brasil teve em Nina Rodrigues um de seus expoentes. Outros pensadores e intelectuais também endossaram teses racistas, reforçando o preconceito no imaginário social, já alimentado por séculos de experiência escravocrata. Podemos imaginar o poder e o efeito deste discurso na formação das mentes daquela geração, uma vez que ainda hoje parece nortear as ações da polícia. Foi esse pensamento da elite e intelectualidade brasileiras de fins do século XIX que inspirou a política imigratória traduzindo o ideal de nação do Estado brasileiro naquele momento: o progressivo branqueamento seria o caminho possível – e por isso estimulado – para amenizar os aspectos raciais indesejáveis da população. A obra “*Redenção de Can*” (1895), do espanhol Modesto Brocos y Gómez (1852-1936) traduziu fielmente esta convicção (FIG 1). O quadro retrata três gerações de uma família: uma senhora negra, que parece ser a *avó*, uma mulata e um homem mais claro - os *pais* - e o *neto*, a criança branca já “beneficiada” pelo cruzamento de raças. Chama atenção a atmosfera de harmonia da cena reforçando a naturalidade com que se deu a mistura de raças no Brasil, dando a entender a ausência de preconceito racial nesse processo. É também marcante o gesto da senhora mais velha, o olhar pio em agradecimento a Deus.



FIGURA 1- *Redenção de Can* (1895): pela miscigenação, o progressivo branqueamento.

Fonte: Revista de História da Biblioteca Nacional, nº 69, junho 2011.

Posteriormente, nos anos 30 do século XX, uma nova geração de intelectuais – com destaque para Gilberto Freyre - reinterpretaria nossa trajetória, forjando as bases do pensamento conhecido como democracia racial brasileira (STARLING; SCHWARCZ, 2006). Reconhecendo contribuições da cultura negra na nossa formação e exaltando a mestiçagem como grande característica nacional, legitimou-se o quadro que supostamente integraria o negro à sociedade, mascarando as persistentes formas de discriminação.

Ultimamente, a cara conservadora e preconceituosa de parte da sociedade brasileira tem alcançado maior visibilidade. O discurso do medo aliado à desinformação e sensação de insegurança alimentam propostas retrógradadas – como a de redução da maioridade penal – que mascaram a falta de políticas públicas para a juventude das periferias, especialmente para os jovens negros. Esse pensamento ganha reforço na forma como são retratadas pela mídia a periferia dos grandes centros urbanos, onde a maioria da população é negra e afrodescendente. Geralmente não se mostra o lado produtivo das comunidades; basta observarmos a cobertura policial do jornalismo sensacionalista de grande repercussão, base formadora da opinião de muitas pessoas. Em geral, a grande mídia muitas vezes atua na perpetuação de estereótipos, o que contribui para a naturalização de um lugar do negro sempre subalterno, ou mesmo invisível. Como verificado em várias atividades ao longo desta Especialização.

Já no primeiro Módulo – *Racismo e Antirracismo no Brasil* -, a análise do vídeo “Teste da Boneca” deu mostras de como desde muito cedo é eficiente o processo de assimilação de valores racistas. No teste em questão vimos crianças apresentadas a duas bonecas, uma branca e outra negra. A elas foi dada a tarefa de escolher a mais *bonita*, a *boa* e com qual prefeririam brincar. Talvez movidas também pelo estranhamento, uma vez que boneca negra não é o *padrão*, a maioria das crianças entrevistadas - *elas próprias negras* - optou pela boneca branca. Sabemos que esse tipo de pensamento não é inato (HALL, 2006). Ou seja, a criança aprende a ser racista. Apreende a necessidade da negação de si mesma para ser aceita socialmente. Constrói sua identidade criando uma autoimagem negativa, vendo-se como menos importante numa escala comparativa com o outro, o branco.

A percepção do negro em “desvantagem” desde muito cedo ronda as várias instâncias de convivência (família, igreja, escola). Os contos de fada - herança da tradição oral europeia – destacam o padrão louro/branco/olhos claros de príncipes, princesas e fadas como representantes do “bem”. Tem-se ainda o reforço persuasivo das mensagens publicitárias e

midiáticas. Na teledramaturgia, o negro aparece quase sempre em papéis de figuração ou como coadjuvante, em situações de submissão (ARAÚJO, 2006). A publicidade, quando exhibe a beleza negra, frequentemente cola-lhe o carimbo de exótica e procura nos convencer que bonito é o negro com traços de branco.

Desse modo, a criança constrói as representações de si própria e de seu lugar no mundo. E percebe-se diferente. A marca da diferença é identificada pelos aspectos físicos, especialmente a cor da pele. No caso brasileiro, essa distinção define oportunidades e alimenta desigualdades, verificadas nos índices sociais que medem a qualidade de vida.

Neste contexto, torna-se imperativo discutir políticas públicas afinadas com a promoção da igualdade racial. É um direito garantido pela Lei 10.639/03 e implica numa grande responsabilidade a nós educadores. Uma educação cidadã deve reforçar nossos laços de unidade, promover o orgulho pelo pertencimento étnico e sua herança cultural, valorizando e respeitando as diferenças. Daí a importância desta Especialização no questionamento da prática pedagógica para que, em nossa atuação, possamos desnaturalizar o pensamento racista.

Neste trabalho pretendo articular elementos do debate teórico em torno da questão racial no Brasil com vivências de combate ao racismo no cotidiano escolar, a partir de experiências recentes nas redes públicas municipais de Contagem e de Belo Horizonte, onde atuo como professor de História.

2. TECENDO IDENTIDADES

Relembrar as ações vivenciadas nesta Especialização trouxe de volta as emoções que envolveram cada uma das tarefas propostas: alegrias, angústias, ansiedades... Significou também retomar as reflexões suscitadas pelas atividades e uma avaliação de nosso percurso nesse período. O tema **construção da identidade negra** foi dos que mais me mobilizou e esteve presente em vários dos trabalhos das diversas unidades: na análise do vídeo das bonecas negras, no teste do pescoço, nas rodas de conversa com estudantes, nos fóruns de discussão, em entrevistas, na produção de tirinhas... Enfim, foi um dos tópicos que mais me instigou nos estudos e debates sobre ações para promoção da igualdade racial.

Sabemos que a identidade é construída e está inscrita no âmbito da rede de relações que definem nosso modo de ser e estar no mundo, em que pesam fatores culturais, sócio-políticos e históricos. Não é algo inato, como afirma Hall:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] assim em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como processo em andamento. (HALL, 2006, 38-39)

No caso brasileiro, de modo bastante sutil, desde cedo assimilamos a hierarquização racial. Somos já educados quanto às relações raciais, subliminarmente orientados em relação ao racismo, na perspectiva da naturalização do preconceito. Como demonstrado no *Teste do Pescoço*. A atividade, proposta no Módulo I, nos convidava a uma observação atenta do cotidiano buscando localizar a inserção social da população negra e afrodescendente em vários campos da vida social. No relato dos colegas e em minha própria pesquisa foi flagrante a invisibilidade negra em ambientes considerados sofisticados, onde apareciam quase sempre como prestadores de serviços, em funções de baixa qualificação. Ao observarmos o tráfego de carros numa grande avenida, por exemplo, não será difícil perceber a desproporção entre brancos e negros no número de ocupantes dos veículos. No caso de modelos mais sofisticados, a impressão inconsciente – ensinados que fomos a percebê-la como natural – é de que um condutor negro será sempre motorista particular e não proprietário do automóvel.

A sociedade brasileira gosta de se imaginar harmônica. A complexidade e as peculiaridades da nossa miscigenação explicam, em parte, o caráter velado do preconceito racial no Brasil. Daí o paradoxo de se reconhecer a existência do racismo (87%), mas o

brasileiro não admitir-se de fato racista (96%), dados da campanha “*Onde você guarda seu racismo?*”, citada por Nilma Lino Gomes ao comentar nossas ambiguidades e contradições:

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005).

Nas narrativas que procuraram nos explicar enquanto nação conflitos foram omitidos, lutas ignoradas, memórias silenciadas. Buscou-se uma identidade calcada na suposta democracia racial, singularidade brasileira. Nosso pós-Abolição não conferiu cidadania aos negros. Varreu para debaixo do tapete o histórico dos quase quatro séculos de exploração escrava e as representações de poder decorrentes deste processo. Negando conflitos, não se preocupou em promover práticas de promoção da igualdade racial.

A escola é um dos principais espaços formadores da identidade, talvez o primeiro ambiente em que situações de racismo serão presenciadas e vividas pelas crianças negras. Nela, muitas vezes se reproduz, de modo acrítico, a mesma doutrinação que nega conflitos e busca uma suposta harmonia afinada com o mito da democracia racial.

Por isso, o protagonismo da escola nas ações de reeducação das relações étnico-raciais foi reconhecido pela Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em escolas regulares de Ensino Fundamental. É seu papel propor ações de valorização da matriz africana em nossa cultura, de modo a repercutir positivamente na construção da identidade das crianças negras e levar aos demais grupos étnicos a conscientização da necessidade de respeito e reconhecimento da importância do negro em nossa história.

Para esta ação, vejo na literatura uma aliada imprescindível. Além de evocar aspectos da cultura ancestral africana como a oralidade, no gosto pelas histórias transmitimos valores e podemos apresentar outras referências que não as tradicionais histórias infantis de padrão eurocêntrico, fugindo do “*perigo de uma única história*”, alerta da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (ADICHIE, 2009). Sabemos da imensa capacidade das histórias de sensibilizar o público - não só o infantil, diga-se de passagem. Nelas, projetamos

subjetividades e espelhamos conflitos inconscientes. Temos a responsabilidade enquanto educadores de apresentar às crianças pretas/pardas uma ficção com que simbolicamente possam se identificar.

Uma atividade nesta direção foi proposta no Módulo IV - *Juventude Negra, Gênero e Infância* -, em que selecionamos, resenhamos e apresentamos obras de literatura infanto-juvenil que lidam com a promoção da igualdade racial. Na grande variedade de títulos, percebe-se que o mercado editorial também foi influenciado pelas determinações da Lei 10.639/03. Há obras tematizando situações de racismo, outras que procuram reverter a invisibilidade da criança negra, trazendo-a para o protagonismo das histórias e títulos cuja ênfase é a valorização da tradição cultural dos povos africanos. Enfim, uma vasta produção literária que dialoga com questões caras à educação para relações étnico-raciais. Cabe ao professor a sensibilidade na escolha e mediação das obras, conforme objetivos específicos do trabalho a ser realizado.

3. DESAFIOS DA ESCOLA

São vários os desafios da escola para a formulação de práticas pedagógicas de promoção da igualdade racial. Nos debates apresentados por este Curso, em seus vários módulos, observamos que a agenda antirracista demanda articulações que ultrapassam os limites do ambiente escolar. No entanto, as escolas tem uma centralidade nas ações de enfrentamento ao racismo. Muitas vezes, é o primeiro lugar em que os negros sentem o peso da rejeição, onde os apelidos e vivências de racismo trazem desconforto e promovem a negação da identidade. Ao mesmo tempo palco onde tensões raciais históricas se manifestam, as escolas são também o campo fértil para a formação de novas mentalidades.

Na conferência *Por que ensinar África na escola brasileira*, o antropólogo Kabengele Munanga (2008) questiona o tipo de educação que omite dos jovens o legado cultural africano num país multirracial como o Brasil. A diversidade étnica é hierarquizada e valoriza-se a visão de mundo eurocêntrica, negando ao estudante conhecer sua história e identidade e, conseqüentemente, ter orgulho de suas origens.

Um bom exemplo é a questão religiosa, que talvez melhor represente os desafios para implantação da educação das relações étnico-raciais nas escolas. Pois lida com estereótipos muito arraigados, reveladores das sutilezas que fazem persistir o discurso racista. Na onda retrógrada e conservadora vivida atualmente, em que a simples menção a certos temas é interpretada como doutrinação, torna-se ainda mais espinhoso tocar no assunto. E é justamente quando se faz mais necessário. Nota-se nos ambientes escolares, além da falta de conhecimento, certa indisposição para que se estude as religiões de matriz africana. Somada esta resistência à má gestão do tempo de planejamento coletivo, tem-se o quadro conhecido: ignora-se o tema – ele quase não é tratado - e perpetua-se o preconceito e a ignorância. A escola é omissa quanto ao seu papel de propor uma abordagem distante das visões preconceituosas do senso comum, que são a base do conhecimento dos estudantes – e de muitos professores.

Para novas práticas no âmbito da educação para as relações étnico-raciais percebemos que um dos pontos de partida é o questionamento pessoal: uma análise crítica de nossa formação, uma vez que somos educados na perspectiva de naturalização das situações de

preconceito e de negação do racismo. Essa revisão pode refinar nosso olhar para intervenções nos processos educativos dentro de um novo paradigma educacional e social.

Graduei-me como licenciado em História no final da década de 90, antes portanto da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras. Estes tópicos não fizeram parte de minha formação como professor, demonstração clara das dificuldades de se romper a visão eurocêntrica do ensino de história ainda predominante nas universidades. Sinal também da importância da Lei 10.639/03, um divisor de águas na educação brasileira, cuja efetiva implementação constitui nosso grande desafio. Desafio porque esbarra em resistências ainda muito fortes no interior das escolas. Como microcosmo reprodutor dos valores e embates da sociedade, os ambientes escolares tendem a silenciar conflitos – especialmente os ligados à questão racial - em nome de uma suposta harmonia, afinada com o discurso da democracia racial.

Atuo como professor de história no ensino fundamental da rede municipal de Contagem há mais de dez anos. Passei por várias unidades e atualmente estou lotado na E. M. Vasco Pinto da Fonseca, no bairro Eldorado. Em junho do ano passado, passei a integrar como professor também a rede de Belo Horizonte, onde trabalho na E. M. Edith Pimenta da Veiga, região do Barreiro, no bairro Vila Castanheira. Antes desta última nomeação, além da escola em Contagem, trabalhava numa biblioteca escolar da Prefeitura de Belo Horizonte, o que reforçou meu contato com as produções literárias voltadas para o público infanto-juvenil; nessa área, tenho dois títulos publicados.

Diante dessa trajetória, marcada pela lacuna quanto às discussões para educação étnico-racial, meu interesse ao matricular-me neste curso ancorou-se na busca de formação neste tema, no diálogo com colegas professores que atuam no ensino fundamental e na socialização de práticas ligadas à promoção da igualdade racial.

Por experiência própria, percebo que o trabalho de temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira se dá, muitas vezes, de forma intuitiva, amparado em referências e afinidades pessoais. No meu caso, músicas e textos literários, sempre que pertinentes, são incluídos nas aulas. De maneira geral, são iniciativas isoladas que abraçam a problematização da questão racial no interior das escolas. Às vezes, menciona-se convencionalmente nos projetos pedagógicos alguma intervenção. Mas, na prática, não é exigido seu cumprimento,

mesmo estabelecido nas DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Qual o significado desta negligência?

4. REDISCUTINDO IDENTIDADES

Nas várias atividades e nas discussões dos fóruns desta Especialização sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a importância da construção de referenciais positivos para auto-aceitação no processo de construção da identidade mostrou-se recorrente.

Dentre os textos recomendados para este trabalho de análise crítica da prática pedagógica, elegi como significativos na elucidação do tema a que me proponho analisar as seguintes obras: *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, de Kabengele Munanga, *Tornar-se negro*, de Neusa Santos Sousa e as *DCNERER, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana*.

Em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, Kabengele Munanga (2004) analisa o histórico da questão da mestiçagem, desde a abordagem do tema pelos intelectuais iluministas do século XVIII ao tratamento que pensadores brasileiros dos séculos XIX e início do século XX deram à questão. O autor refaz a trajetória do pensamento que forjou o mito da democracia racial, mantenedor do racismo à brasileira. Nesse percurso, mesmo com a mudança de interpretação do fenômeno da mestiçagem – de início vista como nosso grande mal enquanto nação, depois assimilada como experiência positiva – persistiu a estratégia de aniquilação da identidade negra.

As teorias racistas do conde Gobineau apontavam que “*na mistura, as distinções de raças engendram múltiplas castas sociais; finalmente o sentido aristocrático e o sentido da superioridade da raça cedem lugar à degenerescência democrática e ao senso de igualdade.*” (MUNANGA, 2004:48)

O autor comenta a singularidade brasileira, “*capaz de manter uma estrutura racista sem hostilidades fortemente abertas como se observa em outros países.*” (MUNANGA, 2004:134-5) e vê a eficácia da alienação do processo de identidade na raiz das dificuldades de mobilização política em torno do tema.

Além das especificidades de nosso processo histórico, para este quadro muito contribuiu a ambiguidade da figura do mulato, símbolo de uma precária e paralisante assimilação, conforme destacado nesta análise das diferenças das relações raciais entre Brasil e Estados Unidos:

O fato de aceitar o branqueamento, o que é uma maneira de dizer que o mulato tem lugar especial na sociedade, tem como consequência, a redução do descontentamento entre as raças. Assim, no Brasil, o negro pode esperar que seus filhos sejam capazes de furar as barreiras que o mantiveram para trás, caso eles se casem com gente mais clara. Tal possibilidade atua como uma válvula de segurança sobre o descontentamento e frustração entre os negros e mulatos, razão pela qual [...] os negros no Brasil não foram levados a formar organizações de protestos, como nos Estados Unidos. (MUNANGA, 2004:93)

Assim, através do discurso (*ideologia*) que aponta possibilidades de integração à sociedade, percebe-se que esta suposta abertura está vinculada à anulação dos referenciais de origem:

Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder. (MUNANGA, 2004:119)

A internalização dessa “negociação” aparece de modo contundente no livro *Tornar-se negro*, de Neusa Santos Souza. Embora a 1ª edição seja de 1983, é impressionante o impacto que ainda hoje sua leitura produz. A partir de depoimentos sobre a vivência emocional do racismo, a autora retrata “as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”, conforme o subtítulo da obra. Nela, é situado com enorme clareza o conflito identitário do negro num país multirracial e racista como o nosso:

Numa sociedade de classes onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados por brancos, o negro que pretende ascender lança mão de uma identidade calcada em emblemas brancos, na tentativa de ultrapassar os obstáculos advindos do fato de ter nascido negro. Essa identidade é contraditória; ao mesmo tempo em que serve de aval para o ingresso nos lugares de prestígio e poder, o coloca em conflito com sua historicidade, dado que se vê obrigado a negar o passado e o presente: o passado, no que concerne à tradição e cultura negras e o presente, no que tange à experiência da discriminação racial. (SOUZA, 1983:73)

Vemos a desmontagem da tese que sustenta não haver preconceito racial no Brasil, vinculando possíveis discriminações ao preconceito de classe. E percebemos os meandros sutis que levam a ideologia racista a viabilizar-se através dos sujeitos.

Construir novas relações de poder é o que reivindicam vozes dos movimentos negros contemporâneos. Atualizando a discussão das obras acima, cito o trecho de um artigo do jornal *El País Brasil* em que, a partir da denúncia de racismo por uma blogueira negra sobre o uso de “*blackface*” num espetáculo teatral apresentado no mês de maio de 2015 em São Paulo, a jornalista Eliane Brum flagra uma nova perspectiva do debate sobre o racismo:

Talvez o problema no Brasil, com relação à questão racial, seja semelhante ao da redistribuição da renda. Mesmo os brancos bacanas querem avançar na igualdade

sem perder nada. Os negros ascendem sem que os brancos percam um centímetro do seu privilégio, o que começa pelas empregadas domésticas. Porque privilégio de branco é cláusula pétrea na sociedade brasileira. [...]

Os negros não podem se impacientar, ao contrário, precisam agradecer a benevolência. E, quando questionam, e em especial quando questionam gente bacana, aqueles que têm certeza de fazer o certo, a conversa muda de tom. É fácil se unir contra os trogloditas, e no Brasil há sobra deles. E contra os bacanas, os *cool*, como é que fica? E escrevo sem ironia, porque me incluo nesta conta. Escrevo com dor, porque a incompletude da abolição colocou gente de fato digna, brancos dignos, numa situação com poucas saídas a não ser um confronto que começa dentro, com a dureza dessa realidade que, enquanto não mudar, impede qualquer branco de ser de fato digno. É essa a tragédia que precisamos encarar: a impossibilidade de um branco ser digno neste país enquanto a realidade dos negros não mudar. A verdade brutal é que, no Brasil, o melhor branco só consegue ser um bom sinhozinho. (BRUM, 2015).

Sequência da luta histórica do Movimento Negro, podemos dizer que esse novo cenário do debate sobre igualdade racial no Brasil é, certamente, reflexo das políticas públicas que amplificaram as vozes antirracismo, como a implementação da Lei 10.639/03. Vinculada à Lei, as proposições das DCNERER – *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana* - também dão destaque ao tema **identidade**.

Promover o orgulho pelo pertencimento étnico, conhecer e valorizar a história da África, rever o lugar do negro na história e cultura brasileiras estão no centro do papel da escola, em sua responsabilidade pela formação de novas consciências, comprometidas com uma sociedade mais justa e igualitária. As DCNERER destacam, de modo efusivo, o dever do Estado quanto à promoção de políticas de reparações, reconhecimento e valorização das ações afirmativas.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (DCNERER, p. 11).

Vimos que a escola, como tradicional reprodutora dos valores disseminados na sociedade, é palco frequente de situações de racismo. Na maioria das vezes, porém, tais manifestações de preconceito são naturalizadas e é minimizado seu impacto. Num procedimento típico da “democracia racial” opera-se para não causar alarde, para evitar desmentidos de um suposto quadro de harmonia.

Somos, desde a infância, subliminarmente orientados em relação ao racismo, a hierarquização racial presente em nossa sociedade sendo apresentada como natural. Por isso a necessidade de repensar a educação recebida e os valores que operam na naturalização do preconceito. Tudo isto aponta para o ambiente escolar como local privilegiado para as ações de promoção da igualdade racial.

Um primeiro passo para que a Educação para as Relações Étnico Raciais nas escolas aconteça é esta ação estar prevista nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições escolares, uma vez que este documento reúne propostas de ação concreta a serem executadas durante determinado período de tempo. Além disso, o projeto político-pedagógico indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores, mas também a funcionários, alunos e famílias. Neste sentido é imprescindível que toda a comunidade escolar esteja envolvida no processo de elaboração de práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais.

As dimensões educativas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) como reconhecimento, respeito e valorização quando articuladas com os eixos formativos (condições de trabalho, gestão dos processos educativos, articulação das práticas com os órgãos legais, formação de professores e demais profissionais da educação, territorialidade, religiosidades) oferecem subsídios para a construção de práticas políticas e pedagógicas para o trato com a Educação das Relações Étnico-raciais.

A consolidação dessa proposta implica em diversos desafios para toda a comunidade escolar, uma vez que propõem mudança. Mudança na maneira de se relacionar, pensar, agir, comportar, sentir o Outro. Romper com o silêncio sobre o racismo e com a discriminação racial implica com certeza adotar novos posicionamentos reflexivos sobre o desenvolvimento da prática pedagógica. Implica também não calar-se frente a uma situação de discriminação na sala de aula.

A organização de práticas voltadas para a implementação da educação para as relações étnico-raciais deve estar baseada em princípios práticos e teóricos. Assim como é de fundamental importância que a comunidade escolar se atualize das discussões acadêmicas a respeito da temática, faz-se também necessária realizar uma análise contextual da realidade escolar, buscando identificar quais são os limites, bem como as potencialidades para a realização do trabalho na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

Na escola em que atuo no município de Contagem, o projeto político-pedagógico é de 2010. O *PPP*, como é chamado, até cita a Lei 10.639/03 e algumas ações nesse sentido tem sido feitas desde então, mas não de modo sistemático. Percebe-se, mesmo decorridos 13 anos da promulgação da lei, que a sensibilização das comunidades escolares deve ser constante. Mesmo porque não são escassas as situações que demonstram a urgência do enfrentamento ao racismo.

A proposta de educação para as relações étnico-raciais, embora incluída no Projeto Político-pedagógico da escola, precisa ser revisada e ampliada, assim como reformulados os tempos para discussão e elaboração coletiva de ações pedagógicas. Trazer a educação para as relações étnico-raciais para além de datas específicas do calendário escolar ainda é um desafio. No entanto, mesmo esparsas, tais ações são muito significativas.

5. VIVÊNCIAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA

5.1 Trabalhando com o kit “A Cor da Cultura”

Coincidindo com demandas deste Curso, em agosto de 2015 uma Mostra Cultural e Científica na escola de Contagem pôs em destaque o debate em torno da valorização de nossa herança africana. Uma série de atividades foram desenvolvidas na fase de preparação da Mostra e culminaram na apresentação dos trabalhos realizados. Palestras, contação de histórias e oficinas também movimentaram a escola neste dia. Achei positivo o debate acontecer fora das datas usuais - 13 de maio, 20 de novembro - e, mais importante, contar com a adesão de várias disciplinas. Na dinâmica do cotidiano escolar, este processo se deu muitas vezes no improviso, correndo contra o tempo, em conversas no corredor e sala dos professores. A parceria com a professora de artes enriqueceu o trabalho, estimulando os alunos a confeccionar instrumentos musicais, alusão à riqueza rítmica africana. Reaproveitando materiais recicláveis, a atividade contou com o envolvimento e entusiasmo dos alunos.

A propósito, embora as DCNERER enfatizem áreas de História, Artes e Literatura como indicadas para o trabalho com o tema, na prática parecem restringir a estas disciplinas o compromisso do debate sobre a questão racial. O enfrentamento ao racismo não pode ser delimitado a esta ou aquela disciplina, deve estender-se a toda a comunidade escolar. Não só através do estudo de conteúdos específicos, mas também – e principalmente – pelo posicionamento quanto aos episódios de racismo do dia-a-dia escolar, muitas vezes silenciados.

Como sensibilização para as atividades da referida Mostra, assistimos ao curta-metragem *Vista minha pele* com os alunos do 6º ano, o que funcionou como provocação para o debate. O silêncio incomum me pareceu bastante revelador do impacto do vídeo, de que a grande maioria já tinha conhecimento, pois havia sido trabalhado pela professora do ano anterior. Mesmo assim, os alunos se envolveram com a história, “hipnotizados” pelo roteiro, no qual encontraram vários pontos de identificação como a idade dos personagens e o ambiente escolar. Retomando brevemente: o filme retrata o drama da personagem Maria, branca, para autoafirmar-se em meio à discriminação, num mundo fictício em que os padrões de referência são negros. Ao inverter os papéis sociais, a estranheza da situação mostra a dor

que o preconceito provoca. Porém, mesmo se identificando com o drama da personagem *Maria*, alguns estudantes comentaram que o racismo se devia a uma estudante branca numa escola de negros, exemplo nítido de culpabilização da vítima, que, na fala de alguns alunos “*não deveria estar naquele lugar*”. Das passagens mais comentadas, os estudantes apontaram como negativa a atitude do pai da personagem *Maria*, que não estimulava seu sonho. Destacaram também a cena em que o amigo dela conta que desistiu da escola, ambiente onde não se sentia acolhido. Família e escola reconhecidas como instâncias fundamentais para a segurança emocional da personagem.

Na ocasião, estávamos estudando o Egito com as turmas do 6º ano. A realização da Mostra contribuiu para antecipar o estudo de outros reinos africanos da antiguidade como Kush e Axum, geralmente alocados nos últimos capítulos do livro didático.

Outras atividades foram sugeridas, como a montagem de um painel com personalidades negras brasileiras de várias épocas. Após pesquisa sucinta, os estudantes deveriam trazer gravuras para confecção do painel. Já neste processo, as marcas da invisibilidade negra foram notadas no relato dos alunos das dificuldades em se conseguir o material pesquisando nas revistas de maior circulação. Mesmo assim, surpreendeu-me o quadro diverso das personalidades negras: Zumbi dos Palmares, Grande Otelo, esportistas como os jogadores de futebol Pelé e Neymar e a ginasta Daiane dos Santos; artistas de TV como Lázaro Ramos e Taís Araújo, cantores como Péricles, Tiaguinho e Gilberto Gil. Na socialização da pesquisa, os estudantes comentavam sobre a personalidade escolhida.

Complementando a pesquisa, destacamos alguns vídeos da série “*Heróis de Todo Mundo*”, do projeto “*A Cor da Cultura*” para apresentar aos alunos outros heróis afro-brasileiros e a diversidade do talento negro para além da música e do esporte - que muitas vezes funcionam como estereótipo limitador de um lugar específico para valorização do negro. Assim, falamos da história do Negro Cosme, do ativismo de Beatriz Nascimento e da poesia de Solano Trindade:

Sou Negro

Sou Negro

meus avós foram queimados

pelo sol da África

minh'alma recebeu o batismo dos tambores atabaques, gonguês e

agogôs

Contaram-me que meus avós

vieram de Loanda

como mercadoria de baixo preço plantaram cana pro senhor do

engenho novo

e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi

Era valente como quê

Na capoeira ou na faca

escreveu não leu

o pau comeu

Não foi um pai João

humilde e manso

Mesmo vovó não foi de brincadeira

Na guerra dos Malês

ela se destacou

Na minh'alma ficou

o samba

o batuque

o bamboleio

e o desejo de libertação...

Solano Trindade

A musicalidade dos versos chamou atenção para palavras de origem africana da língua portuguesa, oportunidade de apresentar e trabalhar alguns tópicos do volume “*Memória das palavras*”, também do kit “A Cor da Cultura”. Exemplificou, de forma simples e contundente, quão orgânica é a herança africana, presente no nosso dia-a-dia numa infinidade de palavras.

5.2 Roda de conversa

Mas a atividade mais impactante para mim se deu na escola de Belo Horizonte, onde o número de alunos negros é mais expressivo. Embora não tenha sido previamente programada, percebi a oportunidade como ideal para escuta do que pensavam os estudantes. Vale destacar que era uma turma de alunos considerados “difíceis”, indisciplinados e desinteressados pelos conteúdos usuais.

A roda de conversa com alunos do 8º ano foi facilitada por uma palestra que havia acontecido semanas antes na escola: *nós do cabelo* era o nome da intervenção, que partia de relatos de construção e valorização da identidade negra; o cabelo crespo como símbolo de empoderamento.

De início surpresos - talvez pelo fato de ver tratado na escola um assunto realmente *significativo* para eles – os estudantes aos poucos foram se envolvendo, comentando sobre a percepção do racismo. Pedi então que escrevessem pequenos relatos, não necessariamente identificados.

Nas palavras dos alunos, o racismo “*está em todo lugar*”; “*pessoas da raça negra ficam muito constrangidas por certo tipo de brincadeiras (...), essas brincadeiras acontecem em lugares como trabalho, shoppings, ruas e **principalmente** a escola (...) e muitas vezes ninguém toma providência*”.

Uma aluna negra contou uma situação de constrangimento num supermercado, duvidando se aconteceria o mesmo com uma pessoa branca.

Confirmando os mecanismos nem sempre sutis de naturalização do preconceito, achei curioso que um estudante branco tenha dito que *“o racismo na escola existe, mas não de uma forma agressiva, mais maneirado, não agredindo ninguém.”* Na fala do estudante ecoa a argumentação recorrente que busca amenizar episódios de discriminação e preconceito, reprodução discursiva do mito da democracia racial.

O depoimento mais marcante, porém foi o de um aluno negro, que citou impressionantes **dezessete** *“zoamentos de pretos”*. Nomeá-los tão detalhadamente com certeza diz muito de seu sentimento. O relato ficou ecoando em minha cabeça com os apelidos que em sua maioria remetem a características fenotípicas das pessoas de pele negra, consideradas negativas. Referências ao cabelo, cor e caráter que procuram inferiorizar os negros.

Os alunos demonstraram o desejo de que este debate ocorra com mais frequência na escola, onde percebem – e sofrem – as manifestações de preconceito. E querem falar sobre isso!

A escola – muitas vezes engessada na convencionalidade do cumprimento acrítico de um currículo - não se adapta às especificidades de seu público. Nota-se a distância entre as atividades “normais” da sala de aula e o desejo de expressão dos jovens. Em se tratando de comunidades de periferia, já excluídas em vários campos da vida social, é fundamental uma abordagem educativa que se aproxime dos jovens. A escuta atenta do que para eles é significativo pode apontar outros caminhos para definir novos conteúdos e práticas pedagógicas.

5.3 “Na quebrada” com os alunos

Antes da roda de conversa mencionada anteriormente, havia estreitado o diálogo com os alunos propondo uma atividade não diretamente ligada ao conteúdo que estávamos estudando, o processo de Independência do Brasil. Duas das três aulas semanais no 8º D, a temida sala 13, eram no último horário, sendo difícil de mobilizá-los para atividades cotidianas de sala de aula: explicação, aplicação e correção de exercícios.

Neste dia, organizei a sala em semi-círculo e escrevi no quadro a expressão “*vida loka*”, tão familiar aos adolescentes da periferia. Num primeiro momento, as duas palavras despertaram gracejos avulsos e olhares curiosos. Então pedi que falassem o que lhes viesse à cabeça sobre o tema. As respostas - bandidagem, zoação, maconha – revelavam um misto de fascínio, perigo e curiosidade por saber aonde aquela conversa iria chegar.

Em seguida, distribuí a cada aluno uma cópia do poema “*A Vida é Loka*”, de Sérgio Vaz e pedi que fizessem leitura individual e silenciosa. A surpresa em ver um texto como aquele ser chamado de poesia, o inusitado das expressões e gírias associadas à cultura de periferia impressas no papel, deslocadas de seu sentido habitual, cativaram os estudantes. As palavras *tráfico, zóio vermelho, arma, algemas, quebradas*, agora num outro contexto, se ligavam à prosa e poesia convidando a outro tipo de êxtase, pela magia da linguagem.

Aos poucos, a agitação inicial cedeu espaço à leitura em conjunto, as falas distribuídas. Os estudantes pediram para repetir e mais familiarizados com o texto, foram caprichando na interpretação.

A Vida é Loka

Esses dias tinha um moleque na quebrada
com uma arma de quase 400 páginas na mão.
Um mina cheirando prosa, uns acendendo poesia.
Um cara sem nike no pé indo para o trampo com o zóio vermelho de tanto ler
no ônibus.
Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas.

Depois saíram vomitando versos na calçada.
O tráfico de informação não para, uns estão saindo algemado aos diplomas
depois de experimentarem umas pílulas de sabedoria. As famílias, coniventes,
estão em êxtase. Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e
desempregando os Datenas.
A Vida não é mesmo loka?

Sérgio Vaz

A estranheza daquela aula desarticulada do conteúdo do livro didático, sem ter que copiar ou obter visto abriu caminho para outras rodas de conversa. Gosto da expressão *roda de conversa*, pois remete à informalidade, à aproximação. Sintetiza de forma mais apropriada o espírito da atividade proposta. Sobretudo ao se discutir temas relativos ao racismo – no caso, indiretamente, cultura de periferia – é fundamental uma abordagem introdutória que deixe os alunos mais à vontade, para que o diálogo de fato se estabeleça. E, pelo diálogo, uma escuta atenta das vivências dos estudantes, suas experiências, expectativas, visões de mundo. A mim, a roda de conversa confirmou o interesse dos alunos quando provocados e a potencialidade da literatura como ponte para este diálogo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos três semestres desta Especialização aprofundamos o debate sobre as tensões raciais no Brasil e nosso papel no desenvolvimento de ações para promoção da igualdade racial nas escolas. As primeiras atividades nos convidavam a observar com mais atenção à nossa volta e confrontar a realidade com o país que vemos na TV. Onde os negros apareciam? Em quais estatísticas estavam mais presentes? Filmes, leituras, entrevistas, discussões em fóruns nos fizeram questionar o papel do Estado como reprodutor de desigualdades sociais ao longo da história. Vimos a luta dos movimentos sociais para transformar em lei apontamentos da agenda antirracista. Após destaque para a vulnerabilidade da juventude negra, a situação das mulheres negras e da infância, a reflexão sobre o racismo chegou então ao ambiente escolar, onde o desafio de formar novas mentalidades se impõe.

A sociedade brasileira gosta de se imaginar harmônica. Nosso pós-Abolição não conferiu cidadania aos negros. Varreu para debaixo do tapete o histórico dos quase quatro séculos de exploração escrava e as representações de poder decorrentes deste processo. Negando conflitos, não se preocupou em promover práticas de combate ao racismo. Parece um vício brasileiro insistir em resolver as questões pela sua negação. Pode-se traçar um paralelo com o debate em torno da revisão da lei da Anistia. O silêncio sobre as arbitrariedades da ditadura militar cometidas pelos agentes do Estado autoriza ainda hoje a violência policial, que “*não tem dificuldade em distinguir quem é branco e quem é preto no Brasil*”, conforme fala do rapper Mano Brown.

Há uma outra história a ser contada sobre a importância do negro na formação da nação brasileira. A desconstrução do mito da democracia racial implica uma postura política para o desafio de transformar mentalidades. O direito à educação deve ser o propulsor da formação de cidadãos cientes da importância do reconhecimento e valorização da matriz africana na nossa cultura.

Nesse sentido, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* são de grande relevância para fazer valer a centralidade da escola na promoção de ações de enfrentamento ao racismo. Partindo das dimensões educativas *Reconhecimento, Respeito e Valorização*, que desdobram-se nos *Eixos Articulados Formativos* (Condições de trabalho; Gestão dos

processos educativos; Articulação das práticas com os órgãos legais; Formas participativas; Formação de professores e demais profissionais da educação; Territorialidade e Religiosidades) tem-se os referenciais para a construção de práticas pedagógicas afinadas com a promoção da igualdade racial.

No entanto, para que de fato possam contribuir para Educação para as Relações Étnico-Raciais, tais práticas educativas devem estar previstas nos *Projetos Político-Pedagógicos* das escolas. Construí-las junto à comunidade escolar implica a compreensão das ações afirmativas como reparadoras das injustiças e desigualdades sociais que moldaram nossa sociedade.

Os apontamentos das DCNERER sugerem uma reflexão constante sobre as abordagens educativas. A autocrítica quanto ao racismo por nós internalizado é fundamental para reorientar nossa intervenção quando na escola reproduz-se o discurso ambíguo que naturaliza o preconceito, próprio do racismo à brasileira. Isto significa uma nova postura frente às situações de manifestação do preconceito racial no ambiente escolar.

Também representa rever as formas de valoração dos saberes, para além da leitura e escrita, o que passa pelo reconhecimento de aspectos da cultura africana como a oralidade. E, sobretudo, repensar o conteúdo curricular para que a escola dialogue de fato com as vivências dos estudantes. Nesta tarefa, a literatura pode ser uma grande aliada. Seu potencial lúdico deve ser mobilizado para trazer mais sentido ao que é visto na sala de aula ampliando a escuta dos estudantes, encorajando-os, dando-lhes voz!

Por fim, vale destacar um ponto muito importante: no esforço em aguçar nossa sensibilidade, o Curso apontou que as ações de promoção da igualdade racial e combate ao preconceito podem ser conduzidas de forma dinâmica e com entusiasmo. É possível reescrever esta história de maneira lúdica, a arte moldando aprendizagens com gosto e prazer! Foi o que experimentamos em vários momentos, como no estudo sobre *O Estado e a Produção da Desigualdade Racial* - tema do Módulo II – quando fomos estimulados a escrever um poema-denúncia, que aqui registro. Nele, procurei sintetizar alguns pontos do debate em torno da questão racial e a convicção de que nossa luta não é vã:

nos brasis
a letra fria da lei
fere a verdade

e a liberdade
arma seus ardis

modernizou-se a senzala

na periferia
bala não é de borracha (*)

cassetete de PM
esculacha o rascunho
da nação
pátria mãe gentil

negra memória

dos brasis
a voz quente da igualdade
vai reescrever a história

(*) a partir de fala do poeta Sérgio Vaz

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 123 p.

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. (2009). Disponível em <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br#t-3706>. Acesso em 28/01/16.

ARAÚJO, Joel Zito. A força de um desejo-a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. Revista USP, n. 69, p. 72-79, 2006.

BAIROS, Luiza Helena de. Desigualdades raciais e políticas públicas. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2004.1 DVD (50 min.): son., color.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL, Planalto. Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007V2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em 15/11/ 2015.

BRUM, Eliane. *No Brasil, o melhor branco só consegue ser um bom sinhozinho*. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/25/opinion/1432564283_075923.html>. Acesso em 05/11/15.

GOMES, Nilma Lino (Org). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

_____ Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal*, v. 10639, n. 03, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. TupyKurumin, 2006.

JACCOUD, Luciana Ramos de; BEGHIN, Nathalie; IPEA. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002. 151 p.

LOPES, Nei. *O racismo explicado a meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986. 88p.

_____ "Por que ensinar África na escola brasileira." *Conferência proferida no teatro da Casa do Saber de Camaçari, na ocasião da comemoração do dia da África*. Camaçari, BA. 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, (RJ): Vozes, 1999. 140p.

PLANO nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília (DF): Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, [2004]. 102 p (Internet)

REIS, D. B.; A Marca de Caim: as características que identificam o suspeito, segundo relatos de Policiais Militares. Cadernos do CRH (UFBA), Salvador- Bahia, 2002.

RIBEIRO, Matilde. (Org.) As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas. São Paulo. Ed. Perseu Abramo: 2012. 287p.

SANTANA, Patrícia. *Algumas legislações: ECA E Estatuto da Juventude*. IN: Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola: Módulo IV: Juventude Negra, Gênero e Infância. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – FAE/Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2015.

SEIFERTH, Giralda. *O futuro era branco*. IN: Revista de História da Biblioteca Nacional, nº 69, junho 2011.

SILVEIRA, Rosa Hessel [et al]. *A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras*. São Paulo: Moderna, 2012.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990 90p.

STARLING, Heloisa; SCHWARCZ, Lilia Moritz "Lendo canções e arriscando um refrão." *Revista USP* 68 (2006): 210-233.

TRINDADE, Solano. *O poeta do povo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

VAZ, Sérgio. Facebook, 19 dezembro 2013. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/poetasergio.vaz2/posts/569684899777598>>. Acesso em 12/01/16.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência. Fonte: Mapa da Violência: <<http://www.mapadaviolencia.org.br>>, 2014.