

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Unidade Especial de Educação Básica e Profissional
Centro Pedagógico
Curso de Especialização em Educação Física Escolar

Kelvin Nikolas de Lima Marques

REFLEXÕES E DIÁLOGOS ÉTNICO RACIAIS (IN)EXISTENTES: estudantes negros na escola de elite branca em uma proposta pedagógica decolonial

Belo Horizonte

2024

Kelvin Nikolas de Lima Marques

REFLEXÕES E DIÁLOGOS ÉTNICO RACIAIS (IN)EXISTENTES: estudantes negros na escola de elite branca em uma proposta pedagógica decolonial

Versão final

Monografia de especialização apresentada à Unidade de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Petrônio Alves Ferreira

Belo Horizonte

2024

CIP – Catalogação na publicação

M357r Marques, Kelvin Nikolas de Lima
Reflexões e diálogos étnicos raciais (in) existentes: estudantes negros na escola de elite branca em uma proposta pedagógica decolonial / Kelvin Nikolas de Lima Marques. - Belo Horizonte, 2025.
43 f.

Monografia (Especialização): Universidade Federal de Minas Gerais, Unidade Especial de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, Belo Horizonte, 2025.

Orientador: Petrônio Alves Ferreira

Inclui bibliografia.

1. Educação básica 2. Pesquisa educacional. 3. Relações raciais. I. Título. II. Ferreira, Petrônio Alves. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Unidade Especial de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico.

CDD: 370
CDU: 37.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

UFMG

ATA DA DEFESA DA MONOGRAFIA DO ALUNO KELVIN NIKOLAS DE LIMA MARQUES

Realizou-se, no dia 08 de fevereiro de 2025, às 10:00 horas, Centro Pedagógico da UFMG - Sala 1, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de monografia, intitulada *REFLEXÕES E DIÁLOGOS ÉTNICO RACIAIS (IN)EXISTENTES: ESTUDANTES NEGROS NA ESCOLA DE ELITE BRANCA EM UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL*, apresentada por KELVIN NIKOLAS DE LIMA MARQUES, número de registro 2023705228, graduado no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Petronio Alves Ferreira - Orientador (Colégio Santo Agostinho), Prof(a). Izaú Veras Gomes (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte).

A Comissão considerou a monografia:

☒ Aprovada

☐ Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 08 de fevereiro de 2025.

Prof(a). Petronio Alves Ferreira (Mestre)

Prof(a). Izaú Veras Gomes (Mestre)

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho se deu em um momento muito complexo da minha vida. Tomar posse na rede pública em Belo Horizonte ao mesmo tempo em que possuía uma jornada extensa pela manhã em um colégio particular foi algo complexo, já que dois professores diferentes estariam atuando dentro do mesmo sujeito.

Agradeço à minha família que me proporcionou viver este momento, uma vez que todo apoio e incentivo, assim como todas as vezes em que foi necessário alguém para me render em determinado lugar, essa minha família que me rendia. Minha mãe e minha irmã sempre foram a minha base e com elas toda a minha ancestralidade que carrego nos ombros.

Dou graças também ao Deus Altíssimo que me deu a chance de viver esses grandes planos que Ele já tinha para mim, posso ser um bom profissional, um bom filho, uma boa pessoa, mas sem Ele, nada sou, e parafraseando Jó que não cessou sua adoração mesmo em um momento de crise, neste momento de alegria digo: *“O Senhor deu, e o Senhor tirou; bendito seja o nome do Senhor.” Jó 1:20*

RESUMO

A produção deste trabalho parte de um percurso pessoal de vivências enquanto sujeito negro dentro de ambientes dominados pela elite branca. A partir de vivências de alunos do ensino médio em uma escola privada de alto desempenho em Belo Horizonte, foram investigadas as dificuldades e as lacunas no ensino decolonial para esses jovens. O objetivo da investigação a partir do trabalho foi a construção de um Seminário Étnico racial como proposta pedagógica decolonial como possibilidade para as escolas privadas cujo a maioria dos alunos são brancos e de elite econômica. O estudo utilizou-se de um grupo focal para a pesquisa com dois alunos negros em uma escola privada em Belo Horizonte realizando encontros de forma remota e utilizando também de registros livres manuais feitos pelos alunos. Com os encontros e análise dos registros, percebeu-se uma dificuldade dos professores em construir propostas decoloniais, principalmente nas instituições particulares de ensino, consequentemente, a maior parte dos alunos carecem de experiências práticas negras e, portanto, não constroem reflexões e diálogos acerca do assunto.

Palavras-chave: negro; ensino médio; decolonial, étnicorracial.

ABSTRACT

The production of this work is based on a personal journey of experiences as a black subject within environments dominated by the white elite. Based on the experiences of high school students in a high-performance private school in Belo Horizonte, the difficulties and gaps in decolonial education for these young people were investigated. The objective of the investigation based on the work was the construction of an Ethnic-racial Seminar as a decolonial pedagogical proposal as a possibility for private schools whose majority of students are white and of the economic elite. The study used a focus group for the research with two black students in a private school in Belo Horizonte, holding meetings remotely and also using free manual records made by the students. With the meetings and analysis of the records, it was perceived that teachers had difficulty in constructing decolonial proposals, especially in private educational institutions, consequently, most students lack black practical experiences and, therefore, do not build reflections and dialogues on the subject.

Keywords: black; middle school; decolonial, ethnic-racial.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Temas presentes no Seminário

Quadro 2 – Organização lógica das oficinas e grupos de interesse

Figura 1 – Anexo I (Registro de escrevivência dos alunos investigados)

Figura 2 – Anexo II (Registro de escrevivência dos alunos investigados)

Figura 3 – Anexo II (Registro de escrevivência dos alunos investigados)

Figura 4 – Anexo III (Registro de escrevivência dos alunos investigados)

Figura 5 – Anexo IV (Registro de escrevivência dos alunos investigados)

Figura 6 – Anexo V (Qr code para acesso ao Formulário simulado)

Figura 7 – Anexo VI (Acesso ao Material Guia para a aplicação do Seminário)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. JUSTIFICATIVA	12
3. OBJETIVO	15
4. METODOLOGIA	16
5. DESENVOLVIMENTO	19
5.1 O negro, “negro” e o negro “branco”. Os processos na construção de um perfil identitário do sujeito negro	19
5.2 Apropriação do ambiente privado de elite	25
5.3 As manifestações étnico-raciais dentro da escola	29
5.4 Práticas decoloniais, possibilidades	32
5.4.1 Construção de um Seminário étnico-racial	32
5.4.2 Logística do Seminário	34
5.4.3 Possibilidades de enriquecimento da proposta do Seminário e suas aplicações práticas	37
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	39
ANEXOS	40

1. INTRODUÇÃO

É uma impressão geral a ideia de que a maioria da população brasileira é negra, isso corrobora com o Censo de 2022 do IBGE que chegou ao resultado de que 43,5% da população brasileira se identifica como parda e somente 10,2% se identificam como pretas. Conforme Osório (2003) *apud* Francisco (2018) afirma, sujeitos que se identificam como pretos ou pardos podem ser englobados no mesmo perfil identitário de negritude, segundo o autor: “existem similaridades na situação socioeconômica entre pretos e pardos e que a marca da negritude presente nos dois grupos, afasta-os dos padrões das pessoas brancas” (Osório, 2003. *Apud* Francisco, 2018. Pág. 99.). A diferença entre a autodeclaração como pessoa preta e parda diz muita coisa sobre esse lugar de pertencimento à uma cultura dita como negra.

Isso reitera o que Carvalho (2005) afirma ao dizer que a classificação racial no Brasil e em muitos países da América Latina se baseia em três princípios: características fenotípicas, ascendência e *status* socioeconômico do sujeito. No que se refere aos dados do IBGE podemos considerar 53,5% da população como negra. Esses dados são importantes, pois quando os alunos chegam na escola essa diferenciação fenotípica entre pretos e pardos existe, mas no critério de diferenciação social e demarcações de desigualdade, a mesma característica socioeconômica se estende aos considerados pardos, uma vez que são identificados muitas vezes na racialização sociológica como pessoas negras.

Isso reencontra e salienta o conceito de colorismo ou pigmentocracia, “desenvolvido por Alice Walker, no ensaio “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?”, publicado no livro “In Search of Our Mothers’ Garden” em 1982.” (FRANCISCO, 2018. Pág. 102). O que o termo sugere é que existe uma hierarquização conforme características fenotípicas baseadas na raça ariana. Sintetizando, quanto mais parecida com a raça ariana o indivíduo se torna, mais valorizado, normalizado e consequentemente a ideia de competência e beleza é atribuído a ele.

Segundo Harris (2008):

“Mais especificamente, a “ocracia” na pigmentocracia traz consigo noções de valor hierárquico que os espectadores colocam em tais tons de pele. Tons de pele mais claros são, portanto, mais valorizados do que tons de pele mais escuros. Tais preferências têm implicações sociais, econômicas e políticas, já que pessoas de tons de pele mais claros eram frequentemente - e estereotipicamente - vistas como mais inteligentes, talentosas e socialmente

graciosas do que suas contrapartes negras mais escuras. Negros mais escuros eram vistos como não atraentes, de fato feios e geralmente considerados de menor valor. Os padrões europeus de beleza dominaram um povo africano durante a maior parte.” (HARRIS, 2008. Pág.32)

Neste caso, a explicação da autodeclaração em sua maior parte constar como parda pode possuir relação direta com a percepção da sociedade e a atribuição de menor valor e submissão do fenótipo mais distante da raça ariana, cor preta e os traços fenotípicos marcantes como cabelo, nariz etc. Portanto, partindo do pressuposto das similaridades apontadas por Osório (2003) *apud* Francisco (2018) é que podemos englobar pardos e pretos no mesmo universo racial, cada um em suas possíveis particularidades, porém com marcas culturais e sociais de negritude parecidas.

Isso vai de encontro ao que Munanga (2003) cita em seus estudos sobre raça e etnia. O autor afirma que o racismo é construído a partir da ideia sociológica de hierarquização das construções filosóficas, religiosas, culturais de uma raça, abordando-a como inferior a outra não somente por seus traços físicos.

O conceito de raça e etnia por muito tempo foi discutido e, ao longo dos séculos, foi sendo modificado toda vez em que percebiam que a forma de classificação já não funcionava mais naquele contexto ou que questões maiores sempre surgiam a partir de cada classificação distinta criada.

“No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças.” (Munanga, 2003. p. 3). Isso gerou a primeira divisão entre raças, categorizando-as entre branca, negra e amarela, primeira terminologia científica.

No século seguinte, percebemos que outros fatores agora parecem relevantes para essa classificação: “No século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação.” (Munanga, 2003. p. 4)

Após essas alterações de classificação, percebe-se então que fatores sanguíneos também poderiam ser condicionantes na questão de identificação.

“No século XX, descobriu-se graças aos progressos da Genética Humana, que haviam no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estancas.” (Munanga, 2003. Pág. 5)

Foi então, a partir dessa época, que perceberam a dificuldade de especificar raça a partir de marcantes pré-estabelecidos e concluíram que segundo Munanga (2003) cientificamente e biologicamente raças não existem.

Abordar raça do ponto de vista sociológico não se torna um problema a partir do momento em que seus traços não sejam hierarquizados ou subjugados. A partir disso, pode se considerar a etnia como um termo possivelmente alinhado a raça por abordar um sentido de construção sociológica e cultural dos indivíduos, por isso, no fim das contas, o termo “étnico-racial”. Dessa forma, durante o texto, o termo étnico-racial será considerado, não em uma dimensão de apagamento ou inferiorização de “raças”, mas considerando o ponto de vista sociológico, ou por assim dizer, sociocultural da palavra.

Por sua vez, essa grande maioria negra está localizada nas escolas de ensino básico públicas sem ter acesso a condições de vida mais dignas, muitas vezes tendo que escolher entre trabalho e estudo. Um dos fatores que contribuem para que isso aconteça é a intensa desigualdade social presente na população brasileira que favorece os favorecidos e desfavorece ainda mais a classe baixa.

De acordo com o GIFE¹:

“Dados do Censo Escolar de 2022 mostram um grande percentual de estudantes pretos e pardos no EJA (Ensino para Jovem e Adulto). Segundo o levantamento, 77,5% dos matriculados no Ensino Fundamental são estudantes negros, enquanto 20,2% são brancos. Apesar do percentual diminuir no Ensino Médio, a diferença entre os dois grupos permanece grande, 69,3% contra 29,2%, respectivamente.” (Fundação Itaú Social, 2023)

Essas estatísticas revelam que a maior parte da população brasileira em situação de evasão escolar, ainda é, em sua maioria, negra. Isso significa que a maior parte dos alunos negros do ensino básico se encontram em escolas públicas, uma vez que o Ensino para Jovens e Adultos é uma oferta do sistema público de ensino.

Os dados ainda se tornam mais preocupantes quando chegamos às escolas particulares de alunos com alto poder aquisitivo contrastando terrivelmente com a situação em escolas públicas, o que nos leva a pensar na situação descrita

1 Nascido como grupo informal em 1989, o GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, foi instituído como organização sem fins lucrativos, em 1995. Desde então, tornou-se referência no país no tema do investimento social privado. A organização compreende investimento social privado com o repasse voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos ou organizações sociais, ambientais, culturais e científicos de interesse público.

anteriormente referente à desigualdade de classes. O Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ações Afirmativas² (GEMAA) tabulou a partir do Censo de 2020, a população negra presente nas escolas particulares de alto nível com rendimento elevado no Enem 2019.

O GEMAA recolheu dados das 20 escolas com maiores médias no Enem 2019 do Brasil. Das escolas de Minas Gerais foram consideradas: Colégio Santo Antônio, Colégio Bernoulli, Instituto Ellos de Educação, Centro Educacional de Matipó, Fiibonacci Colégio, sendo o Colégio Bernoulli e o Colégio Santo Antônio localizados na cidade de Belo Horizonte. Nas duas últimas citadas o percentual é de 8% de estudantes autodeclarados pretos ou pardos. Com base nesses dados pode-se perceber que existe uma discrepância tanto em relação a inserção social e cultural quando comparamos a realidade de alunos negros e brancos, principalmente no que tange às escolas particulares de alto desempenho. Sabe-se também conforme Munanga (2003) que por trás de todo aluno preto/pardo, existe uma demarcação histórica, trajetórias e discursos presentes, que podem ser reforçados, abafados ou trabalhados ao longo da sua vida dependendo das ações pedagógicas e através do contexto social inserido.

Frente a esses dados, o presente estudo pretende analisar os discursos, reflexões e diálogos étnico-raciais existentes ou até mesmo velados dos alunos de Ensino médio dentro de uma escola privada de alto poder aquisitivo localizada na região nobre de Belo Horizonte.

2 O Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA) é um núcleo de pesquisa com inscrição no CNPq e sede no IESP-UERJ. Criado em 2008 com o intuito de produzir estudos sobre ação afirmativa a partir de uma variedade de abordagens metodológicas, o GEMAA ampliou sua área de atuação e hoje desenvolve investigações sobre a representação de raça e gênero na educação, na mídia, na política e em diversas outras esferas da vida social.

2. JUSTIFICATIVA

O tema de pesquisa foi desenvolvido a partir de uma experiência pessoal como um homem negro de cor preta, inserido em ambientes considerados como ambientes majoritários brancos. A escola privada, as salas de aula de ballet clássico e os grandes teatros de BH, onde havia uma relação conflituosa entre o meu próprio perfil identitário negro e as concepções culturais brancas que estavam ao redor.

Durante toda a minha trajetória na Educação básica, o lugar do privilégio sempre foi muito ratificado a mim e a seguinte frase passou a ser frequente: “Agradeça, pois, todos queriam ter o que você tem, mas quase ninguém tem”. Essa epígrafe para uma pequena criança negra previamente se torna um significado de gratidão aos pais e a todos no que se refere à contribuição de sua trajetória, mas quando a fase da infância é superada e posteriormente a ela você se torna um adolescente que escuta inúmeras outras expressões acerca do seu cabelo, roupas, gostos, aquilo que outrora parecia um bordão familiar tradicional, passa a fazer sentido ao olhar em sua sala de aula e perceber ausência dos seus semelhantes.

Com o passar dos anos, chegada do Ensino médio e graduação, diferenças significativas entre mim e aqueles que estavam ao meu redor no cotidiano se tornaram mais evidentes. Isso para mim se tornou muito significativo já que conforme Artes e Unbehaum (2021) os jovens negros são os que possuem maiores dificuldades de ingresso no ensino superior, segundo as autoras:

“[...] o processo de desigualdade de acesso de negras e negros ao ensino superior está marcado por dificuldades que esse grupo populacional encontra já nas fases anteriores de escolarização, em especial de frequentar, permanecer e concluir o ensino médio. Porém, as marcas não são apenas de cor, são os meninos, os jovens meninos, que apresentam essa trajetória mais acidentada.” (Artes, Unbehaum, 2021. Pág. 21)

Esse contraste foi evidenciado através de pequenas conversas citando viagens, *hobbies*, posições políticas privilegiadas e comentários racistas que por vezes me apropriei acreditando pertencer ao grupo sociocultural que me estava posto. Existia uma dualidade entre o sujeito e o sujeito negro existente em mim. O primeiro se constituía em um ser que amava o balé clássico, amava ir a teatros, gostava de ir a exposições, e o segundo se constituía enquanto um sujeito que amava também a cultura afro-brasileira, o hip-hop, cabelos trançados, nagô, estilos de vestimentas pautados no movimento negro de 1980, etc. Contudo, não havia espaço para o

segundo sujeito descrito aqui, porque na verdade o espaço não o permitia ser livre, não o permitia ser, mas sim o “não-ser” conforme Fanon (2008).

Muito se fala sobre os sujeitos negros que estão onde “deveriam estar” e pouco se pesquisa sobre o sujeito negro que preenche os locais muitas vezes inalcançados por essa população. Fanon (2008) pondera acerca das máscaras brancas existentes na constituição do negro em sua obra: *“Pele negra, máscaras brancas”*. O autor afirma que existe uma concepção propriamente atribuída a cada uma das pessoas negras por elas mesmas de que há um lugar pertencente a elas e um não-lugar. Esse não-lugar, é uma zona da população branca:

“Lembro-me, há pouco mais de um ano, em Lyon, após uma conferência onde eu havia traçado um paralelo entre a poesia negra e a poesia européia, de um amigo francês me dizendo calorosamente: “No fundo você é um branco”. O fato de ter estudado um problema tão interessante através da língua do branco me atribuía o direito de cidadania.” (Fanon, 2008. Pág. 50)

Nota-se que – ainda que seja um espaço conquistado pelo sujeito e não pelo sujeito negro, porque a cor não era para ser um determinante do sucesso ou insucesso do indivíduo – quando alcançado, este espaço é relacionado com a cor branca, ou nesse caso, o sucesso da branquitude. A argumentação que o autor faz, consiste no pensamento de que de fato o sujeito negro vê a necessidade de estar no lugar do sujeito branco, pois talvez essa seria a única possibilidade de reaver seus direitos garantidos ou uma certa humanização na busca pelo ideal da branquitude. Nesse sentido:

“Compreendemos agora por que o negro não pode se satisfazer no seu isolamento. Para ele só existe uma porta de saída, que dá no mundo branco. Onde a preocupação permanente em atrair a atenção do branco, esse desejo de ser poderoso como o branco, essa vontade determinada de adquirir as propriedades de revestimento, isto é, a parte do ser e do ter que entra na constituição de um ego. Como dizíamos há pouco, é pelo seu interior que o negro vai tentar alcançar o santuário branco. A atitude revela a intenção.” (Fanon, 2008. Pág. 60)

Nicodemos e Tosta se preocupam com isso ao realizar seu estudo de caso:

“[...] procurou-se não olhar para adolescentes negros como se eles estivessem tão somente no lugar que historicamente lhes coube – e ainda se lhes reserva –, isto é, a escola pública, que atende camadas populares; e, em segundo lugar, buscar esses adolescentes negros em escolas que também historicamente são para os brancos pertencentes à classe econômica mais favorecida.” (Nicodemos, Tosta; 2011. pág. 74)

Ademais, o que torna esse trabalho ainda mais relevante é a ausência de achados na literatura cujo recorte seja o mesmo deste trabalho, uma vez que, a maior

parte das pesquisas relacionadas aos alunos negros partem do sujeito negro de classe social baixa dentro da escola pública. Por isso, se torna relevante voltar o olhar para o sujeito negro que está presente em outros ambientes e atravessados por outras influências sociais, religiosas, econômicas e políticas.

3. OBJETIVO

O objetivo central da pesquisa é descrever o processo da construção de um seminário sobre questões étnico-raciais com estudantes autodeclarados negros, que cursam o Ensino Médio em uma escola de elite econômica da rede particular de Belo Horizonte. O seminário contará com professores e profissionais convidados para auxiliar outras escolas particulares na formação dos seus projetos pedagógicos, na construção das aulas e na formação antirracista de professores da rede particular, tendo em vista a priorização da experiência prática dos sujeitos sejam eles alunos ou professores envolvidos.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, e foi realizada por meio de um grupo focal (embora alguns fatores foram condicionantes para que a quantidade indicada para se configurar enquanto grupo focal não fosse atingida ao longo da pesquisa) de alunos negros nas turmas de ensino médio em uma escola da rede privada de elite (econômica e social) de Belo Horizonte, considerada de alto desempenho. Neste caso, o alto desempenho será avaliado pelo mesmo parâmetro já citado por Campos (2021) no Boletim GEMAA, os resultados na última edição do Enem. Os parâmetros para considerar uma escola como sendo esta, de elite, serão os mesmos usados por Bourdieu et al. (1999) *apud* Nicodemos (2011), que considera o ambiente de elite como o local dos sujeitos dotados de capital econômico e social.

A escolha pela metodologia da técnica de coleta de dados através de um grupo focal se deu pelo intuito de priorizar a participação ativa dos sujeitos envolvidos e a problematização das questões que orientam aquele grupo, segundo Backes, *Et al.* (2011). Ainda que por diversos fatores a construção de um grupo focal com a quantidade recomendada por Gatti (2005) não foi contemplada, a construção do percurso da pesquisa se deu a partir das orientações de procedências com essa metodologia.

Com inspiração nas *escrevivências*, termo usado por Conceição Evaristo³, foi usada uma estratégia de mobilização dos estudantes dentro do grupo focal para auxiliar nas reflexões sobre suas experiências. Embora Conceição não tenha criado o termo de forma intencional para se tornar um conceito reconhecido dentro do universo acadêmico, ela evidencia o sentido da expressão “escrevivência” em suas várias entrevistas e compilações de trabalhos escritos como: “a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo –, ela compõe romances, contos e poemas que revelam a condição do afrodescendente no Brasil.” (Santana, 2016)

3 Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edmilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto.

O estudo ocorreu dentro de uma escola privada de classe média alta em Belo Horizonte, selecionando alunos negros que queriam participar do grupo focal. Localizada na região Oeste de Belo Horizonte, a escola se trata de uma instituição confessional, com cerca de 1347 alunos no total, em 2024 e 30 alunos por turma aproximadamente.

A escolha dos alunos negros se deu por priorizar as narrativas desses alunos e o discurso pessoal acerca do tema. Como mediadora, a coordenadora pedagógica dos anos finais e ensino médio realizou uma seleção dos alunos que se autodeclaravam negros e que em sua opinião poderiam participar mais abertamente da pesquisa. Os estudantes previamente selecionados tinham entre 15 e 18 anos de idade por serem todos do Ensino médio.

Um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foi enviado para os próprios alunos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais e para a Direção da escola.

Vale ressaltar uma das dificuldades da pesquisa que se encontrou na quantidade de alunos negros no Ensino médio dentro da instituição escolhida. Não somente isso, mas também a baixa quantidade de alunos que estavam dispostos a participar da pesquisa. Inicialmente um grupo de oito convidados que se reduziu a dois por diferentes motivos. Alguns não deram feedback positivo às tentativas de contato, enquanto outros não puderam participar pois não obtiveram autorização dos pais para participar. Interpreta-se por esse fenômeno o desconforto da “exposição” ao assunto.

Os encontros do grupo foram marcados mediante disponibilidade dos alunos, pais e da escola.

Foram realizados cinco encontros de forma remota de cerca de 45 minutos de duração cada e dois encontros presenciais com 1h30min de duração abordando as temáticas de autodeclaração, configuração socioeconômica familiar, vínculos afetivos com amigos negros e brancos, experiências afro-brasileiras ou afro-americanas, estereótipos, diversidade racial e preconceito racial. Alguns temas foram separados como ponto de partida para as discussões que poderiam surgir ao longo da pesquisa, temas estes que foram selecionados por se tratarem da construção do perfil identitário desses sujeitos e outros são resultados dos interesses e envolvimento dos alunos com a pesquisa.

Com base na perspectiva epistemológica e metodológica das escrevivências, foram entregues para participantes da pesquisa uma espécie de diário para que os registros manuais livres acontecessem através dos alunos. Estes registros foram usados para a produção deste trabalho de forma livre e alguns trechos foram inseridos alterando o nome de cada sujeito citado nas vivências.

5. DESENVOLVIMENTO

5.1 O negro “negro” e o negro “branco”. Os processos na construção de um perfil identitário do sujeito negro

Muito se fala das vivências do sujeito negro estereotipado⁴ (ou comumente visto). O indivíduo de classe baixa e à margem das oportunidades sociais é considerado como a forma mais conhecida da pessoa negra de tal maneira que, ao conquistarem espaços normalmente não alcançados pela população negra, sofrem discriminação e geram dúvidas quanto ao merecimento ou esforço da conquista. Nicodemos e Tosta (2011) realizam um estudo de caso com alunos negros de classe média e alta, a fim de entender como o perfil identitário negro, sendo este construído ao longo de sua vida através da influência familiar, se manifesta nessa configuração de classe social, padrão cultural e relações sociais com os pares e diferentes.

Essa referência serve como base para a minha pesquisa já que se trata de um estudo de caso em uma escola particular em BH, analisando também perfis identitários negros e seus diálogos e influências na construção da negritude. As autoras chamam a atenção para como as diferentes configurações de vida acontecem com esses indivíduos negros que são vistos fora do seu lugar de pertencimento social de acordo com a visão estereotipada da maioria da sociedade. "Com isso, foi possível compreender o modo como estudantes negros de classes média e alta estão inseridos na escola privada e como essa inserção e a vivência deles configuram sua construção identitária" (NICODEMOS, TOSTA, 2011, pág. 72).

A construção de uma identidade negra, pautada no conhecimento do percurso histórico, social e econômico dessa população, ou seja, o reconhecimento do próprio percurso e dos fatores que fazem parte da estruturação das ideologias étnico-raciais é o que ao longo da vida de um jovem faz com que ele se aproprie de sua própria história. Através dos discursos dos estudantes percebe-se a concretização dessa reflexão:

⁴ Costa (2016) afirma que o estereótipo do sujeito negro está ligado a uma natureza selvagem, sexualizada, feia ou ameaça em potencial. O conceito do sujeito negro está ligado e generalizado com base no passado e no atraso, como se não houvesse uma possibilidade de ser negro, em outras palavras, não existe um sujeito, existe o preto, o único preto, “O diferente é reduzido ao mesmo. Basta conhecer um negro para conhecer todos os demais.” (COSTA, 2016. Pág. 512)

Não por conta do cabelo, porque eu alisei, até recebi críticas, mas o meu nariz é maior, a minha boca também. Em relação a roupas, nem tenho um estilo próprio. Em relação a música, nunca ouvi hip-hop, nunca tive contato. A cultura que eu fui ensinada foi uma cultura não tão puxada para a cultura negra.” (Aluno I)

Só o tom de pele, que tá entre o meio termo de branco e preto, já mostrei algumas fotos antigas para os meus amigos e não parecia eu porque eu estava branco. Não vejo que meu nariz vá... você entendeu... Estilo de roupa, gosto de usar umas coisas que lembra. Gosto de ouvir 50cent, acho muito da hora, gosto de músicas com ênfase no público negro, gosto também de quando aparece personagens negros nos desenhos, filmes. (Aluna II)

Esses discursos foram proferidos quando questionados sobre quais características as pessoas considerariam ao identificarem cada um deles em questão de raça: *“Quais características vocês acham que as pessoas levam em consideração para classificar, identificar ou se referir a vocês?”.*

Percebe-se, então, uma correlação entre conformação cultural e social às características físicas, uma vez que os alunos relacionam seus gostos, vivências, estilos culturais com suas características fenotípicas ao se referirem como característica marcante para uma identificação, indo de encontro ao conceito de “étnico-racial” abordado por Munanga (2003).

Consequentemente a essa reflexão sobre as características atribuídas ao sujeito negro, algumas considerações foram feitas pelos alunos, alegando a necessidade dos amigos brancos de vê-los com um certo tipo de cabelo para que sejam identificados e atribuídos como sujeitos de fato negros:

“Odeio que as pessoas se achem no direito de dizer a forma que eu deveria usar o meu cabelo, elas acreditam que por eu ser negra, deveria usar o meu cabelo natural, mas eu acredito que cada um usa o cabelo da forma que se sinta melhor.”
(Registro de escrivência da aluna II. Ver ANEXO I)

Considera-se também uma relação de beleza versus preconceito, por muitas vezes não conflituante para os colegas brancos, uma vez que falas como *“eu queria*

colocar trança, mas sou branco” ou *“se eu pudesse eu escolheria ser negro”* proscreeve toda a realidade velada na subjetividade da beleza fenotípica padrão do sujeito negro:

“Ontem eu vi um vídeo no tiktok que era tipo: como eu deixaria meu cabelo se fosse negro e várias imagens e cabelos com trança, nagô, locks, dread... enfim, vários estilos diferentes e isso me fez pensar em como muitas pessoas brancas do meu convívio parecem “querer ser pretos.” Um exemplo disso é meu primo que é branco e vive me pedindo pra colocar nagô e de acordo com ele, ele só não faz isso no cabelo porque ele não pode. Eu tenho minhas dúvidas sobre o que acho de pessoas brancas que usam trança nagô. Porque uma hora eu acho uma coisa e outra já penso outra coisa, mas fazer o que né? Outro exemplo disso é um amigo meu que durante o almoço falou que queria ser negro, menos por causa da desigualdade e tal. Usei palavras bem próximas do que ele falou no dia e isso me deixa em dúvida, isso é coisa da minha cabeça ou as pessoas começaram a agir assim de repente.” (Registro de escrivência do aluno I. Ver ANEXO II)

Uma das questões discutidas em encontros dos grupos focais foram os conhecimentos dos alunos acerca da cultura negra⁵. Na tentativa de estabelecer ligações com o conhecimento prévio de cada aluno foram colocadas em evidência a percepção deles de música negra, artistas e conteúdo que são amplamente conhecidos e consumidos pelas pessoas que se autodeclaram como sujeitos negros. Vale salientar que aqui não estou colocando uma regra incompaciente na questão de formação de perfil identitário, mas analisando com base nos achados da literatura que salientam que:

⁵ Considera-se cultura negra, toda aquela proveniente de afrodescendência. Ainda que exista uma grande miscigenação de traços culturais brancos e indígenas, compreende-se a influência da cultura afro na construção de várias manifestações artísticas muito apropriadas pela população negra: “a disseminação da cultura afrodescendente avança nas mais diversas áreas, desde a linguagem, passando pela arte, em evidência a música (samba e frevo), como também, a capoeira, misto de dança e luta até chegar na culinária, vestuário e religião, dentre outras” (SILVA, 2014. Pág. 33)

“A contribuição do povo africano para a formação brasileira foi primordial tanto na composição física da população quanto na conformação do que viria a ser cultura. Isso inclui várias dimensões, como a culinária, língua, música, religião, estética, valores sociais e estruturas mentais.” (Silva, 2014. Pág. 29)

Seguindo essa referência podemos compreender que essa contribuição engendra uma possibilidade de um perfil identitário marcante e muito específico para o povo negro.

Quando perguntados acerca de artistas negros, cantores e atores, os dois alunos afirmaram não conhecer ninguém além do primeiro nome citado da lista: *Beyonce, Tais Araújo, Alcione, Elza Soares, Alexandre Pires, Zezé Motta* Também foi perguntado aos alunos sobre quem conheciam, e a resposta perdurou na negativa, demonstrando um distanciamento entre os alunos e esse conhecimento acerca dos artistas.

Ainda sobre a construção de um perfil identitário do sujeito negro, dados encontrados vão de encontro a uma pesquisa realizada por Nicodemos e Tosta (2011) que dizem sobre a participação familiar nessa construção e da influência do ambiente sociocultural como fator crucial dessa construção.

“Tais argumentos parecem relevantes e vão ao encontro da realidade de grande parte da população negra, uma vez que a formação recebida no grupo familiar acaba sendo fundamental na construção da identidade negra, nas suas escolhas, na determinação do que essa é e de como se sente; do mesmo modo como tais sentimentos levam tais sujeitos ao caminho de certos pertencimentos que traduzem o que se acredita e o que se defende. Eles crescem assumindo e reafirmando sua negritude sempre de forma positiva e, acima de tudo, tendo a consciência de sua origem africana. Esse sentimento construído ao longo da vida é que os prepara para combater discriminação de toda ordem, fortalecendo, nesse processo, cada vez mais, seu pertencimento ao grupo social negro.” (Nicodemos, Tosta, 2011, pág. 73)

Nos diálogos realizados com o grupo focal foram averiguadas informações das famílias dos sujeitos. Ambas as famílias foram consideradas de classe média baixa pelos próprios sujeitos e quando interrogados sobre o conhecimento prévio relacionado a questões de raça ou até mesmo referências negras, justificaram a falta de repertório com base na ausência de vivências e incentivos por falta da família e falta de experiências no contexto social inserido, corroborando com os estudos de Nicodemos e Tosta (2011).

Percebe-se então que pode existir uma dualidade entre o sujeito negro que cresceu dentro de uma classe média alta ou até mesmo para um sujeito negro de classe baixa dentro de um espaço econômico e social diferente, partindo do

pressuposto que suas concepções e marcadores identitários não são tão claros e evidentes dentro desses espaços. Ou, seja, em uma escola onde a maioria se constitui de uma elite branca dominante, pode não haver espaço para manifestações culturais negras e, portanto, pode ocorrer um apagamento daquilo que constitui o sujeito negro historicamente em suas contribuições e relevâncias nos alunos negros dentro desses espaços.

Não é possível analisar questões raciais sem demarcar as questões de classe, gênero e sexualidade uma vez que as relações concebidas ao longo da vida se manifestam nessas esferas configurando o perfil identitário de cada sujeito de cor. Os alunos pretos que crescem na esfera da classe média alta, se sentem normalmente isentos do preconceito racial, possivelmente considerando-se parte da grande cultura branca apresentada a esses sujeitos ao longo de suas vidas. "A relação entre "raça e classe" está presente no processo de construção identitária desses estudantes, já que alguns acreditam que "o dinheiro dá poder" e com isso, negros e negras estão imunes à possíveis situações de preconceito e discriminação racial." (Nicodemos, 2014, pág. 115)

Um dos processos de seleção para as entrevistas realizadas, foram os diferentes perfis de alunos negros presentes na escola. A preferência foi de alunos negros, porém contemplando as três classes sociais, já que as formas de identificação e apropriação da negritude se dão de formas diferentes nas três camadas sociais. Os alunos negros de classe alta por exemplo, conforme Nicodemos (2014) em sua maioria, se consideram isentos do preconceito racial e não se colocam na posição dos seus outros colegas de mesma cor e cabelo pelo poder aquisitivo ser diferente.

Por vezes essa ideologia de um "embranquecimento social" se constrói pelo medo do preconceito racial em um ambiente amplamente dominado por pessoas diferentes e não pertencentes ao seu lugar e visão de mundo.

"As pessoas me identificam como mulher negra. Eu sou mais escura, meu pai é negro e minha mãe mais parda, mas acho que por conta do meu pai, por eu ser mais parecida com ele. Antigamente eu me considerava parda, eu queria me considerar assim, por ser sempre de escola particular e a maioria das pessoas eram brancas, então para eu me sentir inclusa eu falava

isso, mas quando fui amadurecendo fui tomando coragem para me identificar como mulher preta.” (Aluna I)

Através da fala da aluna conseguimos perceber a dificuldade na autoafirmação enquanto mulher negra graças ao ambiente inserido. Apesar de estar presente em uma classe social média, se trata de uma aluna bolsista em uma escola cujo a maioria dos alunos são de classe e poder aquisitivo alto.

Essa apropriação identitária se constitui, como já mencionado, por inúmeros fatores. Um deles é a consolidação da instituição escolar interna, como o projeto pedagógico escolar, abordagens em sala de aula por parte dos docentes, etc. Em outras palavras deve-se conhecer o perfil de cada escola e levar em consideração o que Dayrell (1996) afirma em seu texto “Escola como espaço sociocultural”, ao dizer que a escola é um lugar em que se chegam muitas contribuições e conhecimentos dos alunos, por isso, a escola se torna um reflexo do perfil majoritário de alunos presentes nela e suas culturas.

"Para compreender essa realidade, é necessário trazer à discussão informações quantitativas para caracterização do percurso dos jovens no ensino médio e das marcas das diferenciações das escolas frequentadas por brancos e negros." (Artes, Unbehaum, 2021, pág. 01).

As escolas privadas com alto poder aquisitivo possuem alto índice de uma população branca. Considerando o aparelhamento cultural das escolas de elite à cultura branca e talvez até a Branquitude, na perspectiva tratada por Bento (2003), perceptível nas experiências dos estudantes acompanhados nesta pesquisa, seria possível dizer que no Brasil temos uma escola branca e uma escola preta? Mas, será que mesmo a escola pública é uma escola preta? Afinal, temos uma escola preta (em larga escala) no Brasil? Queremos uma escola preta, branca ou antirracista? Afinal, o que marca a diferença de uma escola de elite branca para uma escola majoritariamente negra? Seria talvez a condição social e perfil acadêmico dos estudantes? A localidade da escola é um fator determinante nesse processo? O conteúdo cultural trabalhado na escola aborda questões étnico-raciais? Essas e outras são perguntas suleadoras que podem ser feitas a partir dessa reflexão, pensando também em propostas futuras de estudos aprofundados.

5.2 Apropriação do ambiente privado de elite

A educação brasileira é um campo marcado por uma rica diversidade cultural, porém atravessada e reforçada por uma grande desigualdade racial. Ainda que seja um direito garantido na Constituição brasileira conforme o art. 205, diversos fatores podem ser citados como robustecedores dessa questão. Como os próprios materiais didáticos que possuem conotações não combatentes a convicção racista frente a uma perspectiva historicamente branca dominante. A marginalização de uma cultura predominante negra quando citamos por exemplo, o funk ou o rap, em sua maioria, encarado como exercício criminoso e passível de punição. E até mesmo se pode colocar em evidência escolas que mantêm suas classes de alunos bolsistas (no caso de escolas privadas) separadas dos alunos pagantes e devemos considerar a raça majoritária em cada classe frente ao contexto histórico social brasileiro.

Frente a esses embates sociais, a escola assume um importante papel de reforço ou enfrentamento dessas lacunas, sejam raciais, sociais ou ideológicas, ora pela forma como os conteúdos e projetos pedagógicos são organizados, ora pela prática pedagógica individual de cada profissional envolvido no contexto escolar.

Ao longo da história da educação no Brasil, é possível reconhecer movimentos importantes que se originaram e deram luz às questões raciais e a sua relevância nos currículos e nas interlocuções escolares.

“Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos [...]” (Gomes, 2011. Pág. 112)

Através dessa percepção o Movimento Negro, a partir de meados e final da década de 1990, começa a investir empenhos para demonstrar a significância da diversidade racial presente em suas mais diversas formas no contexto da educação básica e na educação superior através de ações afirmativas configuradas em demandas políticas e inspiradas nos movimentos negros norte-americanos. (Gomes, 2011)

A inserção de intelectuais negros nos cursos de graduação e pós-graduação em meados da década de 70 possibilita a pesquisa e a produção de material com ênfase nas relações étnico-raciais. A culminância desse processo se dá nas ações afirmativas da educação brasileira para inserir os conteúdos étnico-raciais dentro das escolas, como na Lei de Diretrizes e Base. Contudo, não foi o bastante para que realmente as questões desenvolvidas a partir desse processo de integração do

movimento negro fossem de fato aplicadas no contexto escolar. Gomes (2011) expõe que as ações afirmativas somente tiveram aplicações práticas a partir da sanção de uma lei federal acerca do assunto: “Compreendendo esse processo, é possível entender o significado genérico do art. 26 da LDB, que só foi revisto e alterado quando ocorre a sanção da lei n. 10.639/03” (Gomes, 2011. Pág. 113)

O que se pode perceber é que as lutas para a inserção de conteúdos étnico-raciais na escola se dão a partir do Movimento Negro, perpassando por inúmeras conquistas e derrotas desde a criação da LDB. O direcionamento a partir dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) , mesmo que abordando o eixo da diversidade racial como eixo transversal, revelando em si um caráter conteudista. Até posteriormente, a decisão do Conselho Nacional de Educação durante o governo Lula (2003-2011) a partir de uma percepção da necessidade do aprofundamento da área e de desenvolver políticas que realmente cumpram com o dever do Estado de manutenção à educação para todos.

“No tocante à educação, é nesse contexto que, finalmente, é sancionada a lei n. 10.639, em janeiro de 2003, alterando a lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Ambos regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2009, é lançado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes curriculares.” (Gomes, 2011. Pág. 115)

Analisando o contexto das construções de políticas educacionais brasileiras, poderia ser esperado que a maior parte das instituições de ensino cumprissem com a obrigatoriedade imposta, ainda que de forma simplória. Considerando a grande maioria da população negra brasileira, o ensino público e privado pode ser observado como ambientes reforçadores dos conflitos étnico-raciais ou potencializadores de construções significativas de respeito e convivência a partir de práticas pedagógicas distintas. Segundo Gomes (2003), a escola se configura como espaço de organização, transmissão e socialização de conhecimento e cultura, por isso é também responsável pela superação da representação negativa do sujeito negro.

Nesse cenário, Souza e Paim (2019) afirmam que a possibilidade de solução seria romper com os padrões de branquitude⁶ instituídos há muito tempo nas instituições, universidades, livros didáticos, mídias, legislações como um processo de colonialidade⁷. Os autores afirmam que a escola se torna agora um possível agente de superação e “para tais mudanças faz-se necessário a construção de propostas pedagógicas/curriculares decoloniais e interculturais que dialoguem com todas as matrizes étnicas.” (SOUZA, PAIM, 2019. Pág. 54)

É claro que ao refletirmos sobre o caráter e sobre a prática escolar, devemos nos perguntar sobre qual escola estamos falando e quais os alunos pertencentes a esse espaço. O GEMAA tabulou a partir do Censo de 2020, a população negra presente nas escolas particulares de alto nível com rendimento elevado no Enem 2019. Surpreendentemente a porcentagem de alunos que se autodeclaravam pretos e pardos nos colégios particulares de Belo Horizonte foi de 8%. Se as políticas educacionais foram criadas com o pressuposto que atenuaria a desigualdade “sócio racial” nos diversos espaços educacionais, como ainda podemos ter esses dados? Aqui cabe uma indagação também acerca dos sistemas de ingresso nas instituições privadas de ensino, o sistema de bolsas e a forma como o ensino é realizado pode reforçar ainda mais as representações negativas do sujeito negro)

Ao refletir sobre as relações com os pares, os alunos abordaram questões importantíssimas sobre perceberem a necessidade de afetividade ou de relações de amizade e reciprocidade com pessoas pretas no ambiente em que estavam. Os alunos presentes no grupo focal argumentaram que em alguns ambientes eles eram as únicas pessoas negras:

⁶ Essa branquitude é expressa por Bento (2003) como a permanência do privilégio branco há muito instaurado por meio do colonialismo. A consequência desse processo histórico é o fenômeno da branquitude expresso por meio da prática da colonialidade. “Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo.” (BENTO, 2003. Pág. 3)

⁷ Para Oliveira e Lucini (2021) O conceito de colonialidade seria uma consequência do colonialismo, sendo este o próprio sistema colonial usado com o foco da exploração do trabalho. Segundo as autoras “A colonialidade é a continuidade de um processo colonizador amplo e que está presente nos nossos dias atuais dentro de um sistema-mundo moderno. Esta colonialidade se expressa, principalmente, por meio da pobreza e da opressão sofrida pelos colonizados” (OLIVEIRA, LUCINI. 2021. Pág. 100).

“Há um ano atrás, eu tinha uma amiga que também era negra e, apesar da nossa amizade ter sido desgastante para mim, eu sentia que de todos os meus amigos ela era a única que me entendia em certos aspectos.” (Registro de escrivência da Aluna II. Ver ANEXO III).

Segundo os estudantes, alguns amigos brancos costumam fazer brincadeiras consideradas por muitos como apenas uma descontração do momento, mas que para os alunos negros continham caráter pejorativo e depreciativo:

“Quando se é amiga de alguém, às vezes, essa pessoa acha que pode fazer “brincadeiras” com você comentando coisas do tipo: “você some quando apaga a luz?” E, se você reclama, falam que você não tem senso de humor.” (Registro de escrivência da Aluna II. Ver ANEXO IV).

Essa relação conflituosa se fazia presente no contexto dos alunos frequentemente, uma vez que a maior parte das relações se davam entre pessoas de cores distintas, reiterando o que Nicodemos e Tosta encontram em seus estudos:

“Analisando esses depoimentos, é possível dizer que fazer parte de determinados grupos desse espaço não era um processo fácil, sobretudo nos chamados grupos formados pelos estudantes “os populares”, visto que, para serem aceitos, eles precisavam incorporar “valores” construídos do grupo.” (NICODEMOS, TOSTA, 2011. Pág. 88)

Pensar no ambiente é pensar nos sujeitos e, examinando os dados, pode-se concluir que o ambiente escolar privado não é um ambiente alcançado e conquistado pela população negra, uma vez que, é uma população cujas oportunidades e acesso lhe faltam ou são retiradas a todo momento. Seguindo os dados encontrados, possibilidades reflexivas são imediatamente acendidas. Esses sujeitos se sentem pertencentes a esses lugares? Se sentir pertencente nesses locais significa abandonar sua construção identitária como forma de se adaptar ao ambiente? Como esses sujeitos se identificam com aquilo que foi resultado de construção dos seus pares?

5.3 As relações étnico-raciais dentro da escola

Sabe-se que na perspectiva atual do cenário da educação brasileira, como citado no capítulo anterior, existem e existiram formas de abordar os relações étnico-raciais dentro das escolas na tentativa dessa minimização de um problema gerado culturalmente, segundo Gomes (2003), como forma de classificação social, uma vez que os seres humanos sejam eles brancos ou negros geneticamente iguais. Essas formas de classificações humanas que foram construídas ao longo do tempo, infelizmente serviram para reforçar um caráter elitista dominador que prioriza alguns aprendizados e conhecimentos.

Nessa hierarquização de conhecimentos podemos perceber a valorização de conteúdos historicamente muito considerados, como os conteúdos das áreas biológicas e de exatas, assim como também o ensino de língua portuguesa e de línguas estrangeiras. E se faz necessário ressaltar que no conteúdo tratado como língua estrangeira só se enquadram o Inglês e o espanhol sem nenhuma abertura para quaisquer línguas seja ele em sua natureza indígena ou de origem africana.

Quando questionados acerca das vivências culturais afro-brasileiras ou afro-americanas que haviam experimentado na escola os alunos apresentaram uma negativa forte, afirmando que não haviam vivenciado nenhuma das práticas a seguir: *Percussão, Samba, Dança afro, Pintura corporal ou facial, Jogos africanos, Hip-hop, Rap e Grafite.*

“Teve uma vez que esse ano na aula de Ed física, ele pediu pra uma aluna ir lá e demonstrar capoeira pra gente. Não diria uma aula de capoeira. Eu só fiz capoeira uma época da minha vida quando eu era mais nova.” (Aluna I)

“Nossa... Não sei se tem muito a ver, eu lembro de um trabalho relacionado...” (Aluno II)

Dito isso, a análise que se tem é de um ambiente pedagógico escolar que frequentemente não se preocupa em abordar questões étnico-raciais de uma forma mais contundente ou incentivadora considerando seus alunos negros e a real

obrigatoriedade de um ensino dos valores afro-brasileiros, ou seja, o ensino ainda não se concretizou como um ensino decolonial⁸.

Souza e Paim (2019) realizaram estudos sobre a prática decolonial de professores na educação básica, mais especificamente em uma rede estadual, e afirmam que a maior dificuldade da concretização dessa prática é a falta de preparação adequada para abordar tal tipo de conteúdo ou discussão, consequentemente esbarramos em um termo proposto pelos autores: “Estamos, assim, diante da colonialidade do saber. Para além, da colonialidade do saber, a colonialidade também impôs a colonialidade do ser [...]” (Souza, Paim; 2019. Pág. 53)

Ainda existem muitas dúvidas no que diz respeito às abordagens metodológicas e processuais de como tratar estes assuntos ou mesmo de como inseri-los nas propostas pedagógicas das instituições de ensino. Obviamente que tratar das propostas pedagógicas significa abordar de forma exponencial o currículo escolar, que, por hora, não será discutido. Mas a grande questão é que existem caminhos e possibilidades que de formas simples e concisas culminam em um pontapé inicial para uma educação decolonial. Alguns autores mapeiam estratégias pedagógicas metodológicas como possíveis alternativas:

“Como por exemplo, pensar nas possibilidades de levar para sala de aulas explicações de determinados temas históricos numa perspectiva negra ou indígena; trazer referenciais de mulheres negras e indígenas como um dos pressupostos da decolonialidade para as aulas; utilizar como fontes diversos textos e gênero literários para além do livro didático como romances de época, textos de jornais, poesias, narrativas orais do passado e de pessoas do presente como os remanescentes de quilombos, entre outras.” (Souza, Paim; 2019. Pág 57)

Ainda assim, quando analisamos as respostas dos alunos de escola privada com relação às suas experiências e práticas relacionadas ao conteúdo de “afro-brasilidade” percebemos uma disparidade do que se é almejado e recomendado às escolas ao que na prática é efetivado.

Isso vai de encontro com outros estudos na literatura que analisaram jovens de ensino médio na escola pública e privada. “A reconstrução e análise das narrativas

⁸ “A decolonialidade é um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se que este foi um processo que teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas.” (OLIVEIRA, LUCINI, 2021. Pág. 2) Em suma, a decolonialidade representa uma forma de resistência dos povos que sofreram o processo de colonização, através de construções e atravessamentos que quebram as ideias a muito instituídas.

revelou que a escola segue silenciadora e reprodutora das estruturas de exclusão a que pertence.” (

, 2021. Pág. 19). Quando há a imobilização da escola para tratar do conteúdo obrigatório contemplado pela Lei n. 10.639/03 acontece uma reprodução do sistema dominante elitista branco, uma vez que só se respeita aquilo que se conhece e só se conhece o que parte da experiência. Quais experiências têm sido oportunizadas dentro das escolas para que alunos negros sejam contemplados e para que os alunos brancos conheçam esse universo tão vasto e desconhecido?

Nesse sentido é que aprofundaremos em algumas possibilidades para uma prática decolonial e que incentivam alunos negros a reconhecerem seus processos culturais de luta e de resistências.

5.4 Práticas decoloniais, possibilidades

5.4.1 Construção de um Seminário étnico-racial

Com base nos encontros do grupo focal e nos enfoques temáticos que surgiram durante as discussões e aproximação com o pesquisador, percebeu-se a relevância e urgência de oportunizar práticas pedagógicas decoloniais no currículo escolar para os alunos das escolas privadas.

Dentre os assuntos surgidos estão: formas de representatividade do cabelo, distinção entre raça/etnia e cor, práticas culturais e corporais de origem afro, relações afetivas negras.

Acompanhando o capítulo anterior vimos que existe uma lacuna no que tange a forma de se trabalhar dentro das escolas estes assuntos. Talvez a dificuldade esteja em uma implicação prática, não no discurso e nas estruturas de ensino, mas possivelmente na forma de experimentação e vivências. Uma das razões é a falta de formação continuada específica pensando nas relações étnico-raciais conforme Souza e Paim (2019) que exemplificam as consequências disso citando as redes estaduais: “os docentes terão sérias dificuldades em efetivamente implementar a referida lei em sala de aula e mais ainda para se orientar pelo que dispõe as Diretrizes.” (Souza, Paim; 2019. Pág. 51).

Nesse sentido, surgiu a necessidade da elaboração de uma proposta de Seminário étnico-racial que possa funcionar como uma pequena formação continuada de professores da educação básica de redes particulares de ensino e para a valorização da experiência prática dos sujeitos negros dentro desses espaços, sendo eles alunos ou professores.

O projeto do Seminário em si consiste em uma organização de evento no qual são abordadas questões étnico-raciais de forma prática, com enfoque no realizar, experimentar, conhecer e vivenciar práticas culturais e corporais, seguindo também o que é proposto pela Lei 10.639/03 e na BNCC.

Para essa elaboração e construção foram pensados temas para serem abordados em formato de mesa redonda e discussão mediada por um professor referência na área específica e temas para serem vivenciados pelos alunos de forma prática, de modo a oportunizar criação de experiências e momentos, a fim de fruírem e despertar interesse.

Os temas estão listados na tabela a seguir:

Quadro 1 – Temas presentes no Seminário

GRUPOS DE INTERESSE (DISCUSSÃO E DEBATE)	OFICINAS PRÁTICAS
Cabelo como ancestralidade;	Afrobeat (Dança)
A música como forma de resistência;	Dança Afro raiz (Dança)
Entre o não mais e o ainda não da cultura negra	Tranças e penteados
A arte racista	Música negra
Racismo estrutural brasileiro	Moda negra
Mulher negra e o seu lugar na sociedade	Danças brasileiras
	Percussão com instrumentos recicláveis

Fonte: Elaborado pelo autor

A concepção do Seminário consiste em ser um instrumento formativo tanto para educadores, quanto para educandos em suas diversas particularidades, reiterando o que Souza e Paim (2019) afirmam, que (in)existe uma defasagem na formação de professores da educação básica acerca das várias possibilidades de abordagem do tema de relações étnico-raciais, ainda que seja uma obrigatoriedade pautada na legislativa.

5.4.2 Logística do Seminário

Essa proposta tem em vista atender cerca de 250 alunos de ensino médio, considerando uma média de três turmas de cada série escolar da fase contemplada. De acordo com a listagem de alunos participantes, as quantidades de oficinas e grupos de interesse podem diminuir ou aumentar conforme a proporção adequada.

Previamente, nas semanas anteriores ao evento, os participantes terão acesso a uma lista do Google forms (Acesso pelo QR Code no ANEXO V) para preencher, constando os grupos de interesse e as oficinas práticas, conforme o interesse de participação. Serão três baterias de grupos de interesse ao mesmo tempo em que três baterias de oficina acontecem simultaneamente, após o intervalo os grupos trocarão, ou seja, quem estava participando dos grupos de interesse irá participar das oficinas práticas.

A primeira parte do evento consiste na realização de um momento reflexivo e inspirativo em roda, trabalhando o que se é proposto seguindo os valores civilizatórios afro-brasileiros no princípio da circularidade.

Um elemento, pode ser um lenço, sino ou algum outro objeto pequeno de valor para aquela instituição, será passado entre os participantes do Seminário, sentados em roda e com as pernas cruzadas. Este exercício serve para entender que durante a roda todos estamos no mesmo lugar de fala e possuímos os mesmos privilégios e deveres.

Proposta de música: Prece da alma

Tempo: 15 minutos

Logo após, os alunos e professores irão se dirigir aos grupos de interesse no qual fizeram as inscrições. Este será o primeiro rodízio.

Após o tempo disponível de 50 minutos será tocado o sinal da escola, indicando que irão acontecer as trocas de sala (cada alunos e professores irão se dirigir ao segundo grupo de interesse inscrito), entrando no segundo rodízio. Essa troca terá um tempo de dez minutos.

Logo após, o processo se repetirá, entrando no terceiro e último rodízio dos grupos de interesse de discussão teórica.

Ver exemplo a seguir:

Quadro 2 – Organização lógica das oficinas e grupos de interesse

ABERTURA

Oficinas práticas – G1	Grupo de Interesse – G2
Oficinas práticas – G1	Grupo de Interesse – G2
Oficinas práticas – G1	Grupo de Interesse – G2
INTERVALO	INTERVALO
Grupo de Interesse – G1	Oficinas práticas – G2
Grupo de Interesse – G1	Oficinas práticas – G2
Grupo de Interesse – G1	Oficinas práticas – G2

Fonte: Elaborado pelo autor

Em contrapartida, as oficinas serão exclusivamente práticas com o tempo de 1h15min para cada uma seguindo a mesma logística de turmas dos grupos de discussão, abordando os seguintes subtemas em cada aula:

- *Afrobeat (Dança)*: Trabalhar princípios do afrohouse com a música do afrobeat, diferenciando das danças africanas tradicionais e desenvolver a capacidade de criação autônoma de sequências coreográficas a partir do conhecimento prévio e dos elementos apresentados na aula;
- *Dança afro raiz*: Apresentar elementos da dança afro raiz e proporcionar a experimentação da modalidade;
- *Tranças e penteados*: Ensinar a realizar penteados e tranças que são de característica da cultura negra, ou seja, penteados para cabelos cacheados e crespos. A ideia dessa oficina é que seja realizada nos cabelos das próprias pessoas que estejam participando também, sempre em duplas.
- *Música negra*: Oficina que aborda samba e hip-hop (R&B). A parte do samba para ensino das partes instrumentais e vocais em uma característica mais local, demonstrando também a influência da ancestralidade africana nas músicas brasileiras. As técnicas vocais serão abordadas durante o momento do hip-hop, mais especificamente no contexto do *R&B (hip-hop muito popular durante os anos 2000)*.
- *Moda negra*: Oficina prática de ensino de composições de vestuários africanos modernos, quebrando os estereótipos africanos abordados nos livros de

história que tratam a África como um lugar remoto, vestuários afro-americanos, com base nos movimentos negros da década de 80 nos Estados Unidos e vestuários afro-brasileiros. Na oficina também serão ensinadas formas diferentes de usar lenço na cabeça como turbante.

- *Danças brasileiras*: A aula será um compilado de várias danças que são resultado da influência africana como: Samba, axé, Reggae samba.

LINK DE ACESSO AO MANUAL:

https://www.canva.com/design/DAGZpolSwDM/LmTlz1UvrD-ek6VXLdTVQg/edit?utm_content=DAGZpolSwDM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Ou acesse pelo Qr code (ANEXO VI)

5.4.3 Possibilidades de enriquecimento da proposta do Seminário e suas aplicações práticas

A proposta deste seminário pretende ser flexível o suficiente para se adequar às realidades e necessidades de diferentes instituições, considerando aspectos estruturais, organizacionais, bem como o nível de maturidade do trabalho já desenvolvido pela escola. Dessa forma, destacamos aqui algumas possibilidades de enriquecimento da proposta.

Inicialmente a proposta foi pensada considerando a participação de estudantes e professores, contudo, entendemos que de acordo com a relação estabelecida entre família e escola é possível que pais e familiares sejam envolvidos na proposta. Ampliar o acesso às práticas culturais e às discussões temáticas com as famílias podem trazer um vetor de transformação significativo para a comunidade escolar. É possível inclusive que pais e familiares possam ser envolvidos na organização e na mediação de oficinas ou grupos de interesse.

Outra possibilidade de enriquecimento é que em cada grupo de interesse (grupos que foram definidos para estimular debate e discussões sobre diferentes assuntos) exista pelo menos um aluno negro que atue como mediador entre o convidado e os participantes do grupo. O objetivo é fazer com que este aluno se torne parte de todo o processo de construções que estará acontecendo e como consequência aproximar o aluno desse universo.

Entendemos que quanto maior o envolvimento dos estudantes na construção do evento mais intenso será o processo educativo. Nesse sentido, os temas sugeridos nessa proposta de seminário funcionam como norteadores dos assuntos que podem ser trabalhados nas escolas. Contudo, é possível que os recortes temáticos sejam construídos com os estudantes, tanto para as oficinas práticas, quanto para os grupos de interesse.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de toda a pesquisa realizada foi possível compreender que existe uma grande possibilidade da “inexistência” de diálogos e reflexões sobre as questões que permeiam o termo étnico-racial dentro das escolas privadas de elite branca (já que esse foi o campo estudado). Essas escolas por possuírem em sua maioria constitutiva alunos brancos, podem por muitas vezes não possibilitar a diversidade de experiências possíveis relacionadas à cultura negra e por conseguinte, a falta do contato inviabiliza a discussão sobre o assunto e a formação de uma escola antirracista. Questões importantes podem ser levantadas como reflexão acerca da as práticas decoloniais de professores para uma formação antirracista.

Foi colocado em pauta também a compreensão que tanto professores, quanto alunos ainda são desassistidos de um norteamento acerca de práticas decoloniais. Aos professores, pode-se perceber uma fragilidade na formação, seja pelo currículo de formação inicial ou até mesmo pela vacância de propostas de vivências para docentes que buscam de uma forma prática aproximá-los das manifestações da cultura negra, oriunda de uma cultura africana ou afro-brasileira como vimos no trabalho. Aos alunos, percebemos a carência de experiências, inclusive dos alunos negros de dentro da instituição pesquisada, que os possibilitem conhecer esse universo tão vasto.

A possibilidade da construção do Seminário, serve como base para os professores atuarem de forma decolonial. Novamente, repito, serve como base, ou seja, pontapé inicial para que uma prática decolonial seja instaurada nas instituições por onde passar, partindo da experimentação e das vivências práticas da cultura negra, considerando-as como parte da escola brasileira seja ela de elite ou não.

REFERÊNCIAS

- ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva; PIZA, Edith. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 01- 30.
- CAMPOS, Luiz. Desigualdade racial nas escolas privadas de alto desempenho. **Boletim GEMAA**, N. 09. 2021.
- CAMPOS, Luiz, et. Al. Relatório das desigualdades raciais (2022). **GEMAA**. Dez.2022.
- CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista brasileira de educação**. Jan /Fev /Mar /Abr; n. 28; 2005.
- CINTRA, Éllen; WELLER, Wivian. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.
- COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona. **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016
- GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Brasília: Líber Livro**, 2005.
- GOMES, Nilma. A cultura negra e a educação. **Revista brasileira de educação**. Maio/Jun/Jul/Ago; n. 23; 2003.
- GOMES, Nilma. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.
- LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>
- MENDES Faustino, D., & de Oliveira, M. C. (2020). FRANTZ FANON E AS MÁSCARAS BRANCAS DA SAÚDE MENTAL: SUBSÍDIOS PARA UMA ABORDAGEM PSICOSSOCIAL. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 12(Ed. Especi), 6–26.

NICODEMOS, Pollyanna. Adolescentes negros de elite em uma escola da rede particular de Belo Horizonte-MG/Brasil: limites e possibilidades para a construção de identidades étnico-raciais. **Educere Revista de Educação**. Vol.9 nº 17 jan./jun.2014, p. 115-126.

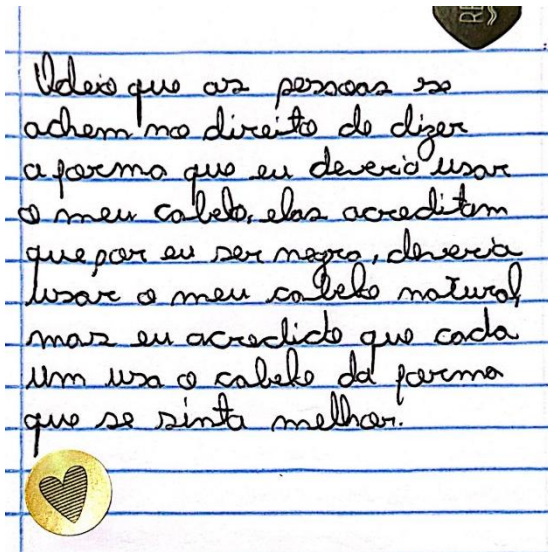
NICODEMOS, Pollyanna; TOSTA, Sandra. Construções identitárias de adolescentes negros de classe média: um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte-MG. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 8 n.11 p. 71-93 jul./dez. 2011.

SENA, Viviane; SILVA, Marcelo. O território e cor da violência, racismo no Brasil e seus desdobramentos na escola: uma contribuição do pensamento de Paulo Freire sobre a educação emancipadora das questões étnico-raciais. **A Revista de Educação da Faculdade Unina**. 2021, vol.3, nº02.

SOUZA, Odair; PAIM, Elison. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Revista Catarinense de História**. Dossiê Ensino de história e relações étnico raciais. n. 34, 2019/02.

ANEXOS

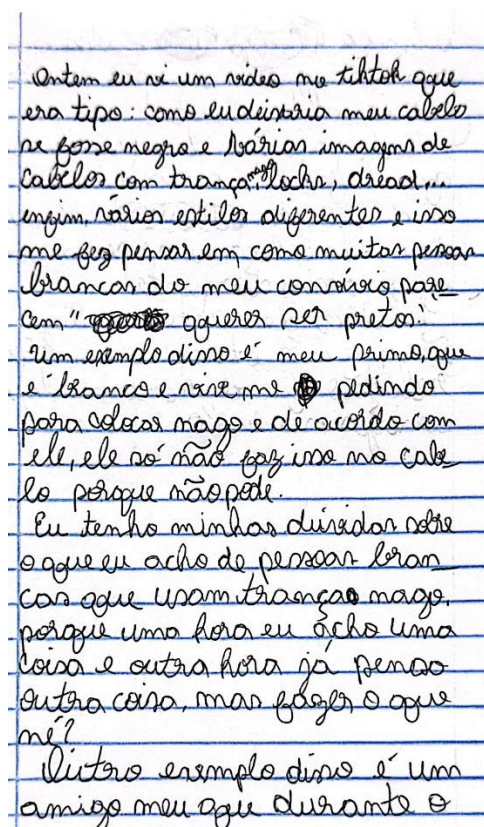
Figura 1: Anexo I



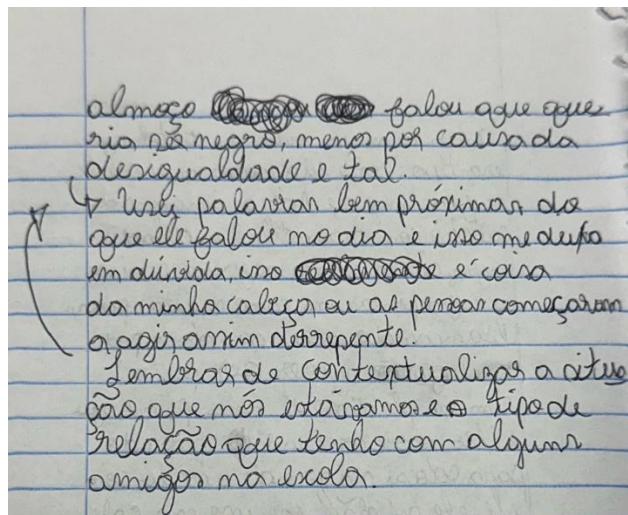
Valeis que as pessoas se achem no direito de dizer a forma que eu deveria usar o meu cabelo, elas acreditam que por eu ser negro, deveria usar o meu cabelo natural, mas eu acredito que cada um usa o cabelo da forma que se sinta melhor.

Fonte: Alunos investigados

Figura 2 e 3: Anexo II



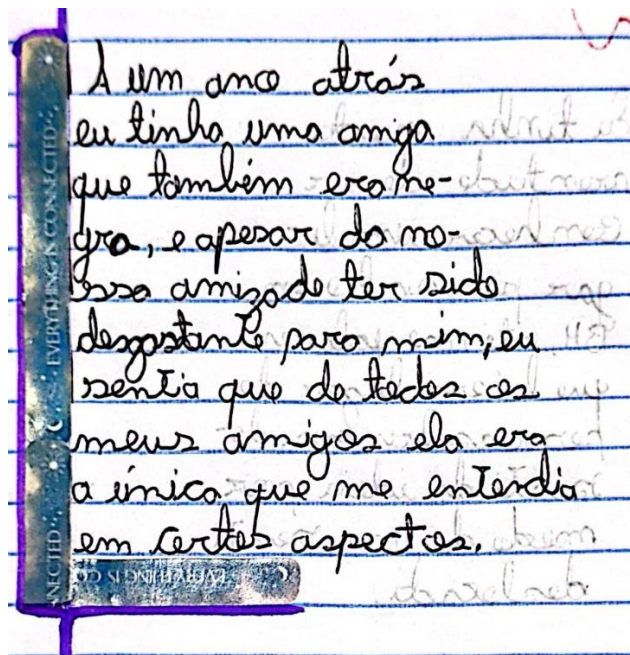
Antes eu vi um vídeo no tiktok que era tipo: como eu despiria meu cabelo se fosse negro e várias imagens de cabelos com tranças, locos, dread... enfim, vários estilos diferentes e isso me fez pensar em como muitas pessoas brancas do meu convívio parecem "querer ser pretos". Um exemplo disso é meu primo, que é branco e vive me pedindo para colorir mais e de acordo com ele, ele só não faz isso no cabelo porque não pode. Eu tenho minhas dúvidas sobre o que eu acho de pessoas brancas que usam tranças mais, porque uma hora eu acho uma coisa e outra hora já penso outra coisa, mas fazer o que né? Outro exemplo disso é um amigo meu que durante o



almoço ~~quando~~ falou que queria ser negro, menos por causa da desigualdade e tal. Uma palavra bem próxima da que ele falou no dia e isso me deu um susto, isso ~~é~~ é coisa da minha cabeça e as coisas começaram a girar um pouco diferente. Lembra de contextualizar a situação que nós estamos e o tipo de relação que temos com alguns amigos na escola.

Fonte: Alunos investigados

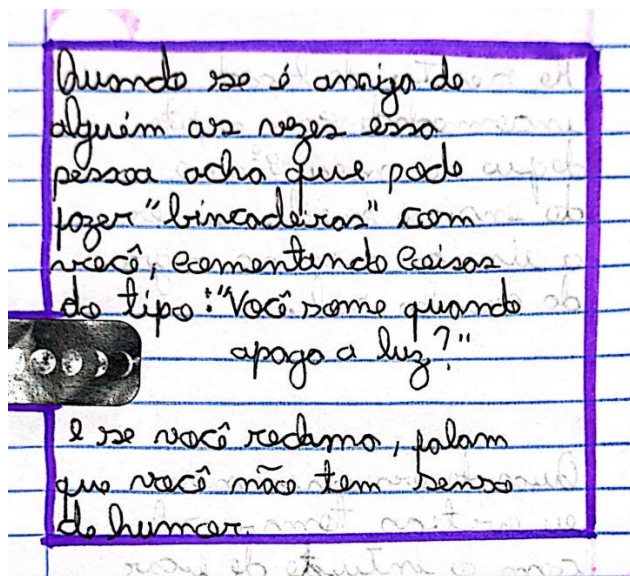
Figura 4: Anexo III



A um ano atrás eu tinha uma amiga que também era me-
gra, e apesar do mo-
ssa amizade ter sido
desagradável para mim, eu
sentia que de todos os
meus amigos ela era
a única que me entendia
em certos aspectos.

Fonte: Alunos investigados

Figura 5: Anexo IV



Quando se é amigo de
alguém às vezes essa
pessoa acha que pode
fazer "brincadeiras" com
você, comentando coisas
do tipo: "Você se lembra quando
apago a luz?"
E se você rir, falam
que você não tem senso
de humor.

Fonte: Alunos investigados

Figura 6: Anexo V



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 7: Anexo VI



Fonte: Elaborado pelo autor