

Os saberes na construção da percepção do racismo em professoras do ensino fundamental

Knowledge in the construction of racism perception in fundamental teachers

Roberta Santos de Almeida¹

Adelaide Alves Dias²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar a percepção sobre o racismo de professoras do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Patos – PB. Partiu do pressuposto que as professoras entendem o racismo a partir dos saberes construídos nas suas experiências de vida. Utilizou como referencial teórico de análise os estudos sobre saberes docentes e as abordagens críticas e sociais sobre o racismo, pautadas na desconstrução da ideia freyreana de mito da democracia racial. A partir de uma abordagem qualitativa, foi realizado um estudo descritivo/exploratório. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras da rede pública municipal em exercício das suas atividades docentes no ensino fundamental I. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, realizada de forma coletiva. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Após a transcrição, a fala das professoras foi submetida à análise qualitativa do tipo interpretativa, à luz do referencial teórico adotado. Os resultados indicaram, de forma geral, a existência de ambiguidades na percepção das professoras sobre o racismo. Ora elas o entendiam a partir da sensação da vítima ora a partir da intenção da pessoa racista. Identificamos também, em algumas falas, a ausência de saberes organizados em formações. Concluímos que a percepção das professoras foi influenciada pelo mito da democracia racial enquanto um saber social presente na cultura escolar e que as formações continuadas sobre a educação das relações raciais foram ausentes ou insuficientes para constituir saberes de experiência antirracistas.

Palavra chaves: Racismo. Professor. Saberes docentes.

ABSTRACT

This article aims to identify the perception of racism in public elementary school teachers in the city of Patos - PB. It was based on the assumption that teachers understand racism from the knowledge constructed in their life experiences. He used as a theoretical framework of analysis studies on teaching knowledge and critical and social approaches to racism, based on the deconstruction of the freyrean idea of the myth of racial democracy. From a qualitative approach, a descriptive / exploratory study was carried out. The research subjects were four teachers from the municipal public school exercising their teaching activities in elementary school I. The instrument used was the semi-structured interview, conducted collectively. The

¹ Discente do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

² Professora visitante do Departamento de Educação e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado em Psicologia Social pela UFPB. Doutorado em Educação pela UFF e pós-doutorado em Educação pela UERJ. Professora titular aposentada da UFPB.

interviews were recorded and later transcribed. After the transcription, the teachers' speech was submitted to qualitative analyzes of the interpretative type, in the light of the adopted theoretical framework. The results indicated, in general, the existence of ambiguities in the teachers' perception of racism. Now they understood it from the victim's feeling, sometimes from the racist person's intention. We also identified, in some speeches, the absence of knowledge organized in training. We conclude that the teachers' perception was influenced by the myth of racial democracy as a social knowledge present in school culture and that the continued training on the education of racial relations was absent or insufficient to constitute knowledge of anti-racist experience.

Key words: Racism. Teacher. Teaching knowledge.

PALAVRAS INICIAIS

O racismo é uma realidade estrutural no Brasil (ALMEIDA, 2018), que nesse contexto encontra-se atrelado as relações sociais, circulando tanto através do indivíduo quanto de suas instituições. Inevitavelmente, dentro desse panorama, acaba por se manifestar nas escolas. Com esse quadro instalado; os professores tornam-se vetores importantes para a desconstrução de práticas, ações, atitudes e comportamentos racistas, uma vez que o professor ocupa lugar estratégico no espaço escolar (TARDIF, 2011).

Não podemos, entretanto, desconsiderar os saberes sobre o racismo construídos na vida do professor, antes de imputarmos a ele esse papel ativo na luta contra o racismo. Nem podemos desconsiderar a atual conjuntura de discussões, pesquisas e das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que pautam as questões raciais.

Essa ambiguidade na qual novos saberes colocam a necessidade de uma educação antirracista, de um lado, e uma realidade de negação do racismo na escola, de outro lado; nos permite questionar sobre a forma como os professores do ensino fundamental lidam com o tema do racismo, e como as percepções deles interferem no processo de ensino na sala de aula.

A depender de seus saberes sociais, os professores podem negar as situações de racismo que eventualmente presenciaram e atuar negativamente na construção de autoestima do sujeito não branco, que conseqüentemente deixará de acreditar no seu próprio potencial. Agindo desta forma o professor poderá alimentar o racismo que porventura esteja se instalando entre os alunos de forma geral.

A presente pesquisa se justifica na medida em que busca trazer elementos para compreender a percepção do professor filtrado dessa complexa contextualização sobre o racismo, contribuindo, dessa forma, com novas discussões sobre o enfrentamento do tema, tendo como horizonte o fortalecimento do protagonismo estratégico garantido ao professor,

com base na abordagem de Tardif (2011), de modo a auxiliar efetivamente a escola na luta antirracista.

Considerando todos os elementos elencados, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, para entender a percepção de professoras do ensino fundamental sobre o racismo, à luz da perspectiva teórica dos saberes docentes de Tardif (2011).

Espera-se, com o enfoque nos saberes, trazer a possibilidade de mais facilmente ser possível enxergar as razões e os elementos que configuram as ambiguidades presentes nas percepções dos professores, considerando que a elucidação dos elementos de análise contribui para um maior aprofundamento da problemática do racismo no espaço escola, contribuindo para um novo olhar sobre o tema.

1 O RACISMO E A ESCOLA NO BRASIL

O processo de colonização do território brasileiro foi marcado pela morte e escravidão, de negros, trazidos à força para o país. Nesse processo, a escravidão encontrou inúmeras justificativas para suas violências. Passando por questões religiosas, filosóficas e por fim genéticas (SANT' ANA, 2015). Havia uma clara necessidade de justificar o injustificável, a fim de tornar palatáveis as inúmeras atrocidades resultantes de um processo mercantil que reconhecidamente visava a geração de lucro. Desumanizar e escravizar o negro fomentava o capital da época.

Essa realidade fez surgir uma inevitável ojeriza do brasileiro à herança negra tida biologicamente como inferior. Assim, para o pensamento da época, o sangue negro inferiorizava a raça brasileira, que para ser moderna, avançada, “melhorada” precisava ser embranquecida. Esse era o ideal de embranquecimento tão perseguido à época. Este pensamento, inclusive, contribuiu para o fomento da imigração europeia após a abolição (MUNANGA, 2015).

No entanto, com o tempo, a elite branca brasileira percebeu a necessidade de identificar um sujeito nacional. Para além da construção de um indivíduo que fosse, no futuro, branco, como defendia a ideia do embranquecimento, surgia a necessidade de definir quem era o brasileiro naquele momento, o que se materializou como sendo o sujeito resultante da mistura do branco, negro e índio – o mestiço.

Em função dos processos de mestiçagens, passou-se a difundir uma ideia de que o Brasil era um país que, na formação do seu povo, contara com pessoas de origem europeia (brancas), africanas (negras) e indígenas, o que fazia dele, necessariamente, um país não

racista. Surgia assim a ideia da democracia racial (FREYRE, 2006), que foi posteriormente criticada por Fernandes (2017) como sendo um conceito descontextualizado e ideologicamente construído, passando a chamá-la de “mito da democracia racial brasileira”.

No seu livro, Freyre (2006) descrevia um Brasil sem preconceito, uma verdadeira democracia racial, na qual haveria uma convivência harmoniosa justamente por ser um lugar cuja identidade nacional definia o indivíduo como a união dessas três raças. Com isso, o sujeito nacional seria embranquecido, porém trazia em si as culturas dos outros grupos como contribuições positivas (MUNANGA, 2015). Essa foi na verdade uma tentativa de apaziguar o ego do brasileiro que se sentia inferior devido à sua origem não totalmente branca.

Para Munanga (2015), a democracia racial de Freyre (2006) na realidade exalta uma convivência harmoniosa do branco com as renegadas culturas negra e indígena. Um processo que em verdade era desagregador, com elementos de certo romantismo, incompatível com as atrocidades da escravidão. Tudo isso para uma suposta integração nacional que na prática se refletiria numa usurpação das culturas negras e indígenas de sua origem e também de uma imposição que seus detentores rompessem com elas para serem aceitos.

Como elementos consequentes do racismo à brasileira, Nogueira (1998) fez observações quanto as relações sociais e econômicas vigentes à época, mediante as quais mesmo entre aqueles mestiços e negros fossem “embranquecidos” para ascenderem socialmente, uma vez que sua ascensão passaria a ser associada aos elementos brancos de sua origem em uma espécie de compensação das suas marcas negras. Muito embora, às escondidas, ou sobre o signo de qualquer falha, tivessem sua origem racial refletida em sua cor e traços físicos, lembrada de forma pejorativa. Isto é, mesmo quando conseguiam o crescimento social e financeiro, não impedia que negros e mestiços, fossem vítimas de racismo.

Em realidade, a democracia racial foi apenas uma estratégia que visava fazer com que o negro e o mestiço acreditassem que poderiam ascender, sendo inclusive incentivados para atingir esse objetivo ao se identificarem com elementos do branco. O que consequentemente encobria desigualdades e a conscientização dos sutis mecanismos de exclusão social (MUNANGA, 2015).

Esta realidade causou toda uma problemática na medida em que serviu para alimentar o racismo que assumiu um caráter velado, sem ser admitido pela sociedade brasileira. Por muito tempo na história brasileira apenas situações mais explícitas passariam a ser condenadas, como aconteceu na época da Lei Afonso Arinos de 1951, primeira lei a combater o racismo no Brasil. No que se pode admitir que situações mais evidentes rompessem com o

equilíbrio trazido pelo mito da democracia racial. Tanto é que Nascimento (2017) afirma que quando essa lei foi criada para combater o racismo, favoreceu o surgimento de artifícios mais sofisticados para marginalizar o negro. Artifícios que são sempre renovados até hoje, como o elemento da boa aparência nos anúncios de emprego ou os famosos elevadores de serviço.

Dentro desse contexto, o negro e o índio continuam à margem da sociedade que se vê branca e que toma para si, agora também uma cultura que ao ser associada ao branco é exaltada e quando presa as origens é rebaixada e até motivo de perseguição. Um exemplo disso pode ser observado através do tratamento conduzido às religiões de matriz africana, cujos santos possuem nomes atrelados tanto ao cristianismo como aos cultos de origem africana. Enquanto os primeiros são exaltados em igrejas cristãs, os outros sofrem com a destruição de seus espaços de fé e a perseguição social de seus integrantes. Na obra de Santos (2006) ela registra que a perseguição atinge inclusive crianças e adolescentes que preferem esconder sua fé, no espaço escolar, falhando então a escola em aproximar as crianças de sua própria cultura.

Como é possível observar, essa lógica discriminatória que não se mostrava evidente, fez do racismo à brasileira um ato muitas vezes silencioso que atinge inclusive a escola, local em que se observam diferentes formas de manifestação em todos os grupos que a compõe. A própria estrutura da escola busca igualar os alunos em um processo de universalização que nega a diferença, reforçando a ideia de uma cultura única, com saberes únicos para formar indivíduos únicos.

A ideia de igualdade entre as raças surge como mecanismo ideológico que continua a ser alimentado no espaço escolar a partir de frases como: “todos somos iguais”, “todo mundo é filho de Deus do mesmo jeito”, “por dentro todo mundo é igual” e “o sangue é o mesmo”. Porém, na prática as crianças negras e mestiças são tratadas de forma menos respeitosa que as brancas (CAVALLEIRO, 2017).

Em algumas escolas, as propostas de trabalho pedagógico com a diferença, por não virem acompanhadas de uma valorização das múltiplas identidades existentes no espaço escolar, muitas vezes acabam tratando o diferente como algo exótico (GOMES, 2003). Nos quais os grupos não brancos são lidos como grupos fechados, que não se entrelaçam com o elemento branco, o que faz com que os grupos não brancos sejam lembrados apenas em datas comemorativas (dia do índio, dia da consciência negra, dia da abolição da escravidão).

O racismo no espaço escolar é observado em suas diferentes facetas em pesquisas com as de Fazzi (2012), Jango (2017), Santos (2000), Gonçalves (1985) e Cavalleiro (2017).

Ele torna inclusive mais difícil a trajetória de estudos da criança negra no Brasil sendo muitas vezes, responsável pelo fracasso escolar delas (JANGO, 2017).

No entanto, apesar de as representações negativas do negro serem difundidas na escola atual, este fato produz uma exigência ético-política e pedagógica de combatê-las (GOMES, 2003) e de os professores atuarem como agentes culturais importantes para levar a efeito práticas educativas antirracistas.

O racismo é um saber que chega aos professores por diferentes formas. Tardif (2011) afirma que o aluno de hoje será o professor de amanhã, quando destaca que os saberes produzidos no ensino básico poderão fazer parte da prática do futuro professor.

Sendo o saber racista tão próximo ao professor, é necessário desenvolver saberes antirracistas que possam ressignificar e combater o racismo ao qual o professor encontra-se exposto. Considerando essa necessidade, o movimento negro passou a defender um ensino que reconhecesse a identidade negra de forma positiva. A demanda por viabilizar uma educação antirracista tomou forma, ocupou os espaços acadêmicos nas universidades (MUNANGA, 2011) e tornou-se pauta na agenda governamental se expressando como política pública na forma da Lei 10.639/03.

Um projeto ou programa antirracista a ser desenvolvido na escola, portanto, supõe pôr em prática os saberes construídos pelos professores durante sua vida. Tais saberes poderão interferir em sua percepção sobre o racismo, que por sua vez refletirá em sua prática na escola.

2. PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS SOBRE O RACISMO

Por meio de entrevista semiestruturada, a pesquisa partiu das memórias marcantes identificadas por quatro professoras sobre suas formas de contato e de interações com o racismo. A entrevista foi realizada coletivamente, com exceção de uma professora que pediu para ser entrevistada individualmente.

Quando questionadas sobre o seu pertencimento à raça, as professoras demonstraram dificuldade na identificação com a raça negra. Inicialmente, todas se identificaram como pardas.

Quando foram indagadas sobre a raça dos familiares, as professoras mantiveram a dificuldade em identificar seus parentes como pertencentes à raça negra, conforme pode ser visto nos diálogos realizados por elas

Professora A: Eu considero assim: minha família tanto tem negro como tem indígenas (pausa) não, eu não vejo brancos na minha família. Então são, são (pausa) negros e indígenas que (pausa) é (pausa) entre aspas, morenos, né? Acaba a gente se colocando, como pessoas morenas. Meu (pausa) meu (pausa) pai (pausa) meu pai mesmo muito, né? fulana (referindo-se a sua irmã) moreno, porque quando ele faleceu, pai (pausa) mãe o considerava negro (pausa) mesmo embora ele tivesse cabelos lisos (ênfase na palavra lisos), não eram crespos (ênfase na palavra crespos)”
Professora B: Meu pai também é negro.
Professora A: Embora ele tenha os cabelos lisos”, mas ele, ele. É questão de pele, né?
Professora B: Eu acho que negro nem é nem questão de cabelo
Professora C: Umhas características, né?”
Professora B: não é, não é, né? questão do... mas é questão de pele é negro sim. Como meu esposo também é. Que a mãe dele é branca, o pai dele é negro, só que ele também há uma resistência muito grande dele. Ele não gosta de ser tratado. As pessoas costumam chamá-lo de negro fulano (fala o nome do marido). Ele não gosta. (pausa) Os meus filhos também são pardos como eu, mas há essa divergência assim. Ele não aceita. Porque logo na casa dele todos são brancos e ele é o único negro.
Professora D: Meu avô era bem “mulato”, quase negro e eu me classifiquei como morena que eu considero parda”

É importante mencionar que entre as quatro professoras entrevistadas três possuíam laços de parentesco, sendo duas irmãs (“A” e “B”) e uma prima (“C”). O fato da professora “A” e da professora “B” serem irmãs e terem os mesmos saberes pessoais, assim como discutirem sobre o mesmo sujeito (seu pai), nos permite ampliar nosso olhar sobre a questão da identificação delas com a raça negra.

Inicialmente a professora “A” se remete para a fala da mãe, quanto a identificação da negritude do seu pai: “pai (pausa) mãe o considerava negro”. No decorrer de sua fala a professora “A” tenta contradizer essa afirmação da mãe como podemos observar aqui: “Muito embora ele tivesse cabelos lisos (ênfase na palavra lisos), não eram crespos (ênfase na palavra crespos)”.

A negação da professora “A” quanto a negritude do pai fica mais explícita com essa referência aos cabelos do pai como “lisos” e não “crespos”. Essa afirmação se coloca porque os “cabelos lisos” são atrelados socialmente ao branco e o cabelo crespo ao negro. Essa ênfase estabelecida entre as palavras “lisos” e “crespos” conduz seguramente a uma ideia de embranquecimento uma vez que o “liso” é a parte branca do seu pai que a professora “A” sente a necessidade de destacar para que seu pai não seja classificado como negro o que para ela ganha um viés negativo.

O diálogo travado entre as professoras “A” e “B” deixa nítido esse processo de negação por parte da professora “A”. Quando a professora “B” afirma que seu pai também é negro, a professora A imediatamente retruca: “Embora ele tenha os cabelos lisos”.

Essa atitude da professora “A” de valorizar as características consideradas brancas em seu pai, Nogueira (2006) verificou no mestiço que para adquirir crescimento social e

econômico buscava valorizar o que seria branco, considerando que assim seria aceito nos melhores postos sociais. O que daria as características brancas um valor positivo, utilizado também pela professora para assim engrandecer o seu pai.

A dificuldade de identificação positiva com a figura do negro, serviu para o brasileiro construir diferentes termos como o moreno e também o mulato. Munanga (2015), em relação ao mulato, destaca sua origem etimológica como uma comparação do negro a um animal, mas que com o tempo passa a ser um termo aceito socialmente na classificação do indivíduo como resultante de uma relação entre indivíduos negro e branco, como afirma abaixo:

O termo ‘mulato’, do espanhol mulo, [...] A etimologia é um pretexto cômodo para insistir sobre o aspecto animal do fenômeno. Mais tarde, nota-se uma certa evolução da enciclopédia e seus suplementos, caracterizada pela passagem de uma concepção negativa (a hibridade animal, consequência da imoralidade de alguns brancos) a uma concepção positiva (sendo o mestiço considerado como um indivíduo fisicamente mais vigoroso) [...] (MUNANGA, 2015, p.20).

Nogueira (2006), por sua vez, chega a considerar a palavra moreno como um eufemismo utilizado para se evitar chamar o indivíduo de negro ou pardo pelo constrangimento que isso poderia causar. Na sua concepção, a palavra negro seria reservada para momentos de conflito. Essas questões sobre os termos mulato e moreno continuam presentes hoje, como pode ser observado no extrato de fala da Professora “D”: “Meu avô era bem “mulato”, quase negro e eu me classifiquei como morena que eu considero parda”.

Corroborando os achados de Nogueira (2006), a professora “D” afirma que mulato é seu avô por que ele era “quase negro” e ela, por ser parda se autodenomina “morena”. Isto denota também uma busca pelo ideal de embranquecimento, na medida em que ela se afirma como “menos negra” que seu avô, por isso, parda. Note-se que nas situações analisadas há uma negação e, por conseguinte uma não identificação com a raça negra.

Com relação à formação docente para uma educação antirracista, a única professora que relatou ter tido alguma formação embora a considerasse insuficiente, foi a professora B. As professoras A e C afirmaram não ter tido qualquer formação nesta área e a professora D disse ter participado de uma formação interdisciplinar tempos atrás, favorecida pela discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A professora “B” informou ter tido uma formação ainda que mínima sobre as questões étnico-raciais, caracterizada pela discussão durante as aulas recentes da disciplina sobre cultura africana, no curso de Pedagogia, e pela participação em uma oficina durante os planejamentos da escola em que mostrava como trabalhar o livro “Menina bonita de laço de fita”, que oferece um olhar positivo à beleza negra.

Na faculdade a gente paga uma cadeira sobre cultura africana, onde a gente abordou mais o tema. Falou como foi a chegada do negro no Brasil. Como foi o seu ingresso nas escolas. As dificuldades por ele sofridas. Ai fala todo o relato desde o início até os dias atuais. (Também) alguns planejamentos que já tinham abordado (o tema): eu lembro que eu trabalhei com elas o livro “Menina bonita de laço de fita” (Professora B)

A formação de professores para a educação das relações étnico-raciais se insere no contexto atual da educação brasileira que incorporou ao currículo das escolas básicas o ensino sobre as culturas africanas e indígenas enquanto conteúdo a ser focado de forma contrário ao apagamento e desvalorização dessas culturas, em especial da negra, ressignificando e positivando a história, a riqueza cultural e a beleza dos povos negros. Como menciona Gomes (2003, p.81): “Esse é o papel da discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética.” Trata-se aqui da transposição das políticas afirmativas para o universo escolar.

Para Tardif (2011), a gênese dos saberes realizados na sala de aula contempla várias possibilidades, dentre elas constam: a formação profissional, a experiência profissional, materiais e programas usados em sala, saberes pessoais e os saberes escolares anteriores.

Ainda segundo Tardif (2011), o espaço de formação profissional é produtor de conhecimentos para o professor, embora haja divergências entre os próprios professores quanto a sua adequação ao processo de ensino, alguns desses saberes se internalizam e podem manifestar construções racistas. Muitos questionamentos são feitos hoje sobre a ausência da cultura e história do negro na sala de aula, que inclusive se materializaram na Lei 10.639/03, ou sobre a forma como o negro é embranquecido quando uma figura histórica importante (MUNANGA, 2011). Silêncios que as formações transmitem até mesmo por omissão.

A prática pode construir saberes racistas, como as diferentes formas catalogadas por Fazzi (2012), observadas a partir da análise de relatos de alunos os quais a autora percebe como uma construção internalizada a partir dos discursos dos professores, que acreditam estar combatendo o racismo ao dizer para o aluno negro que sua cor não importava. Tardif (2011) considera o saber produzido na prática como o saber mais relevante para o exercício do professor, tendo em vista a relativa inadequação de muitos saberes transmitidos nos bancos universitários.

Todos esses saberes e seus diferentes pontos de origem são selecionados pelo professor para sua prática em sala de aula. Realizar a prática docente na escola, não se resume aos saberes catalogados em livros, a partir de pesquisas e transmitidos pelos professores universitários. Embora, sejam relevantes, não se mostram suficientes.

Para Tardif (2011) o professor transmite saberes, produz saberes e ainda deve selecionar entre as várias fontes de saberes, aqueles que são mais adequados a sua atividade e ao público que porventura seja responsável pela instrução. No caso dos saberes racistas, o seu enfrentamento é fruto de uma demanda no contexto nacional brasileiro por uma ressignificação positiva do negro tal como defende Gomes (2003).

Há que se considerar, no processo de adequação das fontes de saberes, a carga negativa construída historicamente sobre o negro através do ideal de embranquecimento e do mito da democracia racial cujos efeitos recaem sobre a construção no Brasil uma forma de racismo *sui generis*, caracterizado por atitudes e ações de preconceito e discriminação velados, mas com toda uma carga negativa e depreciativa sobre o negro e sua cultura.

A professora “D” ressalta que teve acesso apenas a uma formação interdisciplinar, no escopo da formação sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, limitada à discussão no interior do documento nº 10, denominado “Pluralismo Cultural”

Não de forma direta, sempre assim de forma interdisciplinar. Na época era muito comum a gente trabalhar os PCNs que hoje em dia já tem outra versão, né? Ai dentro dessas questões ai entravam sexualidade, entrava as questões raciais. Tudo, mas não é que fosse uma disciplina exclusiva não, era sempre de forma que permeava as disciplinas, entendeu? (Professora D)

A professora “C” também fez durante a entrevista menção aos PCN afirmando sobre o tema referente ao racismo que: “Estava nos PCNs de História”. O que demonstra que a mesma também teve acesso ao presente material.

Os PCN neste contexto funcionam como um saber de orientação usado no espaço de sala de aula. Todavia, com base em Gomes (2003), questionamos a eficiência dos PCN (BRASIL, 2000) na luta antirracista, pois o referido documento não trata de forma sistemática sobre estratégias de ensino que visem a valorização do negro a partir de um trabalho ressignificação da história, da riqueza cultural e a beleza do povo negro. A questão é tratada como pluralismo cultural nas escolas, mostrando-se insuficiente para abarcar as especificidades do ensino da cultura negra nas escolas.

Quanto tempo ainda esperaremos para que a escola e os educadores/as avaliem de forma séria e não essencializada a riqueza e a fecundidade da cultura negra construída no Brasil, e o seu peso na formação cultural das outras etnias? A construção de uma prática pedagógica que se configure como uma resposta a essa pergunta não se limita à produção de pesquisas sobre o tema, nem ao documento “pluralidade cultural” dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (GOMES, 2003, p. 79)

Sobre processos de identificação com a cultura negra e a efetivação de práticas docentes antirracistas desenvolvidas no espaço escolar, alguns elementos são realçados nas falas das professoras, entre os quais se destacam a identificação com os cultos afro-brasileiros e a forma como a escola lida com essas questões da religiosidade negra

60%, e eu lhe digo com toda certeza... certeza dos nossos alunos são de religiões afro-brasileiras. Eles têm medo. Eles têm... morrem de medo de falar dentro do ambiente escolar que são da Umbanda. Lá na (escola) para comemorar a Páscoa eu e a vice-diretora disse: vamos levar essa proposta para os professores, da gente fazer um ato ecumênico... não montar mais aquela mesa, com uva, com castiçal... não sei o que... Que... Fica o foco só religião católica. (Então) convidamos palestrantes de cada religião e uma mãe de santo. E nós pedimos que ela viesse a rigor mesmo, toda paramentada. No primeiro momento foi um choque. Quando os alunos a viram, vestida de mãe de santo, linda, maravilhosa. [...] Quando a mãe de santo começou a falar foi aplaudida de pé. Foi ovacionada. Os alunos começaram a mostrar a sua... a sua identidade. A sua religião. E viu que dentro da escola eles teriam apoio. Eles teriam uma força. [...] A partir desse ato ecumênico ai ...foi clareando um pouquinho a consciência dos alunos... foi ... abrindo... Porque até então, estes alunos tinham medo de falar sobre a sua crença. Tinha medo de... assumir que realmente eram negros. Que eles não diziam que eram negros. Não eu sou moreno. (fala dos alunos). Eu não sou moreno professora? (fala dos alunos) Ai a gente sempre questionava (a diretora e demais professores)...vc acha que vc é moreno? Vc acha que ... qual é a sua cor? Eu sou moreno (fala dos alunos). E o pai é negro a mãe negra... e eles tinham medo de falar. Ai a partir desse trabalho, depois a gente viu que muitos alunos tiveram a coragem de se assumir negro e assumir também a sua crença. (Professora "A")

Este fato se mostrou relevante no combate ao racismo na escola em que a professora "A" atuou, na medida em que muitos alunos abraçavam as religiões de matrizes africanas e tinham vergonha de assim se identificar. Tal dificuldade pode ser compreendida na medida em que os alunos têm receio de assumir a sua religião considerando o espaço social que inferioriza e conseqüentemente negativa a sua religião como elemento cultural, considerando sua forte relação com a comunidade negra.

A proposta do ato ecumênico desenvolvida pela professora "A" permitiu aos alunos enxergar um papel positivo da religião afro. Considerando a realidade fechada e limitada de forma geral das escolas quanto ao convívio de diferentes religiões, que culmina com a supervalorização uma única visão religiosa (SANTOS, 2000), é possível concluir que a Professora "A" dispõe de um saber que tem origem fora da escola, no que Tardif (2011) chamaria de saberes pessoais adquiridas no ambiente de vida da professora "A" que se integram ao trabalho docente através da história de vida da professora.

Essa visão ampla e inclusiva sobre as religiões permitiu a professora "A" desenvolver um trabalho ecumênico que mobilizou um diálogo inter-religioso entre uma religião de matriz africana e as outras religiões que possuem um peso cultural ligada ao branco, propiciando,

assim, desmistificar a ideia por trás do racismo, de uma suposta inferioridade da cultura negra em relação à branca. O elemento mais importante a ser destacado aqui é a prevalência de uma prática pedagógica multicultural como forma de orientar ações educativas que ponham em relevo a possibilidade de valorização da cultura negra em espaços tradicionalmente ocupados exclusivamente por elementos e artefatos sociais da cultura branca.

Existe na democracia racial de Freyre (2005) uma ideia que recepciona a cultura negra, mas a mantém como um elemento acessório que possui valor quando atrelado ao branco e não mais ao negro. Para melhor compreender basta observamos como a imagem de um homem branco de rastafári é associado positivamente à moda e um negro nas mesmas circunstâncias é visto como sujo, bandido, entre outros.

A escola da professora “A” se fortalece na luta contra o racismo que também atinge as religiões de matriz africana. Para isso a professora utiliza de um recurso conhecido como representação para sensibilizar seus alunos. Esse recurso compreende o ato de mostrar um alguém pertencente ao grupo que se quer evidenciar, numa situação de destaque.

Veja que a religião de matriz africana, representada pela mãe de santo, pode ocupar um espaço de relevância com as demais religiões. Nesse caso, as religiões cristãs foram retiradas de um patamar de supremacia, dividindo o espaço com a umbanda.

Ainda quanto a representação, Almeida (2018) destaca que para essa atuar de fato na luta antirracista como elemento relevante e político necessita que a pessoa que assume o papel de referência, carregue as demandas de seu grupo e as exerça de forma a contribuir que outros iguais possam chegar ao seu patamar e ter poder condizente com a posição assumida.

No caso em análise, observamos pela fala da professora “A” que a mãe de santo assumiu uma posição de referência, ao ter falado durante os eventos. Ao comparecer, falou de forma orgulhosa sobre sua fé e vestida com as roupas de sua religião, demonstrando então comprometimento as demandas e pertencimento ao grupo que representava. Toda a sua participação é um gesto que atrai olhos e ouvidos para seu grupo, contribuindo para que outros se sintam à vontade de também assumir sua fé. Logo, podemos afirmar que conforme os critérios organizados por Almeida (2018), todo o ato se qualifica numa forma de representação que atua fortemente na luta antirracista.

Sobre a forma como o racismo é percebido pelas professoras, identificamos processos variados de negação. Um elemento que foi observado com relação à professora “D”, em toda sua entrevista, refere-se à forma com que ela relata nutrir laços de afetividade pelos seus alunos. Falando sobre sua primeira experiência como docente, ela afirma:

“Muitos não sabiam nem ler...Mas eu abracei como eu sempre abracei, então eu realmente adoto meus alunos. Naquele período eles (pausa) pra mim é uma parte importante da minha vida. O problema dele é meu problema. Então eu vou tentar resolver. E muitos realmente eram assim, essa classificação que a gente já conhece, é negro, então pardo, de família muito pobre ou sem família ou já envolvido nas drogas”. (Professora D)

Esse elemento de afetividade corrobora a compreensão de Tardif (2011) quando afirma que os professores, em sua prática docente, são também direcionados pela emoção. Esse fator pode inclusive ser um elemento que dificultou a percepção da professora “D” quanto a sua não percepção de racismo na escola. Quando indagada sobre esta questão, afirmou:

Eles não têm preconceito de cor (os alunos). O preconceito deles é assim mais de “arengar”³ entendeu? Quando eles arengam, eles usam essas questões como se fosse uma maneira de dizer que o outro não é legal, mas não é que eles sejam preconceituosos no dia-a-dia deles não... É mais como um desejo de querer machucar naquele momento exclusivo, mas que no dia-a-dia eles se aceitam. (Professora “D”)

Neste contexto, na medida em que o mito da democracia racial está sedimentado na nossa realidade social, o envolvimento afetivo da professora com os alunos torna mais difícil enxergar os alunos com atitudes preconceituosas. Talvez por isto, a professora use atenuantes para minimizar possíveis casos de racismo entre os alunos, atribuindo a “arenga”, isto é, um desentendimento sem maiores consequências. Assim, o racismo é diluído e negado pela professora.

A negação do racismo na sala de aula também foi observada na fala da professora “C”:

porque é uma coisa que eu não, não presencio preconceito na minha sala... na minha sala... nas duas... Como eu disse a você... antigamente a gente não presenciava estas coisas. A gente não presenciava tanto... Não (es)pera... Podia até presenciar mas, não era tão levado em conta... a pessoa ... se doer... isso e aquilo e vir processo ... né? Ah, já escapei tanto de ser processada (risos)” (Professora “C”).

Observe que quando a professora afirma: “podia até presenciar, mas, não era tão levado em conta”, paradoxalmente sustenta: “não presencio preconceito na minha sala”. Destaca-se, ainda, que a professora faz referência ao ato de “se doer”⁴, como algo negativo e não como um ato de resistência à discriminação sofrida.

³ Arengar é um termo comumente usado na região que significa implicar com alguém, provocar briguinhas ou intrigas

⁴ Expressão que denota mágoa, equivalente a magoar-se.

É possível aqui considerar certa parcialidade no olhar da professora “C”. Por esse motivo caso fosse inverossímil a ausência de racismo na sua sala de aula, fato que não podemos negar ou confirmar visto as limitações desse trabalho, esse fato seria resultante da construção velada do racismo que, por sua vez, é uma consequência do mito da democracia racial que busca naturalizar o racismo no país gerando novas práticas que tendem a minimizar a sua incidência.

O caráter disfarçado do racismo à brasileira conduz à minimização de práticas docentes não racistas e de atitudes racistas observadas no espaço escolar. Apelidos e xingamentos são considerados normais e corriqueiros. No entanto, pesquisas confrontam essa situação e os evidenciam como práticas racistas. De acordo com Jango (2017),

segundo muitas crianças negras, a escola se configura como um espaço no qual são discriminadas pelos seus pares. Apelidos e xingamentos de cunho racista são partes integrantes do cotidiano da criança negra na escola, ou seja, sua inserção nesse ambiente se dá mediante conflitos raciais que a inferiorizam e humilham constantemente, de maneira explícita e muitas vezes com anuência ou silenciamento dos profissionais de educação. (JANGO, 2017, p.290)

Nessa mesma direção, e corroborando os dados da pesquisa de Jango (2017), a professora “C” relata que chegou a usar abertamente expressões racistas: “já escapei tanto de ser processada (risos)”. Dessa forma, podemos observar novamente na Professora “C” uma atitude de minimização do racismo e de comemoração do fato de que, apesar de ter exercido o racismo, não houve punição alguma, resumindo desta forma a questão do racismo à punição na forma da lei. Ademais, é importante destacar que a professora “C” demonstra uma noção de racismo que ao não ofender, não é racismo.

Há uma diferença entre a fala da professora “C” e da professora “D”. Na fala da professora “D” a atitude racista reside na intenção do agressor, de querer aborrecer o outro, “arengar”, enquanto que para a professora “C”, a questão da atitude racista reside no fato de causar ou não sofrimento em quem é vitimado pelo mesmo. Ou seja, se a vítima da atitude racista não levar em conta a agressão, o racismo não existe.

Neste aspecto, o “se doer” é uma forma de culpabilizar a vítima, pois é seu sentimento que denotará se a atitude foi ou não racista. O “Arengar” torna, por outro lado, a ação quando sem intenção, um ato inocente e sem importância, sem maiores consequências. O que se observa em ambas as falas das professoras é a minimização do racismo ou, dizendo de outra forma, a criação de “novas desculpas” para maquiá-lo. Sobre isto, nos diz Nascimento (2017), que a Lei nº 1390/51 (Afonso Arinos), ao ser promulgada prestou-se, indiretamente, a fazer com que o racismo se manifestasse através de formas mais sofisticadas promovendo o

silenciamento sobre o tema em pauta visando e advogando em favor (do mito) da democracia racial.

Também foi possível observar nas narrativas das histórias de vida das professoras a identificação de pessoas consideradas por elas como pessoas racistas ou que se autodenominavam como tal. A seguir, transcrevemos os excertos de algumas dessas falas:

Meu avó era altamente preconceituoso, não só com o negro, mas com o pobre também, o indigente. É eu sempre que via, quer dizer eu já presenciei. Ele as vezes quando ele ia trabalhar, se ele saísse na rua, na porta e encontra-se um negro. Ele voltava e dizia que o dia dele estava perdido e ele entrava. [sic] e voltava pra dentro de casa e dizia que qualquer coisa que fosse fazer, até colocar a cadeira na calçada, poderia acontecer alguma coisa por motivo de ter visto uma pessoa negra passar na frente dele. (Professora “C”)

Minha mãe é racista é, ela mesma diz, aquela coisa eu vim descobrir que minha mãe era racista depois que a mídia. Que todo mundo começou a ir a essa defesa do negro, das próprias religiões afro-brasileiras e tal que eu descobri que a minha mãe era racista. Ela disse que negro fede[sic]. Que ela não suporta negro. (Professora “A”)

E também no diálogo entre as professoras “A” e “B”:

Professora A: Meu pai tem um amigo que é negro,

Professora B; que é Joaquim, né?

Professora A: É que acontecia e as pessoas achavam que era natural, exatamente era muito natural.

Professora B: “era uma coisa que era natural.”

Professora A: Eu me lembro que quando Joaquim vinha as vezes com outro homem de cor branca, e Joaquim bem negro... às vezes o pessoal dizia: lá vem um homem e um negro. Entendeu? Aí... e caíam na risada. Hoje dependendo de quem você for falar isso, é crime. Mas, antes era tido como algo normal banal. Então que existia, existia.

O que se destaca é a forma agressiva do racismo perpetrado pelo agressor, que assume o seu desprezo e comete violência contra o negro. Observe que quando a Professora “A” se refere a sua mãe fala diretamente que ela “não suporta negro”. No caso do relato da Professora “C”, o racismo se manifestava com ações mais incisivas, quando fala que se avô era tão intolerante que: “se ele saísse na rua, na porta e encontrasse um negro, ele voltava e dizia que o dia dele estava perdido”. Tais fatos demonstram que para as professoras, o racismo para ser reconhecido como tal, necessita ser evidenciado de forma direta, excludente e extremamente agressiva. Desse modo, a forma agressiva escancara o racismo que o mito da democracia racial pretende “esconder”, enquanto que as formas sutis se disfarçam de brincadeiras inofensivas para encobri-lo.

Estas formas sutis, diferentemente das formas agressivas e diretas, foram poucas vezes percebidas pelas professoras, conforme podemos observar na fala da professora “A”: “Às vezes o pessoal dizia: lá vem um homem e um negro. Entendeu? Aí ... e caíam na risada.” Neste caso, a sutileza do racismo se manifesta na medida que ela era disfarçada por um aspecto cômico que também é uma das formas de se camuflá-lo ou minimizá-lo (MUNANGA, 2015).

Nas entrevistas, as professoras além de falarem sobre suas formas de compreender a questão racial, também citaram expressões utilizadas por colegas de profissão. Tais expressões, segundo elas, seriam usadas naturalmente no processo de conscientização das crianças contra práticas racistas, destacando-se entre estas o discurso do respeito às diferenças, conforme podemos observar nos recortes das falas a seguir:

Eu acredito que o principal papel do professor é mediar aquelas situações. Eu não posso impor, eu nem posso dizer você tem que gostar de negro, nem posso dar subsídios pra que o aluno cresça dentro de si este preconceito. Não, eu tenho que mediar mostrar o valor que cada um de nós temos. Independente de cor somos seres humanos, necessitamos ser respeitados. Eu sempre mostro isso. Eu não gosto de trabalhar religião na minha sala. Apesar de que existe esse conteúdo obrigatório, mas eu sempre trabalho com ele de forma interdisciplinar. Mostrando o valor do outro. É mostro a questão de você respeitar as diferenças, não só de cor, mas também que o preconceito não é só em relação ao negro. Em relação a religião, em relação a sexualidade, as questões de gênero que a gente sabe que existe. E tudo isso tá lá na sala de aula. É tudo junto e misturado, não dá pra separar muito não, viu? (Professora “D”)

Eu lembro que eu trabalhei com elas o livro menina bonita de laço de fita Trabalhar essa questão da cor, que ninguém é melhor do que ninguém por causa da cor. Porque ela não é diferente dele por causa da cor. Eles são iguais. Como vc chegou a esse livro? (pergunta) Não, eu já conhecia. De alguns planejamentos que já tinham abordado. (sic) Eu lembro que eu trabalhei. Todo dia a gente lia e no final ouve a culminância assim mostrando pra ele que todos nós somos iguais. (Professora “B”)

A professora de ensino religioso, ela tentou ... fulana (nome da professora de ensino religioso), né? Fulana ela era muito preocupada. (sic), mas ela tinha essa preocupação. De conscientizar os alunos do respeito, de mostrar que a cor não vale nada, o que vale é o ser integral, é a questão moral. É... tantas outras coisas. É você ser filho de Deus, que ela é extremamente católica. Sabe? (Professora A)

Assim, práticas antirracistas eram encaixadas em roda de conversas, na utilização de livros e textos sobre a temática e em oficinas realizadas pelas professoras colaboradoras desta pesquisa ou por outros professores próximos a elas. Chama-nos atenção o fato de que, ao descrever tais práticas, há um esforço em se invisibilizar a diferença racial, o que pode facilmente ser percebido nas falas a seguir: “mostrar que a cor não vale nada, o que vale é o ser integral, é a questão moral [sic] é você ser filho de Deus” (Professora “A”), “Porque ela

não é diferente dele por causa da cor. Eles são iguais” (Professora “B”) e “Independente de cor somos seres humanos” (Professora “D”).

Por sua vez, as professoras demonstram acreditar que estão combatendo o racismo ao utilizar essas expressões em suas práticas cotidianas e parecem ter dificuldades ao entender que o uso destas desvaloriza e minimiza os valores e as culturas, contribuindo para a subalternização e invisibilização das pessoas negras, buscando, ao mesmo tempo uma uniformização nefasta que nega, em última instância, as diferenças entre pessoas, seus modos de ser, de viver e de estar no mundo. Nega-se o conflito, nega-se a luta por igualdade de direitos e nega-se a especificidade e subjetividade/diferença de cada um e de todos, ao mesmo tempo.

Para Gonçalves (1985), quando o conceito de igualdade está diretamente relacionado à religião cristã, o que se mostra explícito, inclusive em frases como: “a cor não vale nada, o que vale é o ser integral... é a questão moral ... é você ser filho de Deus”, coloca o enfrentamento ao racismo contra as crianças negras em uma esfera metafísica, sendo que a violência a que elas estão expostas é física e que o Deus citado pelas professoras provavelmente é o das religiões cristãs, o que implica em outra questão: o preconceito silenciador das religiões afro-brasileiras que apenas entendemos por bem citar aqui mas, das quais não trataremos por não ser este o objetivo deste estudo. Como pano de fundo desta questão existe na verdade a desvalorização do ser negro que se torna sem importância, alguém menor e inferior e que para ser reconhecido como gente necessita ser filho do Deus branco. O que então importa, são neste caso os valores religiosos das religiões cristãs preconizados como universais e superiores.

Para além dessa questão, nessas expressões existe uma diminuição expressa da condição do indivíduo, enquanto ser negro. Eles são colocados como seres inferiores, logo, para ser aceito igual aos outros, ele deveria menosprezar a sua condição de negro. Não existe uma valorização da diferença, e sim a contínua negação dela.

Chama a nossa atenção como o uso dessas expressões é feito de forma natural nas falas das professoras. Para sermos mais claras, analisemos quando a professora “D” afirma, mencionando sua prática antirracista, diz que “independente da cor, somos seres humanos” e em outro momento afirma que procura mostrar ao aluno: “a questão de respeitar as diferenças”. Se por um lado a primeira frase apresenta conteúdo racista, a segunda frase se opõe frontalmente à primeira. É perceptível que a professora “D” expõe a preocupação em trabalhar o respeito às diferenças, sendo esta postura seguida de perto pelas demais professoras, conforme observamos nas entrevistas.

Outra questão que merece destaque é a representação que grande parte dos professores fazem do ensino da cultura afro-brasileira e africana, destacada na fala da professora “A” quando relatava que era gestora de uma escola no período da promulgação da Lei nº 10639/2003:

Eu ouvi da boca de muitos professores... em reuniões. “que besteira, agora a gente além do conteúdo, tem que inserir esta besteira também. (sic)” O que que acontecia (pausa) os professores chegavam na escola revoltados. (Professora “A”)

Esta representação reforça a necessidade de uma formação específica em serviço para que os professores possam entender a importância de executarem ações antirracistas incorporando-as às suas práticas docentes, pois entendemos, fundamentados(as) em Gomes et al (2004), que novas propostas curriculares que chegam às escolas apenas para serem executadas pelos professores, sem um espaço amplo de discussão e de formação, estão quase sempre fadadas a serem executadas apenas para o cumprimento do que diz a norma ou a não serem executadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada, que visou compreender os saberes docentes envolvidos na percepção das professoras sobre o racismo, nos permitiu chegar à algumas (in)conclusões, dentre as quais se destacam o compromisso e interesse das docentes em buscar mudanças em sua realidade, mesmo sem uma formação continuada adequada, direito das professoras e responsabilidade do estado.

A realidade atual da educação brasileira, construída em torno de um currículo mecânico voltado apenas para o sucesso escolar, sem privilegiar a construção crítica e reflexiva do indivíduo, foi denunciada pelas professoras nas entrelinhas de suas falas, quando acentuaram a percepção de que a presença de leis, que, sem uma estrutura adequada para sua implementação, pode resultar numa prática pedagógica assistemática, baseada em saberes da prática, sem maiores reflexões sobre o enfrentamento às manifestações do racismo. Falta às professoras entrevistadas conhecimento para combater o racismo sem o fortalecer.

Cumprе salientar que essa responsabilidade da formação, para muito além do professor, está no Estado, que deve fornecer os meios adequados (cursos, materiais didáticos, ferramentas audiovisuais e de mídia etc.) para possibilitar uma prática que tenha fundamento ético para combater o racismo e que as ações educativas sejam efetivas no seu intento.

Os saberes docentes revelados nesta pesquisa são em boa medida, oriundos da prática social do professor, secundarizando-se aqui, o saber da formação. Tal resultado torna-se evidente quando as professoras percebem apenas quando as mesmas se mostram explícitas, violentas ou agressivas, do contrário precisa envolver a intenção de machucar o outro, ou do outro se sentir machucado. Ademais, palavras racistas são tidas como brincadeiras, amplamente toleradas e, quando se procura avançar contra o racismo, o professor é alimentado pelo mito da democracia racial e o ideal de embranquecimento.

Existe ainda uma identificação negativa das professoras com o negro e sua cultura que precisa ser problematizada pelo currículo da escola. Considerando os saberes conflitantes sentidos pelos professores, torna-se esperado que os mesmos possam incorrer em falas que conduzem a manutenção do racismo, mesmo quando afirmam combatê-lo, por exemplo, quando os conceitos de igualdade e diferença não se encontrarem adequadamente compreendidos numa ótica de inclusão social.

Reflexões sobre como as leis 10.639/03 e 11.645/08 que enfatizam o ensino da história e cultura indígena e afro brasileira no espaço escolar podem se tornar vazias sem que o mito da democracia racial possa ser enfrentado. O que levaria ao reconhecimento da diferença como algo positivo e de uma igualdade que fuja a padronização.

A pesquisa mostrou professoras que não tiveram formações (nem inicial nem continuada) sobre educação antirracista. Fato que conduz à construção de um saber insuficiente sobre o tema, ainda que tenha sido identificado interesse e boa vontade das professoras em exercer seu ofício de ensinar e de lutar pela educação e pelos alunos.

A pesquisa mostrou que os saberes das professoras investigadas são construídos durante sua vida e contribuem como estratégia de persuasão entre professores na abordagem do tema, o que permitiu enxergar o tema de forma mais complexa.

O diferente não pode ser visto como algo isolado e/ou negativo. O chamado diferente é parte de um todo não padronizado e também deve ser afastado das desigualdades. O diferente é o próprio todo, sem ser algo negativo. A exclusão pode conter no seu âmago justamente a faceta da desvalorização. Se eu excluo a diferença do indivíduo, eu o padronizo e com isso o desvalorizo e o coloco na condição de inferior perante o padrão de normalização social do branco, imposto por setores dominantes da sociedade.

Por fim, foi possível identificar que, entre as professoras existe o interesse de combater o racismo, de trabalhar com práticas docentes antirracistas, porém algumas vezes estas aparecem claramente equivocadas, denotando que as professoras provavelmente não têm o suporte de uma formação em serviço com este foco, o que nos leva a crer que as gestões

também tratam a discussão das diferenças raciais como conteúdo menor nos contextos das formações em serviço.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luis. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 20/08/2019 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm> Acesso em 20/08/2019 de agosto de 2019.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 164 p.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2017.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro. n.23, p.75-85. 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação** (um estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas de BH). 1985. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

JANGO, Caroline Felipe. **“Aqui tem racismo”**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. São Paulo: Editora livraria da física, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro** processo de um racismo mascarado. São Paulo, SP: Perspectiva, 2017.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: relações raciais no município de Itapetininga**. São Paulo, EDUSP, 1998. Disponível

em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/842401/course/section/252001/Oracy%20Nogueira%20-%20Preconceito%20de%20Marca.pdf> Acesso em: 30.set.2019.

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

SANT' ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: Munanga, Kambele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2015. p. 39-67.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Infância Afrodescendente**: Epistemologia crítica no ensino fundamental. Salvador: Edufba, 2006. Disponível em:<http://books.scielo.org/id/ds>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.