



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (DCH) *CAMPUS VI*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO  
LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS) EM NÍVEL DE MESTRADO  
PROFISSIONAL**

JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL

**IDENTIDADE RACIAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE  
ALUNOS NO AMBIENTE ESCOLAR**

CAETITÉ – BA  
2023

JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL

**IDENTIDADE RACIAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE  
ALUNOS NO AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia - Campus VI como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa

Linha de Pesquisa II: Ensino, Saberes e Práticas Educativas.

CAETITÉ – BA  
2023

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

L435i

Leal, Janete de Carvalho da Silva

Identidade racial: um estudo a partir das relações entre alunos no ambiente escolar / Janete de Carvalho da Silva Leal. - Caetité, 2023. 96 fls.

Orientador(a): Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Glauber Barros Alves Costa.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2023.

1.Negros - identidade racial. 2.Negritude. 3.Antirracismo - educação.

CDD: 375

ATA


SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DE DEFESA PÚBLICA

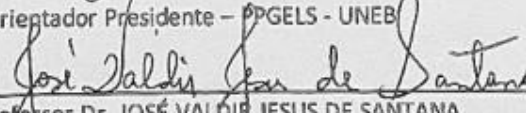
Em 14 de dezembro de 2023, às 14:00 horas, realizou-se, *on-line-on-line* de modo híbrido, no auditório do DCH/VI, via aplicativo *Microsoft Teams*, a Sessão Pública de Defesa da Dissertação, da Mestranda JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL, intitulada: "IDENTIDADE RACIAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE ALUNOS NO AMBIENTE ESCOLAR." Com o Produto denominado: "DELINEANDO PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DANDO SENTIDO À FALA DOS SUJEITOS". O Professor Dr. GLAUBER BARROS ALVES COSTA, Orientador e Presidente da Banca Examinadora iniciou a sessão apresentando os demais examinadores: Prof. Dr. JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA – UESB, membro externo e Profa. Dra. NÚBIA REGINA MOREIRA – PPGELS, membro interno. A sessão teve a duração de 2 horas e 00 minutos e, após a exposição do trabalho e arguição do discente a Banca emitiu o seguinte parecer:

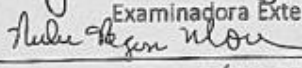
CONCEITO	APROVADO (✓)	APROVADO COM RESTRIÇÃO ( )	REPROVADO ( )
NOTA/PARECER			
A banca sinalizou que o texto atende aos critérios de uma dissertação, segue a publicação e a testagem do produto. Destaca a importância do trabalho para o campo das pesquisas das relações étnico raciais e a consolidação no campo das práticas escolares.			

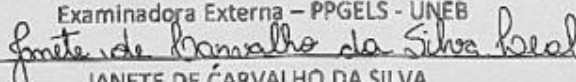
Para lavrar a presente Ata, eu, Prof. GLAUBER BARROS ALVES COSTA Presidente da Banca, encerro a presente ATA, que vai assinada por mim e com a autorização dos membros da banca, assino por todos.

Caetité, 06 de dezembro de 2023.

  
Professor Dr. GLAUBER BARROS ALVES COSTA  
Orientador Presidente – PPGELS - UNEB

  
Professor Dr. JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA  
Examinadora Externa – UESB

  
Professora Dra. NÚBIA REGINA MOREIRA  
Examinadora Externa – PPGELS - UNEB

  
Janete de Carvalho da Silva Leal  
JANETE DE CARVALHO DA SILVA

## DEDICATÓRIA

*Dedico este estudo, às minhas filhas Sarah Louise e Maria Júlia, minhas princesas, incentivadoras, luz em minha vida!*

*Ao meu esposo, Gilvan Leal, por ser apoio, afeto, amor e cuidado!*

*Aos meus pais e irmão, exemplo de amor e cuidado!*

*Aos que em algum momento da vida foram meus alunos!*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato sublime! Quem assim o faz, reconhece a grandiosidade do viver a cada instante! Agradecer é reconhecer a nossa dependência ao outro, entendendo o valor e a importância de cada um no ato de viver. Por isso, assim o faço!

Agradeço a Deus, meu ser supremo, onipresente, onisciente e onipotente! Ele segura a minha mão quando, em meio aos desafios, penso em desistir; me mostra horizontes e reafirma seu amor por mim em minha pequenez!

Sou grata às minhas filhas Sarah Louise e Maria Júlia! Sarah, sempre compreensiva à sua maneira, esteve disponível a trazer água e lanche para a mamãe frente ao computador assistindo aula, e em silêncio para não atrapalhar. Gratidão minha primogênita! Juju nasceu “qualificada”. Vinte e três dias após a qualificação da pesquisa, eis que nasce Maria Júlia para me fazer compreender que eu não tenho o controle de tudo, que a pesquisa precisava ser adiada por pelo menos seis meses, mas que estaria mais amadurecida também para escrever! Chegou para somar e reafirmar a possibilidade de ser pesquisadora, mãe, esposa, filha e profissional. A academia também é para nós!

Ao meu esposo Gilvan, sempre prestativo e parceiro nas horas mais desafiadoras da pesquisa, me incentivou e não me deixou desanimar! Gratidão pela sua companhia!

Eterna gratidão aos meus pais, Sr. Manoel e Sra. Carmelita, pedreiro e doméstica – lavadeira, que sempre me diziam, “o que podemos lhe dar é o estudo”, e frente à subalternidade que vivíamos, hoje entendo que nem isso podiam, mas incansavelmente lutaram por nós quando mesmo lhes faltaram dinheiro para o necessário; não lhes faltou a esperança! Aqui recordo as pesadas trouxas de roupas que minha mãe carregava nas costas e na cabeça para lavar e, ao final do mês, dividia o dinheiro adquirido entre as despesas da casa e a mensalidade do transporte para deslocamento para a faculdade. Minha gratidão pelo amor e doação de minha mãe por mim!

Ao meu orientador, o professor e Doutor Glauber! Assim prefiro chamar, por reconhecer com maestria a sua dedicação e comprometimento com a pesquisa e

sobretudo com a educação. Que honra o ter como orientador! Excelência em organização, também me ensinou sobre isso, mas sobretudo sobre humanidade, humildade, zelo com a pesquisa. Obrigada por entender e compreender a minha pesquisa e me ajudar a fazer o melhor que pude naquele momento.

Agradeço aos professores Dr. José Valdir e Dra. Núbia Regina, que compôs a banca e que desde à qualificação, apresentou significativas contribuições que me permitiram avançar durante a pesquisa e a escrita do texto.

Agradeço a Adriana Amaral por sempre me acolher quando chegava em sua sala com alguma demanda e em palavras me acalmar e mostrar caminhos possíveis.

Agradeço a todos os colegas profissionais da educação da escola Municipal Professora Adelize Magda que contribuíram para minha formação enquanto educadora nos últimos seis anos e atualmente aos colegas da Escola Professora Janete Alves da Rocha.

Minha gratidão aos participantes da roda de conversa. Suas narrativas, nossas narrativas, são para reafirmar o que diz o cantor e compositor Emicida “Tudo que nós tem, é nós”!

Agradeço a Aline Ramos, que me ofereceu o seu tempo me fazendo acreditar que as minhas inquietações deveriam dar continuidade na pesquisa do mestrado. E a minha amiga Cleidiane quando, na época da seleção, eu passava por um momento de tribulação e ela então corrigiu meu projeto e não me deixou desistir. Também a Leila e Nájila pelas trocas, anseios e ideias durante o mestrado.

Com a ajuda dos anjos, santos e todos aqui citados, eis que o fruto da pesquisa está aqui. E por assim reconhecer, em minha gratidão, comprometo-me a potencializar a negritude nas minhas práticas educativas, a fim de que nada aconteça sobre nós, sem nós!

Enquanto eu escrevo

Grada Kilomba

Tuas epistemologias são nossas! Gratidão

Então, por que eu escrevo?

Eu tenho que fazê-lo

Eu estou incrustada numa história

De silêncios impostos,

De vozes torturadas,

De línguas interrompidas por

Idiomas forçados e

Interrompidas falas.

Estou rodeada por

Espaços brancos

Onde, dificilmente, eu posso adentrar e permanecer.

Então, por que eu escrevo?

Escrevo, quase como na obrigação,

Para encontrar a mim mesma.

Enquanto eu escrevo

Eu não sou o Outro

Mas a própria voz

Não o objeto,

Mas o sujeito.

Torno-me aquela que descreve

E não a que é descrita

Eu me torno autora,

E a autoridade

Em minha própria história

Eu me torno a oposição absoluta

Ao que o projeto colonial predeterminou

Eu retorno a mim mesma

Eu me torno: existo.

## RESUMO

Este estudo objetivou analisar como a identidade dos alunos negros é construída a partir das relações estabelecidas em uma escola de Guanambi, a fim de trazer reflexões a partir dos teóricos e junto às vivências narradas pelos alunos negros sobre a sua formação identitária enquanto negro. Para isso, inicialmente foi realizada a busca pela compreensão das categorias a serem investigadas. Assim, partiu-se dos referenciais teóricos que discutem a identidade e a negritude, bem como a educação para as relações étnico-raciais a partir da lei 10.639/2003. Baseou-se ainda no parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais na perspectiva de pensar uma educação antirracista e o entendimento de um currículo decolonial, delineando-se pela interculturalidade, rompendo assim com as bases que defendem o colonialismo do ser e do saber. Na intencionalidade de alcançar os objetivos propostos, utilizou-se da metodologia de abordagem qualitativa, realizando uma pesquisa do tipo exploratória e tendo como dispositivo de produção de dados a roda de conversa realizada no campo empírico da pesquisa, que foi uma das escolas públicas municipais de Guanambi, tendo como protagonistas quatro alunos autodeclarados negros das turmas de oitavo ano. Durante a roda de conversa, os alunos revelaram os desafios que enfrentam na sua constituição e formação identitária enquanto negro e reconhecem que a forma como estes têm acontecido são causados pelo racismo estrutural. Além disso, apontaram a falta de representatividade nas posições de poder dentro do ambiente escolar e destacaram a ausência de livros de literatura e materiais didáticos escritos por autores negros ou que abordem a negritude como protagonista dentro deste espaço. Desse modo, o estudo evidencia que o racismo, entendido como uma condição estrutural e estruturante, tem deixado sua marca desde as bases curriculares que permeiam o sistema educacional, transformando-o em um campo de disputa. Essa disputa envolve a busca por um ensino que horizontalize os direitos, as vozes, histórias e culturas silenciadas que, embora constituam a maioria, são tratadas pelo sistema como minoritárias. Assim, a partir das narrativas dos alunos que compartilharam suas percepções sobre suas identidades e como estas têm sido influenciadas, foi desenvolvido um manual de subsídio na promoção da educação antirracista para os professores e coordenadores. O conteúdo deste manual se estruturou em forma de propostas e sugestões que visam protagonizar e ampliar a representatividade dos estudantes negros no ambiente escolar, bem como traçar caminhos rumo à luta por uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** Identidade; Negritude; Educação antirracista.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze how the identity of black students is constructed from the relationships established in a school in Guanambi, in order to bring reflections from the theorists and together with the experiences narrated by black students about their identity formation as black. So, an initial search was made to understand the categories to be investigated. Thus, it was based on the theoretical references that discuss identity and blackness, as well as an education for ethnic-racial relations based on the law 10.639/2003. It was based on the opinion of the National Curriculum Guidelines for ethnic-racial relations from the perspective of thinking about an anti-racist education and the understanding of a decolonial curriculum, delineated by interculturality, thus breaking with the bases that defend the colonialism of being and knowledge. In order to achieve the proposed objectives, the methodology of qualitative approach was used, carrying out an exploratory research and having as a data production device the conversation circle held in the empirical field of the research, which was one of the municipal public schools of Guanambi, having as protagonists four self-declared black students from the eighth grade classes. During the conversation circle, the students revealed the challenges they face in their constitution and identity formation as black people and recognize that the way these have happened are caused by structural racism. In addition, they pointed out the lack of representation in positions of power within the school environment and highlighted the absence of literature books and teaching materials written by black authors or that address blackness as a protagonist within this space. Thus, the study shows that racism, understood as a structural and structuring condition, has left its mark from the curricular bases that permeate the educational system, transforming it into a field of dispute. This dispute involves the search for an education that horizontalizes the rights, voices, histories and silenced cultures that, although they constitute the majority, are treated by the system as minority. Therefore based on the narratives of students who shared their perceptions about their identities and how they have been influenced, a manual was developed to support the promotion of anti-racist education for teachers and coordinators. The content of this manual was structured in the form of proposals and suggestions that aim to lead and expand the representation of black students in the school environment, as well as to trace paths towards the struggle for an anti-racist education.

**Keywords: Identity; Blackness; Anti-racist education.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica da Escola Municipal Professora Adelice Magda Pereira de Oliveira.....	25
---	----

## **LISTA DE FLUXOGRAMAS**

Fluxograma 01 – Metodologia da Pesquisa.....	29
Fluxograma 02 – Estrutura do manual.....	32

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Identificação dos participantes da pesquisa.....	51
Tabela 02 – Escolha dada pelos participantes durante a roda de conversa.....	52

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação

BC – Big Chop

ERER - Ensino das Relações Étnico-Raciais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Plano Nacional do Livro e do Material Didático

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

## SUMÁRIO

TRAJETOS PERCORRIDOS ATÉ A PESQUISA.....	15
1 CAMINHO METODOLÓGICO.....	23
2 IDENTIDADE E NEGRITUDE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NA LUTA CONTRA O COLONIALISMO.....	35
2.1 A reafirmação da identidade para os alunos negros – um campo em disputa no currículo.....	38
2.2 Olhares insurgentes: pensar o currículo a partir dos saberes e das experiências dos sujeitos.....	41
2.3 Negritude: os desafios da categoria no currículo.....	45
3 A IDENTIDADE DO ALUNO NEGRO E AS PROPOSTAS DA LEI 10.639/2003 PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – REFLEXÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS.....	49
3.1 Discutindo a identidade do aluno negro a partir de suas narrativas.....	51
3.2 Os impactos do racismo na formação identitária dos sujeitos participantes da roda de conversa.....	57
3.3 Os impactos da representatividade no espaço escolar na constituição identitária dos alunos negros - Escutando os sujeitos.....	61
3.4 E pedagogicamente, como a escola tem contribuído no fortalecimento da negritude dos alunos e no debate sobre o racismo?.....	65
4 CAMINHOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS.....	68
4.1 Vem... entra na roda com a gente, você é muito importante – Vem!! (De todas as tribos). Pensando a educação antirracista a partir das narrativas dos sujeitos..	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICES.....	88
APÊNDICE A - ROTEIRO NORTEADOR PARA A RODA DE CONVERSA.....	88
APÊNDICE B - (Amostra da Análise dos dados).....	90
APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	92

## TRAJETOS PERCORRIDOS ATÉ A PESQUISA

As imposições trazidas pela colonialidade do poder são os motivos pelos quais reflito sobre os discursos ensinados em casa sobre os padrões estéticos de uma sociedade branca. Sou filha de uma mulher negra que logo cedo veio da zona rural para a cidade trabalhar como doméstica e babá na casa de uma família branca e de alto poder aquisitivo por volta da década de 1980. Minha mãe trabalhava e morava na casa dessa família e o seu salário era destinado para ajudar nas despesas de sua família na zona rural e manter-se. Dentre as orientações que lhe eram passadas estavam a de adequar-se aos costumes da branquitude em relação à estética para poder cuidar das crianças daquela família, viajar a serviço da família e viver sob as normas impostas pelos patrões. Para isso sempre estava com os seus cabelos esticados, pois este era dado como o padrão de beleza. Então o alisava com o chamado pente quente, que era um pente de ferro que se esquentava no fogo, sob a trempe do fogão, e se penteava o cabelo para alisar os fios.

Minha mãe morou com essa família a trabalho por volta de oito anos, depois, constituiu a sua família, da qual hoje sou fruto e, em casa, os costumes estéticos da branquitude sobressaiam quando falávamos de cabelo enquanto padrão de beleza. Recordo-me de pequena, minha mãe alisando o cabelo com o pente quente, pois a ela foi imposto que o cabelo bonito era o liso e com brilho. Assim, cresci com a ideia de que para ter o cabelo bonito ele precisava ser liso. Como o meu não era, e não podia passar o pente quente porque ainda era criança, então não encontrava em mim o cabelo bonito, já que não estava adequada aos padrões ditados. Com esse relato inicial trago memórias de uma criança que teve sua autoestima atravessada pelo discurso colonial e que reverberou no histórico escolar por um contexto marcado pelos enfrentamentos racistas e de um silenciamento durante todo esse período, além da conseqüente autorrejeição.

Sendo “a memória sempre uma construção na qual a lembrança é parte constituinte da nossa identidade, do nosso sentimento de pertencimento” (Miranda, Araújo, 2019, p. 385), nesta situação vivenciada reafirma-se a importância da representatividade da negritude nos espaços escolares.

Fui a criança que não participava das festividades escolares porque me sentia feia, não aceitava o cabelo porque, além de ter convivido com as marcas negativas dos discursos eurocêntricos, os colegas me apelidavam de *cabelo de bruxa*. Nos momentos como recreação, e apresentações principalmente, estava sempre quieta pelos cantos da sala, não me manifestava para não ser incomodada pelos risos dos colegas, já que não tinha a beleza padrão para encarar os desfiles de primavera na escola, as apresentações juninas, dentre outros. A ação de estar sempre quieta nos cantos da sala de aula permite compreender quão dura é a solidão enfrentada pela criança negra nos bancos escolares; apesar disso, sempre era incentivada pela ideia de que estudar era bom e necessário, mas aquela sala de aula não me trazia o afeto necessário, era um rasgar-se e remendar-se todos os dias para estar naquele mesmo lugar.

Recordo-me dos choros para não ir à escola, mas, ao adentrar à sala de aula, somente entendia que eu tinha que passar por aquilo mesmo. Retomando esse passado, entendo como a recíproca é verdadeira, de que “a criança negra na escola é menos abraçada, e, silenciada pela ausência de referenciais estéticos, é deslocada à solidão, sendo rejeitada como par nas festas” (Rufino, 2019, p. 279).

Assim seguiram-se os anos. Na adolescência, o sentimento de autorrejeição estava sempre presente; por muitas vezes me excluía das atividades por não enquadrar no padrão estético da branquitude. Nunca me inscrevi para participar do quadro garota modelo, desfile ou outra atividade semelhante. Infelizmente, só as garotas brancas, de cabelos grandes e lisos estavam aptas para tal. Além disso, não havia nenhuma motivação por parte da escola ou dos colegas, pois os olhares, as indicações ou sugestões eram sempre direcionados à aluna branca, de cabelos longos e corpo bem delineado e, sobre isso, Rufino (2019, p. 280) nos ajuda a refletir que o “racismo/colonialismo está subjetivado nas relações e nas mais diferentes ordens da vida da sociedade brasileira”, quiçá era o motivo de me conformar com a situação, já que se não estou dentro dos padrões de beleza, então tinha mesmo concordar de que, quem devia estar no desfile eram as alunas brancas.

O racismo era/é silenciado, camuflado, e ele sempre aparecia/aparece para nos dizer que quem manda é a branquitude, pois “a política colonial não somente

nos proporcionou uma experiência que está imbricada e esse fenômeno, como também nos educou sobre as razões dos discursos que os conservam, o fortalecem, o mantêm, o vigoram e o naturalizam” (Rufino, 2019, p. 280).

Além disso,

As linguagens operantes sobre a lógica do racismo, interpenetram práticas, mentalidades, corpos, discursos e instituições diversas. As classificações raciais compreendidas como uma das ortopedias do sistema colonial operam de forma estrutural e estruturante. Ou seja, são base de uma organização societária e se expandem produzindo efeitos nas mais diversas formas e arranjos de uma experiência social (Rufino, 2019, p. 279).

Na primeira oportunidade, por volta dos quinze anos, comecei a alisar o cabelo, que para mim era um desejo a realizar, afinal, a colonialidade nos impõe que “sentir-se branco é, acima de tudo, uma oportunidade de sentir-se fora do grupo de origem, deixar de estar à margem, já que ser negro é pertencer ao grupo estigmatizado” (Miranda, 2016, p. 567).

Esse foi o caminho encontrado para sentir-me aceita, entendendo que o sentimento de não se aceitar enquanto negra não desaparece só por se compreender as causas raciais, pois os atravessamentos do racismo nos corrompem interiormente, e precisamos estar nos remendando todos os dias para sobreviver. Então, não era só a autorrejeição por conta do cabelo e da cor da pele, mas também as faltas de condições sociais, da qualidade de vida.

Sabemos que o racismo é estruturante das desigualdades sociais a que muitos de nós, negros, estamos submetidos. O racismo não surge do nada; essa desigualdade precisa existir, pois ela sustenta a estrutura colonialista da sociedade, e o mesmo se materializa no comportamento e nos valores dos indivíduos, que se perpetuam em uma estrutura desigual de oportunidade para nós negros, lembrando que *subir na vida* é um incômodo para a dita *boa sociedade*.

Concluindo o ensino médio, o sonho era cursar uma graduação de medicina, direito, biomedicina, como discursavam os colegas nos corredores. Entretanto, eu não tinha condições financeiras para ir para outra cidade cursar um bacharelado. De fato, minha família não tinha condições financeiras estáveis, e o jeito foi acostumar-me com a ideia de cursar uma faculdade perto de casa, e ainda à noite, pois esta era a oportunidade de trabalhar para poder manter-me, afinal entrar na universidade

para nós, negros, consiste num enfrentamento diante de todos os descompassos vividos, e permanecer nela também.

Em 2009, iniciei o curso de pedagogia na Universidade do Estado da Bahia. Inicialmente, frustrada. Lutei contra essa frustração até o terceiro semestre. Contudo, no quarto semestre, especificamente durante o desenvolvimento da aula do componente de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, na discussão do livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, de Eliane Cavalleiro<sup>1</sup>, comecei a enxergar-me na história daquele livro e trazer à tona tudo que vivenciei em minha infância. Ali também tomei gosto pela pedagogia.

As aulas da disciplina de História e cultura afro-brasileira ajudaram-me a compreender o que era racismo, a diferença racial e todos os enfrentamentos vividos pelas crianças negras na escola. Entretanto, não é só você entender sobre, mas lutar contra esses enfrentamentos que envolvem o seu ser, desestrutura os seus sentimentos, lidar com as dores e, sobretudo, com a identidade.

Entre lutas e lutas, há poucos anos começo a descobrir-me negra, aceitar a minha cor, lutar por dignas condições sociais, compreender os enfrentamentos que meu corpo-território<sup>2</sup> (Miranda, 2020) enfrenta em uma sociedade racista.

Após tornar-me mãe, já estudante das causas raciais na graduação e especialização, a minha filha com quatro anos à época, questionou-me o motivo de seu cabelo cacheado não ser igual ao meu. Foi então que comecei a refletir de que o *tornar-se negra* que eu pensava ter descoberto na graduação ainda não havia se concretizado e que, por compreender e refletir os enfrentamentos que passei, estava reforçando a ideia da branquitude para minha filha. Passei então pela transição.

A transição capilar é caracterizada como a passagem do cabelo alisado, a partir de tratamentos químicos ou térmicos, para a sua textura natural ondulada ou crespa (Mattos, 2015). O processo de transição é longo, pois a cada parte natural crescida do cabelo, realiza-se o corte da parte alisada; assim, é necessário ser

---

<sup>1</sup> A obra é fruto da pesquisa de mestrado da autora, apresentada à banca de defesa da Universidade de São Paulo no ano de 1998. O livro aborda a respeito da necessidade da discussão das relações étnicas desde a educação infantil. Entendendo que a falta dessas discussões pode contribuir para a existência de preconceito e discriminação étnica dentro da escola, o que confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores e alunos ou de mesmo aceitar-se.

<sup>2</sup> Corpo-território é o termo usado pelo autor da obra *Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*, o professor Doutor Eduardo de Oliveira Miranda, publicado em 2020, para demarcar o seu lugar de fala.

paciente e decisivo, pois por um tempo o cabelo fica com duas texturas, a não ser que a pessoa opte pelo *BC – big chop*, que faz a retirada da química de uma única vez, através de um grande corte, mas, para isso, a pessoa precisa ter o desapego pelo comprimento de seu cabelo.

A transição não foi um processo simples, mexeu em minhas dores, me questionei por vezes se, de fato, seria feliz retomando os cabelos naturais. Como ficaria? O que a sociedade iria dizer? As marcas negativas, imbuídas de pejorativos, baixa autoestima, reforçam o interesse da colonialidade do ser, de estar aliado à branquitude para evitar o sofrimento. E assim nos diz Neuza Sousa Santos (1983), na capa de seu livro, “Saber-se negro é viver a experiência de ter sido violentado de forma constante, contínua e cruel, pela dupla injunção de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença de seu corpo negro” (Santos, 1983). Atualmente, professora negra, concursada e lotada em uma escola periférica, convivo com realidades não muito diferentes de quando enfrentei na pele, como aluna e criança negra, os discursos de uma sociedade ainda com padrões de marcas colonialistas.

Hoje, com o olhar de educadora e pesquisadora, em minha incompletude, tento compreender cada dia mais como o racismo tem atuado em nossas escolas públicas e periféricas, nas quais seu público são estes que, assim como eu, têm os seus corpos subalternizados e que precisam rasgar-se e remendar-se todos os dias para sobreviver diante dos enfrentamentos do racismo estrutural.

A subalternidade ou mesmo subalterno, de acordo como conceitua Spivak (2010, p. 12), “as camadas mais baixas da sociedade constituídos pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. Ao trazer esse discurso para a realidade da nossa sociedade marcada pelas ações e discursos patriarcais, entende-se o subalterno como alguém que está subordinado ou sob o domínio de alguém, e referindo ao contexto dos corpos negros, quase em sua totalidade, são pessoas excluídas do mercado de trabalho, da representação política, do mercado de consumo que, conseqüentemente, vivem os enfrentamentos do racismo.

A respeito disso, em meu objeto de estudo falo de alunos negros, que vivem numa sociedade desigual, corpos subalternizados, carentes das políticas públicas, filhos de pais desempregados ou que enfrentam o subemprego, que vão para a escola sedentos primeiro da comida, depois do ensino, o que poderia ser invertido se a nós fosse oferecida uma sociedade com horizontalidade das relações e de direitos.

A partir das inquietações de meu corpo-território, das origens de meu discurso sobre as questões raciais e atualmente na condição de professora negra, é que surgiu as intenções de pensar como a identidade dos alunos negros é construída a partir das relações no ambiente escolar. Neste estudo estou sempre a refletir como professora negra, de que o meu corpo-território no campo da sala de aula é por vezes parecida com o de meus alunos, como já relatado em linhas acima.

Neste sentido, o interesse pelo estudo dá-se pelo motivo de ser professora nessa rede de educação e por entender que os alunos negros enfrentam uma estrutura de sociedade que os subestimam nas diversas esferas sociais e, para além disso, enquanto professora negra busco reconstituir minhas práticas diante de memórias de uma identidade coletiva prejudicada diante das práticas racistas vivenciadas no ambiente escolar.

Assim, esse estudo foi desenvolvido a partir a instigação de, como a identidade racial dos alunos negros é construída a partir das relações no ambiente escolar?

Neste intuito, buscou-se analisar a identidade racial dos alunos negros construídas a partir das relações estabelecidas em uma escola da rede municipal de Guanambi-Ba, seguida dos objetivos específicos: Analisar os sentidos atribuídos pelos alunos negros sobre a sua formação identitária enquanto negro no espaço escolar; Apresentar e analisar as produções que discutem o currículo e a identidade racial; e os seus desdobramentos no cotidiano dos alunos negros e; Construir um manual a partir das análises da pesquisa, com sugestões e orientações de propostas voltadas à uma educação antirracista, a fim de contribuir na formação específica dos professores da rede municipal de educação.

Para o desenvolvimento desta dissertação seguiu-se o caminho metodológico em que o estudo está organizado em quatro capítulos com reflexões junto aos teóricos, além da introdução e as considerações.

A introdução descreve as minhas memórias e trajetos percorridos até a construção do objeto de pesquisa. O primeiro capítulo relata o caminho metodológico percorrido para a realização desse estudo, bem como os procedimentos e técnicas, a seleção dos colaboradores, a organização das categorias, análise dos dados e os passos para a produção do manual com propostas voltadas a uma educação antirracista, motivadas a partir das narrativas dos sujeitos.

O segundo capítulo centraliza as discussões sobre a identidade e negritude, desafios e possibilidades para a formação identitária na luta contra o colonialismo. Desse modo, pensar os desafios e possibilidades é pensar a prática curricular na perspectiva decolonial como um convite à reflexão de que maneira a escola pode interferir na realidade do aluno negro que não se sente referenciado, não consegue terminar os estudos por diversos motivos sociais e econômicos e, além disso, terá que enfrentar uma sociedade estruturada pela classe dominante que o subalterniza e massacra todos os dias.

Este capítulo está dividido em tópicos que colaboram para a reflexão sobre a reafirmação da identidade para os alunos negros. Aqui, a discussão propõe refletir para quem de fato os currículos são construídos e para quem atendem. Seguindo a discussão, propomos a pensar as insurgências no currículo a partir dos saberes e das experiências dos sujeitos.

Pensar nas insurgências é pensar na vulnerabilidade social na qual se encontra o nosso aluno, que muitas vezes chega à escola sem nenhuma refeição, é pensar as fragilidades do ensino, que por vezes, quando conclui o fundamental, as expectativas do alunado não são a continuidade dos estudos, mas o emprego informal e conseqüentemente a defasagem do ensino.

Como uma estratégia a se pensar, Miranda e Araújo (2019 p. 382) afirmam que “trabalhar pedagogicamente a partir da memória e da história das populações negras implica assumir a legitimidade de suas narrativas e memórias”. Desse modo, o capítulo nos ajuda a pensar o currículo de modo que não seja apenas uma

normativa, uma transferência de conhecimentos, mas que os conhecimentos curriculares aproximem das memórias com os saberes e os conhecimentos representativos da negritude, e como um instrumento de construção da identidade do aluno negro.

O terceiro e quarto capítulo trazem, a partir dos sentidos atribuídos pelos alunos negros sobre a sua formação identitária enquanto negro no espaço escolar, a reflexão das narrativas para pensar práticas para a educação antirracista a partir do que foi vivenciado pelos alunos na proposição de um fazer curricular nos caminhos da decolonialidade. Dessa maneira, é possível visualizar perspectivas que contribuam na formação específica dos professores, tal como o produto que é fruto desta pesquisa, o manual sistematizado com as orientações e sugestões de propostas voltadas à educação antirracista.

Diante do exposto, é importante também entendermos que o currículo da escola tem sido o apagamento em sua base epistêmica. Entretanto, a intenção desta pesquisa não é trazer as dores dos nossos alunos, corpos-territórios subalternizados, mas a partir disso pensar e refletir sobre as insurgências que o currículo normativo não propõe, de modo que ele tensione a estrutura através de nossas práticas, e que as nossas práticas enquanto educadores contribuam para o fortalecimento de ideias e estratégias de lutas por políticas públicas que horizontalizem os direitos sociais dos alunos negros.

Ademais, este estudo é um convite aos profissionais da educação a entrar na roda com a gente, pois para a concretização de um fazer pedagógico antirracista, a formação para todos é importante!

## 1 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste estudo propus analisar a identidade dos alunos negros construída em uma escola da rede municipal de Guanambi, a fim de trazer reflexões a partir dos teóricos e junto às vivências narradas pelos alunos negros sobre a sua formação identitária enquanto negro no espaço escolar.

O trabalho consiste no Estudo de Caso do tipo exploratório. Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso é um tipo de pesquisa que envolve a obtenção de dados descritivos por meio do contato do pesquisador com a situação estudada e trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Para essas autoras, este método pode ser simples e específico, pois o caso é “sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (Lüdke; André, 2003, p. 04).

Sendo do tipo exploratório, a pesquisa tem por objetivo conhecer a variável de estudo “tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre” (Piovesan; Temporini, 1995, p. 321).

Para este estudo, a pesquisa exploratória procurou dialogar por meio da roda de conversa, contemplando o que se define como entrevista em profundidade e não dirigida, nas quais “evitando-se perguntas que possam dirigir respostas para o que se tem em mente, procura-se dialogar com o entrevistado dentro de um campo descontraído, em que se propicia o máximo de liberdade de expressão” (Piovesan; Temporini, 1995, p. 322).

Ainda conforme explicam os autores, durante a pesquisa costuma-se usar um roteiro com apenas tópicos dos quais se pretende conversar, podendo a mesma tomar rumos diferentes, porém pertinentes ao objeto de estudo, na qual consiste a liberdade dos participantes em falar livremente sobre o assunto (Piovesan; Temporini, 1995).

Contudo, em relação ao pesquisador este, deve:

procurar verificar o que é real no mundo do respondente evitando, para isso, “filtrar” o que vê ou ouve através das lentes subjetivas de sua própria personalidade. Deve, também, reavaliar continuamente o que é importante e

o que não é importante, tendo em vista o tema da pesquisa (Piovesan; Temporini, 1995, p. 322).

No caso específico, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de Guanambi<sup>3</sup>. Por isso, enquadra-se como estudo de caso do tipo exploratória, já que teremos um recorte da rede municipal como objeto de estudo representado por essa escola.

O campo empírico da pesquisa foi a Escola Municipal Professora Adelice Magda Rodrigues Pereira de Oliveira, que também foi o meu campo de trabalho. Para isso, foi solicitada a autorização da Secretaria de Educação, bem como da direção da instituição. O motivo da escolha deu-se por ser uma instituição que atende o Ensino Fundamental I e II, em que os alunos em sua maioria convivem nesse espaço em média oito anos.

A escola municipal professora Adelice Magda está localizada no bairro São Sebastião. É um bairro periférico do município de Guanambi e acolhe alunos deste bairro, de bairros do entorno e também da zona rural. É notório nesta escola, em todos os segmentos, um profissional negro, também oriundo desse bairro, e muitos alunos também, tendo em vista que os primeiros moradores desse bairro foram de uma família negra, o senhor Sebastião (*in memorian*), a quem também levou o nome do bairro, ao santo e a esse morador. Essa memória também me chama atenção enquanto pesquisadora.

A escola escolhida, além de ter sido o local onde desenvolvi as minhas práticas de ensino, acredita-se ser um viés de melhor acesso aos alunos do ensino fundamental II, uma vez que atuei até o ano de dois mil e vinte e dois como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

---

<sup>3</sup> O município de Guanambi está distante 796 km de Salvador, sendo interligado à capital pela BR-030, BA-262 e BR-324, 45 km de Caetité e 43 km de Palmas de Monte Alto pela BR-030, 33 km de Pindaí pela BR-122 e 29 km de Candiba, pela BA-262, representando assim, uma forte influência nas áreas comerciais. Limita-se com os seguintes Municípios: Norte: Igaporã, Caetité, Matina; Sul: Candiba, Sebastião Laranjeiras; Leste: Pindaí e Caetité; Oeste: Palmas de Monte Alto. Informações retiradas do Portal da Prefeitura Municipal de Guanambi. Disponível em: [https://www.guanambi.ba.gov.br/texto/a\\_cidade?lk=texto/a\\_cidade#:~:text=Localiza%C3%A7%C3%A3o%3A%20O%20munic%C3%ADpio%20de%20Guanambi,forte%20influa%C3%AAncia%20nas%20%C3%A1reas%20comerciais](https://www.guanambi.ba.gov.br/texto/a_cidade?lk=texto/a_cidade#:~:text=Localiza%C3%A7%C3%A3o%3A%20O%20munic%C3%ADpio%20de%20Guanambi,forte%20influa%C3%AAncia%20nas%20%C3%A1reas%20comerciais). Acesso em: 03/2023.

**FIGURA 01** - Localização geográfica da Escola Municipal Professora Adelize Magda Pereira de Oliveira.



Fonte: Google Maps (2022).

Vale ressaltar que, mesmo diante de um contexto familiar, é necessário estabelecer critérios e cuidado na realização da pesquisa, que por ser uma investigação de algo que já temos familiaridade podemos cair numa armadilha já programada em nossa mente sobre aquela realidade, pois “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido” (Velho, 1978, p. 126). Logo, entende-se que, embora o ambiente de pesquisa seja o local de trabalho, é necessária uma observação daquilo que não é visível aos olhares de investigadora, que são os sentimentos atribuídos sobre a sua identidade, se o sujeito se sente representado nos mais diversos contextos familiares, escolares e sociais.

Assim, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa ao valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais, procurou compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, avaliou também o contexto em que vivem (Bogdan; Biklen, 1994) através de valores, crenças, atitudes, representações, significados, opiniões e visões de mundo expressos na linguagem comum e na vida cotidiana dessas pessoas.

Os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 16) usam a expressão “investigação qualitativa” como termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Nesta investigação, os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.

Dessa maneira, a investigação qualitativa em educação, segundo Bogdan e Biklen (1994), assume muitas formas, sendo conduzida em múltiplos contextos, como a etnografia, o estudo de caso, a história de vida, a etnometodologia e a investigação narrativa.

Segundo Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Logo se compreende que, a partir do que afirma a autora, a pesquisa qualitativa trabalha com informações subjetivas fornecidas pelos sujeitos envolvidos; como as pessoas vivem também em função de suas vivências e realidades, um significado que não são revelados de imediato, contudo, precisam ser desvelados.

Inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico de produções a respeito do currículo, a identidade e a negritude, para referenciar-se teoricamente, compreender e refletir sobre as categorias citadas. Para isso recorreu-se a diferentes autores, a citar alguns: Almeida (2019); Brasil (2003; 2004); Candau (2010,2016); Gomes (2002; 2007; 2010; 2012; 2019); Munanga (1999; 2019); Quijano (2002; 2005); SILVA (2001), dentre outros. Também à leitura de artigos através das buscas por plataformas como a *Scientific Electronic Library Online* (*SciELO*) e nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED).

Durante a pesquisa de campo, a roda de conversa foi o instrumento de coleta dos dados usado para compreender o processo de formação identitária dos alunos negros na escola.

Segundo Sampaio *et al.* (2014, p. 1300), a roda de conversa constitui uma “potência metodológica de confronto de realidades, leitura de mundo em um movimento – de ida das partes para o todo – que percorre ação, reflexão, transformação”.

Deste modo, entende-se que a roda de conversa enquanto recurso metodológico se pautou na experiência da pesquisa do cuidado com o outro, já que permitiu a protagonização dos sujeitos através do exercício da escuta, do olhar, e que se interessou pelas singularidades dos sujeitos.

Neste sentido, os estudos têm demonstrado que o uso da metodologia da roda de conversa tem se evidenciado como uma ferramenta de coleta de dados que contribuiu para os achados científicos, porque teve como matéria-prima o acesso à memória pelo diálogo entre os pares, ao passo em que o pesquisador se incluiu como sujeito da pesquisa por participar da conversa (Moura; Lima, 2014). Neste sentido, compreende-se que a roda de conversa é um método que se realiza com as pessoas e não sobre as pessoas, pois a roda de conversa nos permite nos colocar em relação com as pessoas, a ponto de nos permitir refletir sobre o nosso cotidiano, sobre a nossa prática pedagógica.

Dessa maneira, usou-se como critério de escolha os alunos que se identificaram como pardos ou pretos das turmas de 7º ao 9º ano. Essa escolha se deu por entender que já são adolescentes que já tem uma compreensão maior acerca da própria dimensão da construção e constituição identitária.

Assim, para que pudessem participar da pesquisa, foi feito o convite nas salas de aula aos alunos que se declarassem enquanto pardos ou pretos e que tivessem o interesse em contribuir com a pesquisa. Em seguida foi enviado o termo de consentimento aos pais e aos alunos que aceitaram participar, a fim de validar a participação dos menores.

A propósito, a roda de conversa tem por finalidade dar voz aos sujeitos, objetivando possibilitar sua participação efetiva no processo, à medida que lhes são facultadas falas dialógicas pelas quais se espera o aporte de seus saberes. As rodas

de conversa são consideradas também por sua potencialidade na produção das narrativas, sejam elas individuais ou coletivas. Assim, “as falas apresentadas pelos sujeitos são sistematizadas não apenas com a finalidade de devolutiva, mas também de elencar conteúdos e sustentar análises sobre inserções sociais e as experiências subjetivas em cada tema” (Pinheiro, 2023, p. 4).

Para melhor verificação do roteiro norteador da roda de conversa, realizou-se o grupo teste da roda de forma antecipada. Deu-se após, então, a sequência da roda com o grupo interessado, na qual teve a participação espontânea de quatro alunos<sup>4</sup> autodeclarados negros das turmas do oitavo ano.

Neste estudo os participantes são identificados com nomes de três reis e uma rainha do continente africano. É sabido que o continente africano tem fortes histórias de reis e rainhas que impactaram gerações e outras civilizações, mas infelizmente a influência da realeza africana foi apagada durante o colonialismo, e pouco ou quase nada ainda aparece em nosso contexto escolar.

A roda de conversa aconteceu no espaço do campo empírico da pesquisa, a Escola Municipal Professora Adelize Magda, no mês de novembro do ano de dois mil e vinte e dois. Para isso foi utilizado o gravador como recurso para a coleta das informações e foi solicitado formalmente aos alunos e a seus responsáveis legais o consentimento para transcrição dos áudios com as falas. Além da gravação, ressaltou-se a importância da observação das expressões atribuídas pelo sujeito no momento da fala.

Posterior a realização da roda de conversa, foi realizado a análise de dados, que segundo Bogdan e Biklen:

é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo simulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan; Biklen, 1994, p. 205).

---

<sup>4</sup> A respeito da quantidade de participantes, considera-se um número justificável, já que na pesquisa do tipo exploratória se considera que as “entrevistas em profundidade e não dirigidas podem ser realizadas com um só respondente ou em grupos de 3 a 6 respondentes” (Piovesan; Temporini, 1995, p. 322).

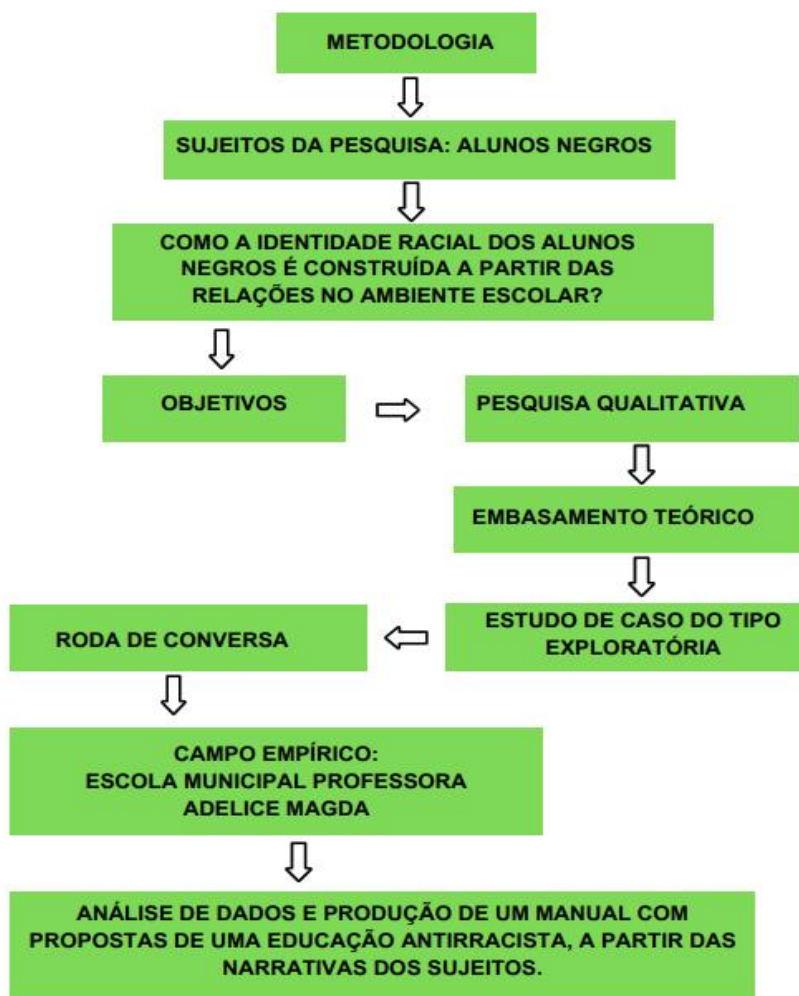
Assim, para a realização da análise dos dados, recorreu-se aos elementos das técnicas de análise de conteúdo. De acordo Bardin (1977), o termo análise de conteúdo remete a

um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 41).

Para a análise de dados apoiou-se na análise de conteúdo a posteriori, de modo a levar em conta ao máximo aquilo que foi expresso pelos participantes da pesquisa. Entendeu-se, com base ao que afirma Bardin, que a análise de conteúdo envolve a fragmentação do texto em unidades e categorias, agrupando-as de acordo com similaridades e relações analógicas (Bardin, 2016). Assim, ao mesmo tempo em que permitiu descobertas, pôde possibilitar a confirmação ou negação das hipóteses.

Assim, com base no que foi compreendido nesse percurso, para a realização da análise de conteúdo buscou-se transcrever as entrevistas obtidas por meio da roda de conversa. Após a conferência e a permissão dos participantes, realizou-se a leitura flutuante e foram selecionadas as frases com marcadores de sentido que os sujeitos deram às palavras na fala. Organizaram-se os marcadores em tabelas e foram feitas as inferências que pudessem trazer as falas dos sujeitos, usando das categorias a posteriori.

**Fluxograma 01 - Metodologia da pesquisa**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após a pesquisa de campo, utilizando-se do método da análise de conteúdo com os sujeitos envolvidos a fim de se entender como a identidade dos alunos negros é construída a partir das relações no ambiente escolar, foi realizada a produção de um manual com sugestões e orientações de propostas voltadas a uma educação antirracista.

O manual é um tipo de material didático, um recurso de suporte destinado a facilitar o processo de ensino e aprendizagem em várias configurações educacionais, incluindo formatos impressos, audiovisuais e novas mídias. (RIZZATI, et all. 2020).

Estes mesmos autores, classificam o material didático como um tipo de produto educacional, ao afirmar que:

considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). (Rizzati, et all. 2020, p. 4)

Desse modo, a finalidade desse manual é contribuir na formação específica dos professores da rede municipal de Guanambi a partir das reflexões e análises dos dados, com a criação de estratégias didáticas que reconheçam a identidade do aluno negro, bem como esteja seguro para lidar com as diferentes práticas racistas que são vivenciadas no contexto escolar.

Assim, para a produção do manual foram sintetizadas as informações atribuídas, e junto aos teóricos, de maneira didática e dinâmica, elaboraram-se as propostas com sugestões aos professores a partir das narrativas dos sujeitos, sendo este material encaminhado para a arte e diagramação do conteúdo. Posteriormente foi realizada a revisão, registro do produto e apresentação.

Entende-se que o manual produzido a partir da realidade vivenciada pelos alunos negros é um subsídio para compreender o currículo atual, com a finalidade de propiciar aos docentes caminhos para elaborar estratégias didáticas que reconheçam a identidade do aluno negro, a fim de evitar a omissão e o silenciamento diante das práticas discriminatórias. Para além disso, pretende-se oportunizar aos alunos reflexões sobre a estrutura de sociedade que tem sido preparada para os negros, a importância da autoafirmação identitária e a luta na desconstrução do mito da igualdade racial, a fim de que não sejam subalternizados pelos discursos coloniais ditados pela sociedade.

Segundo Gomes (2010, p. 98), “como toda a identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa”. Assim, entende-se que o produto realizado a partir das narrativas dos sujeitos sobre o seu entendimento a respeito de sua identidade e como esta tem sido influenciada, é um caminho pra traçar propostas e sugestões que promovam a representatividade do aluno negro no espaço escolar e caminhos que nos levem à luta por uma educação antirracista, pensando sempre nas insurgências que surgem no dia a dia.

O manual foi elaborado com sugestões de atividades pedagógicas e antirracistas a partir do recorte das narrativas dos alunos a respeito das categorias analisadas, em forma de tirinhas<sup>5</sup>. O estilo de texto utilizado nas tirinhas é em versos. As sugestões são orientadas através das propostas: Uma roda de conversa para entendermos a nossa identidade. Fortalecimento e protagonização da identidade e negritude. Uma roda de conversa para entendermos a representatividade. Mas afinal, como ser um educador e tornar o meu aluno antirracista?

Cada proposta é introduzida por meio de tirinhas, produzidas a partir das narrativas dos alunos participantes da pesquisa. Como já delineado nesta escrita, o objetivo das sequências é subsidiar caminhos de reflexões às pessoas, principalmente aos educadores, atividades a partir da escuta dos sujeitos, os sentidos e sentimentos atribuídos pelos mesmos, ao entender que as narrativas propiciadas por meio da roda de conversa nos possibilitam também o exercício da escrevivência, como nos ensina a escritora Conceição Evaristo<sup>6</sup>. É a oportunidade do encontro consigo mesmo, e de encontrar forças para nos lançar em caminhos além de uma condição de subalternidade que nos é colocada.

Após as tirinhas, as sequências foram embasadas a partir das referências teóricas. Em seguida, foram acrescentadas sugestões de atividades que abarquem a representatividade, o território e a identidade dos alunos negros de modo a envolver ações que o professor colabore com a educação antirracista em seu fazer curricular na sala de aula. Ressalta-se que o tipo de atividade foi planejado após as análises dos dados.

---

<sup>5</sup> Tirinha: conhecida pela sequência de um a quatro quadros, envolve personagens fictícias que representam construções estereotipadas da condição humana. O conteúdo pode abordar assuntos filosóficos, políticos e sociais ou apenas entretenimento. Quanto ao aspecto da narrativa, a tirinha possui geralmente uma piada curta, trazendo quebra de expectativa no processo interpretativo. Fonte: <https://www.portugues.com.br/redacao/historia-em-quadrinhos.html>. Acesso em: 30 jun. 2022.

<sup>6</sup> Termo criado pela autora Conceição Evaristo, a escrevivência traz a junção das palavras "escrever e vivência". Mas a força de sua ideia não está somente nessa aglutinação; ela está na genealogia da ideia, como e onde ela nasce e a que experiências étnicas e de gênero ela está ligada. Explicou a escritora e educadora: "A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade." Fonte: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. Acesso em: 06 jun. 2023.

Fluxograma 02 - Estrutura do manual



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O estudo aqui apresentado foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNEB, e registrada no número: 51238621.8.0000.0057, sendo levados em consideração os termos legais e éticos da pesquisa no Brasil.

## 2 IDENTIDADE E NEGRITUDE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NA LUTA CONTRA O COLONIALISMO

Historicamente o currículo tem se entendido como um veículo que estrutura os conhecimentos a serem transmitidos pelos sistemas de ensino, dentre estes os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os projetos pedagógicos e planos de curso elaborados pelos professores e pelos sistemas de educação, as experiências de aprendizagens vividas pelos alunos e os processos avaliativos internos e externos. Entretanto, e para além disso, é necessário repensar o currículo como dispositivo que pode ser analisado por abordagens sociológicas, políticas e epistemológicas, que deve se atentar aos diferentes aspectos que influenciam a vida do educando que se constitui enquanto sujeito histórico, político e social, que permeia no contexto escolar e reflete para a sua afirmação identitária e a vida em sociedade.

Assim, para refletir o lugar que tem sido atribuído aos alunos negros ao currículo, é preciso pensar o currículo como um campo de disputa, pois diante dos marcos históricos que são apresentados, este tem sido fruto da seleção da classe dominante no intuito de controlar os sujeitos e até mesmo quais papéis devem desempenhar. Neste sentido, não é objetivo dessa discussão retomar o percurso histórico do currículo, mas discursar a luta por um caminho que garante a fala e a representação dos sujeitos subalternizados, dentre eles os alunos negros, e trazer para o campo do ensino as vozes ativas que “historicamente vem pensando em resistências e reexistências” (Ribeiro, 2017).

Contudo, entende-se que a discussão de currículo para as classes subalternizadas é atravessada pela colonialidade do poder, ou seja, as bases do currículo ainda são centradas em um conhecimento dominante atrelado à racionalidade, à classe dominante, acontecendo assim o apagamento em sua base epistêmica<sup>7</sup>. Desse modo, convém o entendimento sobre essa teoria que foi a

<sup>7</sup> Para os estudos decoloniais, existe uma colonialidade do poder que é histórica e possuidora de uma estrutura complexa. Sob este aspecto, convém lembrar as seguintes palavras: O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (Quijano, 2002, p. 1).

maneira de embora ter acontecido a abolição da escravatura, a supremacia branca continua controlando e explorando as populações não brancas.

A esse respeito,

o currículo tornou-se elementar à manutenção do status quo, inclusive no que diz respeito ao alcance de outros sujeitos distantes da pirâmide social. Ao longo do tempo, currículo traduziu-se como dispositivo de exclusão. Destarte, tornou-se um importante aliado da colonização: exclusão dos subalternos fora e dentro da escola. Se o que nele estava contido atendia a poucos, por que razões muitos tinham que ter acesso? Dessa forma, por se engendrar como mecanismo de exclusão, os mentores de políticas públicas educacionais também se inseriram nesta arena: a escola era para poucos. (Oliveira, 2020, p. 43-44.)

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder construiu a subalternidade do colonizado, diferenciando por meio da raça, que nunca foi um dado biológico, mas um conceito que surge com uma finalidade eurocêntrica de separação e inferiorização dos grupos humanos não europeus, a fim de que a classe dominante continue a operar-se, principalmente pela produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, também no conhecimento por meio dos currículos escolares.

Assim, raça é o mecanismo de manutenção do poder pela supremacia branca, em que as bases da pirâmide são sustentadas pelos negros, indígenas e sendo controladas pelo capitalismo feito de branco para branco, que controla a cultura, o mercado, e o próprio capitalismo do Brasil, tendo a Europa enquanto padrão a ser seguido (Quijano, 2005).

No conhecimento não é diferente. Segundo Candau (2010, p. 23), a geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos outros. Ou seja, as histórias do negro e do indígena foram ocultadas e reprimidas, controladas por uma colonialidade do poder. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder objetiva reprimir os modos de produção de conhecimento, saberes e imagens do colonizado e impor novos.

Neste sentido, no campo do conhecimento, tomados por uma cultura eurocêntrica, o currículo, infelizmente, tem contribuído como um meio de segregação nas escolas, porque além dos componentes curriculares estarem

associados ao conhecimento de base europeia que reforce o lugar de subalternização do sujeito, os alunos negros ainda enfrentam os padrões culturais e estéticos em busca do embranquecimento. Ainda imbuídos de um sistema que afirma os padrões da branquitude tidos como belos, bonitos, civilizados, são motivados ou até forçados a igualar-se aos brancos em seus padrões estéticos, pois carregam consigo marcas profundas e negativas de pejorativos atribuídos enquanto negro.

A esse respeito, tal qual Quijano (2005) coloca em seus textos, enfrenta-se a colonialidade do saber e do ser. A colonialidade do saber é entendida como a ocultação das histórias de modo a reprimir outras formas de produção do conhecimento, do legado intelectual e histórico que não seja do europeu; o eurocentrismo, por sua vez, categoriza-os como primitivos e irracionais, obrigando-os a assumir o discurso, a fala e a episteme do colonizador. Também no currículo, a história não se diferencia, pois

o fato de o currículo ter sido pensado como artefato cultural europeizado, sob o crivo da geometria moderno-prescritiva, carrega em si marcas semântico-histórico-ideológicas do colonialismo. Dessa forma, as questões sociológicas como raça, negritude e seus desdobramentos foram confinados ao silenciamento (Oliveira, 2020, p.38).

Maldonado Torres (2020) em seu texto segue Fanon, que compara o sujeito colonizado, vítima da colonialidade do ser, do saber, aos condenados.

Os condenados são os sujeitos que são localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos juntos com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem junto com suas terras a conquista de seu território. Os condenados não podem assumir a posição de produtores de conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em forma que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos. A colonialidade do saber, do ser e do poder objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno. Esse é o inferno em relação ao qual o céu e a salvação do civilizado são concebidos e sobre os quais ele está acoplado (Torres, 2020, p. 44).

Manter-nos estáticos é a proposta deixada pela colonialidade. Assim, é perceptível que a conquista pelo espaço será sempre de um corpo-território em disputa, pois do ponto de vista do colonizador somos forçados a negar nossos próprios corpos, e com o currículo não é diferente, uma vez que este é feito por

corpos ditos civilizados para atender uma maioria de corpos subalternizados e tratados enquanto condenados como nos afirma a citação acima.

Partindo desse pressuposto, justifica-se os motivos pelos quais as classes subalternizadas e, aqui especifica-se a população negra quanto à sua luta pela disputa no campo dos currículos, pois, estes ainda têm seus corpos territórios silenciados e negados, dentro de um sistema que nos pedem para ocupar o lugar fixo da subalternização, a fim de ser mantido uma estrutura da colonialidade do poder nas mãos dos brancos.

## **2.1 A reafirmação da identidade para os alunos negros – um campo em disputa no currículo**

No campo histórico do currículo, é notório que o mesmo tem funcionado como um sistema de controle social, a fim de produzir sujeitos tidos como civilizados, levando em conta as intencionalidades do sistema colonial, como nos ajuda a pensar o discurso da colonialidade do poder, exposto em Quijano (2005).

Assim, no campo da disputa, entende-se que o currículo dado como hegemônico <sup>8</sup>muitas vezes tem evidenciado o racismo epistemológico contra os conhecimentos produzidos pelo povo negro, em razão de ter funcionado nas escolas como somente uma norma ou prescrição regida por um sistema de dominação racial, mesmo com a implementação da lei 10.639/2003, quando deveria também ser uma mudança de atitude, um ato político.

Embora a lei 10.639/2003 tenha tornado obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana - e reconhece-se aqui o seu avanço em torno desta luta também social -, o estudo acerca da negritude ainda tem sido realizado a partir de estratégias compensatórias, de modo que posições discriminatórias como o racismo só tenham sido refletidas e pensadas apenas em datas comemorativas e folclóricas. Segundo Silva (2001, p. 102), “a questão de raça e etnia não é

---

<sup>8</sup> Sobre o currículo hegemônico, entende-se conforme fala Moreira (2023, p. 76), “quando a gente hegemoniza a gente quer controlar, e quando a gente controla, a gente inventa também esse outro [...]”, então o currículo hegemônico e universal busca controlar as formas do que ensinar e a quem ensinar, mantendo as relações de poder.

simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”.

Ao pensar sobre o viés político do currículo, Gomes (2007) nos ajuda a entender que:

O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares) (Gomes, 2007, p. 23).

A esse respeito, Gomes (2012) nos alerta para a importância e desafio da descolonização dos currículos, afirmando que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012, p. 102).

A luta pela descolonização do currículo atravessa um desafio necessário de expor um cenário que está pautado na via da branquitude, na via política de sociedade, do poder nas mãos das classes dominantes, que foi ensinado ao negro a escutar mais e falar menos, a fim de que suas histórias sejam silenciadas.

Descolonizar os currículos é também responsabilizar a branquitude dentro do espaço educacional, tornando também a lei 10.639 como uma política e não só mais uma lei nos documentos oficiais, que tem se materializado em algumas ações, mas ainda encontra-se engessada devido a um sistema de dominação racial conforme cita Miranda (2020) de quanto em certo a “discussão sobre o engessamento do currículo se assemelha com as estratégias de aprisionamento do corpo território, visto que ambos são forjados a partir das relações de poder” (Miranda, 2020, p. 127).

Assim, é perceptível que o currículo não tenha se horizontalizado nem em suas práticas, configurando sempre como um campo de poder nas mãos da branquitude e uma disputa às populações negligenciadas.

O mesmo tem se tornado um campo de disputa principalmente aos negros quando o apontamos como autores de seus próprios fracassos, tornando-os sujeitos

de falas ocultas e inferiorizadas (Arroyo, 2013). Desse modo, pensar o currículo para a decolonialidade exige de nós olhares curriculantes

que mostrem e explicitem os densos significados éticos, positivos das resistências sociais, políticas, culturais desses coletivos. Currículos que mostrem suas autorias como sujeitos políticos, éticos, culturais. [...] que mostrem o rosto de quem fala. Importa sim quem fala (Arroyo, 2015, p. 66-67)

Para além do que propõem as discussões teóricas acerca do currículo que contemple a negritude, faz-se necessário a efetivação dessas teorias na prática, de modo que aconteça uma reeducação social e cultural no trato das diferenças, que questione e problematize o mito da democracia racial e que na luta pela horizontalidade dos direitos, na prática de oportunidades iguais para negros e brancos, possibilitem o contato real, igualitário e cidadão com a diferença que extrapole o discurso “politicamente correto” (Gomes, 2010, p. 10).

Neste sentido,

o mínimo que se pode esperar dos currículos é que mostrem essas trajetórias para as crianças e adolescentes, para os jovens e adultos que acedem as escolas. Que mostrem, expliquem através de argumentos sólidos já existentes nas diversas ciências essas histórias de segregações, mas sobretudo, de afirmações, de gestos éticos. Que se mostrem e explicitem os densos significados éticos, positivos das resistências sociais, políticas, culturais desses coletivos, a diversidade de fronteiras de suas ações coletivas. Currículos que mostrem suas autorias como sujeitos políticos, éticos, culturais. Até como sujeitos pedagógicos autores de novos conhecimentos, de novos valores e significados (Arroyo, 2013, p. 66).

Desse modo, compreende-se que a legitimação dos sujeitos e seus lugares de fala no fazer curricular fortalecem o caminho contra a colonialidade. Neste sentido, “o currículo não deve se restringir apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder” (Gomes, 2007, p. 23). Assim, é perceptível que o currículo também produza identidades individuais e sociais, logo, ele não deve ser tratado como um mero dispositivo técnico.

Silva (2007) destaca que

o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (Silva, 2007, p. 490).

A educação para as relações de diferentes grupos étnicos exige que nos refaçamos no jeito de ser, pensar, envolvendo em trocas e significados com outras pessoas de diferentes grupos sociais e étnico-raciais, confrontando-se em suas relações de poder.

## **2.2 Olhares insurgentes: pensar o currículo a partir dos saberes e das experiências dos sujeitos**

O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até a sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo dos traços das disputas por domínio cultural das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social. Mas sua existência como relação social não termina aí. Mesmo que apareça em nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto das relações sociais. Essas relações sociais são necessariamente relações de poder (Silva, 2001, p. 22).

Ao se compreender o currículo como uma relação social, deve-se concordar com o autor de que o currículo não pode ser visto como um produto acabado, uma vez que esse produto acabado não é pensado nas diferentes significações que deve constituir o mesmo, que são as diferentes relações sociais que constituem os sujeitos que as perpassam.

É neste sentido que nos convém refletir um currículo em ação, de modo que possamos pensar as insurgências que configuram também os saberes entendidos como subordinados, relegados e desprezados, como cita Silva (2001).

Ao pensarmos as relações de poder, é perceptível que se tratarmos o currículo pronto e acabado, entendido como currículo universal, acentuaremos ainda mais as disparidades educacionais em relação aos subalternizados, já que o currículo universal é uma maneira da colonialidade manter-se no poder, através de um ensino com estrutura universalizada, mas que não chega a todos de maneira horizontal.

Nas escolas da rede pública, principalmente aquelas situadas nas periferias, deparamo-nos com um cenário em que a maioria dos estudantes vive em diversos contextos, destacando-se desafios significativos, tais como desemprego, carências na assistência médica e outros problemas de vulnerabilidade social

Dessa forma, o currículo universal, se não transgredido pelo fazer pedagógico, continuará perpetuando as desigualdades sociais já vivenciadas pelos alunos, haja vista que a escola tem sido muitas vezes a única possibilidade de ascensão social desses alunos, a começar pela construção de sua identidade. Além disso,

a periferia é colocada à margem, na periferia. Em consequência, os saberes locais, em muitos casos não escritos, mas orais – representados pelos conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisão, organização do trabalho, etc. – não entram na seleção, organização e materialização dos conteúdos escolares (Munsberg; Fuchs; Silva, 2019, p. 598).

Aproximando à realidade, salienta-se que um considerável percentual dos alunos da rede pública, dos anos finais do ensino fundamental, localizados nos bairros periféricos, não só estudam como estudam e trabalham. Assim, o contexto subalternizado em que vivem não lhes garante a oportunidade de tempo necessário para o estudo fora da sala de aula. Às vezes aprendem de maneira forçada, e não é por falta de capacidade, é por falta de energia de um contraturno sobrecarregado pelo trabalho informal. São alunos carentes de uma alimentação adequada e de uma estrutura social que lhes permita a garantia de uma aprendizagem concreta.

Neste sentido, é preciso entender que o currículo insurgente nasce nos imprevistos da escola, que parte de sua necessidade aliada às dificuldades não suprimidas pelos sistemas de ensino. Torna-se necessário buscar o contexto da vida desses sujeitos, transgredindo o processo educativo normativo que naturaliza esses contextos.

Para além de uma carga horária, o currículo precisa ter sentido na vida do sujeito, e este tornará mais viável quando conseguirmos perfazer em nossa transposição didática, ver o currículo como um acontecimento ou com aquilo que não podemos prever, fazê-lo acontecer. Não é uma tarefa fácil, mas, politicamente, é uma tarefa necessária, tendo em vista que vivemos em uma sociedade que nos classifica, que nos coloca na posição de sujeitos subalternos.

Convém o entendimento que, ao desmerecer as insurgências que surgem no fazer pedagógico curricular, pode-se estar fortalecendo o projeto de desigualdade racial, que é mais um projeto colonialista de manter a branquitude no poder, no poder dos cargos, das vagas nos concursos públicos, das vagas nas universidades, pois entende-se que as bases que configuram o ensino tem uma forte aspiração europeia, o que tem acentuado ainda mais as disparidades educacionais em relação aos sujeitos subalternizados.

Segundo Rufino (2019),

a educação que nos é ofertada como modo dominante no novo mundo deve ser lida como parte da agenda curricular do colonialismo. Essa forma descomprometida com a vida, pois é contrária à diversidade, à imprevisibilidade e às possibilidades, é fiel a produção de seres acomodados na semântica colonial (Rufino, 2019, p. 272).

Desse modo, o mesmo autor nos convida a partir de seus textos a pensar em uma educação como uma ação de “encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo regime do racismo” (Rufino, 2019, p. 274).

Para isso, é necessário o entendimento da lógica colonialista que tem sido a base curricular e universal, e transgredir-se através da prática docente, com olhares insurgentes. Além das insurgências vivenciadas nos contextos diários da sala de aula, insurgir também é o movimento que pode ser feito para romper com às tríades do colonialismo (do ser, do saber e do poder), desnaturalizando os nossos olhares, pois embora a implementação da lei 10.639/03, que normatizou o estudo das relações étnico-raciais nos currículos, o racismo ainda centraliza os nossos contextos escolares e tem impactado negativamente nos alunos negros.

Assim, entende-se a partir de Passos (2019), de que ao tratar-se de um currículo para as insurgências, “a educação se torna mais um campo possível para contribuirmos de maneira decolonial, na medida em que se desvela de que modo as colonialidades são mantidas por intermédio também das intencionalidades educacionais e curriculares” (Passos, 2019, p. 202).

Com relação a isso, diferentes autores propõem a partir da autora Catherine Walsh (2013), numa perspectiva contrária à colonialidade, a pensar interculturalmente ao que está posto no currículo, de modo que os alunos e alunas negras constituam novos lugares de fala.

Pensar interculturalmente, significará incluir nas arenas de proposição e de execução dos currículos, aquilo que é próprio das vivências dos(as) negros(as), a começar pela ideia do que é, efetivamente, aprender em seu próprio território e não apenas nas instituições escolares. Em outros termos, provocar a mudança de status dos saberes do cotidiano, dos saberes que carregamos das nossas ancestralidades (Miranda; Riascos. 2016, p. 552).

Entende-se que não adianta uma reestruturação do currículo se este não permitir uma mudança de atitude por parte de nós educadores, tendo em vista que somos os precursores do fazer pedagógico, dos processos de aprendizagem, e esse movimento, que acontece na sala de aula, trazendo um pensamento outro que norteará o currículo intercultural, pois a educação pensando a interculturalidade, nos convida a

conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade (Candau, 2016, p. 815).

A interculturalidade é entendida como um caminho de desnaturalização de nossa parte enquanto agentes educacionais para romper com a colonialidade do ser, do saber e do poder nos currículos, ao passo que proporcionamos em nosso fazer pedagógico aquilo que é próprio da vivência dos alunos, entendendo o seu próprio território, motivamos e somos motivados a produzir olhares outros no processo de ensino e aprendizagem.

Se defendemos a escola enquanto espaço de criação e formação dos sujeitos, deve perpetuar o entendimento de que este espaço pode tanto desconstruir as práticas discriminatórias em relação ao outro, como pode-se naturalizar as desigualdades. Logo, ressalta-se a importância do ensino que privilegie e protagonize positivamente a formação do aluno, principalmente quanto à sua formação identitária, pois se entende a partir dos estudos que a colonialidade do ser é um fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional, quando temos a educação como um projeto de vida para o estudante e, nesta pesquisa, para o estudante negro.

Neste sentido, o debate em torno da interculturalidade crítica de Walsh (2007), citado por (Oliveira; Candau, 2010), afirma que a pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates, tendo em vista que a prática do pensar intercultural na sala de aula nos oportuniza a pensar a “construção

de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais numa relação tensa, crítica e mais igualitário” (Oliveira; Candau, 2010, p. 27).

Como forma de pedagogia decolonial, a interculturalidade crítica

[...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes (Oliveira; Candau, 2010 *apud* Walsh, 2007, p. 8).

Mais adiante em seu texto, a autora aponta a interculturalidade crítica como um projeto de vida. Há de se concordar, no sentido de olhar a educação e as práticas educativas como um caminho de protagonização e cidadania dos povos subalternizados, com um projeto de política que oportunize a emancipação do sujeito através das políticas públicas. Enquanto professores, precisamos entender a educação, a sala de aula, o contato com o aluno como um momento ímpar em sua aprendizagem, pois, na maioria das vezes, este é o único lugar de possibilidades e ascensão.

### **2.3 Negritude: os desafios da categoria no currículo**

A historicização da negritude, a partir do que nos expõe o autor Munanga (2019), foi construída sob um imaginário e discursos dos povos brancos que assim usaram para se afirmarem enquanto civilizados. Assim, entende-se que a negritude atravessa conceitos selvagens e primitivos, categoricamente construída pelo colonizador<sup>9</sup>. Deste modo, não se pode falar da negritude sem relatar os olhares da branquitude sobre estes.

---

<sup>9</sup> Em meados do século XV, os portugueses desembarcaram no costa africana e atingiram, antes do fim do século, o Cabo da Boa Esperança e a costa oriental.[...] Podia-se esperar mais dos novos relatos, com testemunhos oculares. Infelizmente, foi retransmitida integralmente a mesma versão. A ideia de gente sem cabeça ou com ela no peito, com chifres na testa, ou com um só olho, gente com rosto de cão faminto e coisas do gênero dominava os escritos ocidentais sobre a África nos séculos XV, XVI e XVII [...] (Munanga, 2019, p. 26).

No livro *Negritude – Usos e sentidos* (2019), o autor Munanga discute sobre as condições históricas que atravessam a trajetória da negritude como movimento de resistência, relacionando os aspectos da sociedade colonial à sociedade colonizada tais como os esterótipos que inferiorizam os colonizados, pressupondo uma distinção entre colonizador e colonizado pautada em superioridade e inferioridade.

Num contexto histórico para a construção da identidade negra, é perceptível que as primeiras impressões lançadas aos negros eram de “vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objetos de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas” (Munanga, 2019, p. 19). Dessa maneira, o autor ressalta que o termo negritude não se relaciona fundamentalmente apenas à cor da pele, embora tenha sua origem nesta, mas de fato, como já sinalizado na citação, terem sido na história, desumanizados. Logo, entende-se a partir desse mesmo autor que a identidade negra passa pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, pela situação social do negro num universo racista (Munanga, 2012).

A situação do negro é aquela de refém de um sonho de embranquecimento e que teve sua identidade impedida de se manifestar. A pressão psicológica sobre ele se estabelece no momento em que toma consciência de que sua invisibilidade aumenta em razão da cor de sua pele, da mais clara a mais escura (Munanga, 2019), pois, não satisfeitos com a presença do negro na sociedade, muitos são os estereótipos que surgem para justificar a presença do negro a ponto de este acreditar no mito da democracia racial.

Desse modo, através de uma ideologia colonial sustentada pela dita democracia racial aparece o embranquecimento, um modo de alienar os povos negros como uma maneira de abolir a inferioridade posta pelo branco. Aqui surge o termo negritude num contexto em que o negro, em particular o instruído, teve a oportunidade de perceber a ideia que o mundo ocidental fazia dele e de seu povo.

Neste sentido, Munanga (2019) nos fala do perigo da manipulação da cultura negra por parte da ideologia dominante, quando a retórica oficial se expressa através das próprias contribuições culturais do Brasil para negar a existência do racismo e para reafirmar a proclamada democracia racial. Através do mito da democracia racial, a igualdade das raças é destacada através de um suposto discurso democrático, mas é preciso o entendimento de que essa é uma igualdade falsa, pois a mesma se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças (Gomes, 2019).

É perceptível, então, que essa construção histórica e política tenha sido fortemente afetada pela ideologia branca e que o próprio negro tem dificuldade de se reconhecer enquanto negro, pois assumir-se como tal, em sua maioria, implica a aceitação de uma imagem inferiorizada (Sant'ana, 2008), em que negação da humanidade do negro é disseminada e associada ao não humano, à coisa, à animalidade, ao feio, ao mau, a tudo que o inferiorize.

Desse modo, conforme nos coloca Pinto (2000), a aceitação da condição de ser negro pelo negro no Brasil é uma das tarefas mais difíceis enfrentadas pelos movimentos e, por isso, um dos pontos principais de suas lutas consiste em chamar a atenção para seus feitos, para suas contribuições ao país, conclamando-os a se assumirem, a não se envergonharem da sua origem, a se valorizarem e se identificarem com suas raízes culturais africanas.

Do ponto de vista educacional, acredita-se que a escola pode ser o caminho a contribuir para a desmistificação das ideias construídas por uma sociedade que preconiza a discriminação racial, o preconceito e a desigualdade social. Acredita-se, conforme nos têm colocado os estudiosos, muitos destes negros, que a proposta de uma educação decolonial e antirracista é um caminho que oportuniza e propõe a reflexão em sala de aula de que a história não é apenas eurocêntrica, que temos outros protagonistas e esse movimento pode nos fazer entender a escola como um espaço plural e que pode, sim, potencializar a identidade dos alunos negros.

Neste sentido, ao tratar da identidade negra nos espaços escolares, é importante o cuidado da não naturalização diante das ações que evoquem a representatividade dos alunos negros, já que, segundo Gomes (2002, p. 39), a identidade não é construída de maneira isolada, mais sim por meio das “relações dialógicas estabelecidas com os outros”.

Assim, a construção da identidade negra “implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes 2002, p. 39).

De acordo também como nos coloca Munanga (2012), a consciência identitária se constitui também no coletivo, levando em conta os fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais.

Entretanto, esta tem sido o desafio enfrentado pelos negros que vivem em uma sociedade em que historicamente tem-lhes ensinado que, para que sejam aceitos e respeitados em sua individualidade, é preciso que neguem a si próprios (Sant'ana, 2008). Logo, é perceptível que a "identidade construída pelo negro se dá não apenas por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e com outros grupos étnico-raciais" (Gomes, 2010, p. 98).

Assim, ao entender que a escola é uma instituição importante na construção identitária do ser, torna-se necessário articular e reeducar os olhares pedagógicos sobre os alunos negros, de modo a construir representações positivas sobre estes. E, como nos orienta Gomes,

Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação da discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica em descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade (Gomes, 2002, p. 46).

Para além disso, não se pode desconsiderar que ainda temos um histórico de ensino de base eurocêntrica. Por isso, nesse campo de disputa contra a colonialidade, é necessário a desnaturalização das desigualdades raciais em favor da construção de uma representação positiva sobre o negro.

Essa representação positiva do negro pode se dar a partir do processo de reconhecimento de sua identidade positiva de sua negritude, mas como nos coloca a Nima Lino Gomes (2002), esse processo deve ser construído na coletividade. A negritude pode ser melhor reconhecida no coletivo com outras pessoas negras, tomando-nos a consciência de que esse processo deve ser incentivado e não podado pelo sistema educacional.

O reconhecimento da negritude enquanto identidade é também um reconhecimento de luta de raça e classe, já que estas são criadas para nos podar de nosso reconhecimento como tal, pois foi podado por muito tempo pelo sistema que nos coloca como inferiores, subalternos. Assim, a luta pela construção identitária na coletividade é um objetivo de luta por uma pedagogia decolonial e antirracista embasada nos marcos da lei 10. 639/2003.

### **3 A IDENTIDADE DO ALUNO NEGRO E AS PROPOSTAS DA LEI 10.639/2003 PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – REFLEXÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS**

A educação sempre foi entendida como o caminho para a superação das desigualdades raciais, mas, enquanto educadores, é necessário que desnaturalizemos os nossos olhares para os acontecimentos que naturalizam e reforçam negativamente a identidade racial dos alunos negros nos ambientes escolares através do mito da democracia racial, no discurso de que somos todos iguais. Este discurso tem silenciado o profundo impacto do racismo na vida dos estudantes negros, e estes por muito tempo têm se alimentado das ideias do embranquecimento nas esferas física, cultural e social.

Entende-se que a partir da colonização do Brasil, o africano perde a sua individualidade e numa condição de desumanidade, nossos traços negróides são negados, bem como os nossos costumes e culturas. É-nos ensinado que a humanização está associada aos discursos, modelo de vida do europeu, assim somos levados a detestar a nossa própria constituição física e a adotar modelo de vida do branco e da branca para alcançar a humanização. Essa aceitação corrobora os discursos da falsa democracia racial, pois é na aceitação desse mito que continuamos a sermos dominados e colonizados pela elite branca.

Nos espaços escolares, esse ainda tem sido um processo de luta que já se encarrega por muitos anos com a luta dos movimentos sociais e pessoas negras, por uma busca de garantias na horizontalidade de direitos.

Em prol de uma educação antirracista, esses movimentos e, em específico, o movimento negro, há muito tempo vêm denunciando o tratamento de negação e invisibilização da história que tem dado aos negros pela escola, pelo currículo e pela sociedade. Como bem observa Gomes, na obra *O Movimento Negro Educador*, o movimento

por meio de suas principais lideranças e das ações de seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (Gomes, 2019, p. 21).

Assim, diante das várias lutas e movimentos, com demandas por ações afirmativas e outras, algumas alterações foram realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a exemplo daquelas provocadas pela Lei nº 10.639/2003:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º [...]

Art. 79-A. [...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (Brasil, 2003).

Já com vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 01/2004, que dispõe sobre Diretrizes para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o ensino da cultura africana e afro-brasileira (DCRER), faz-se necessário reconhecer que este foi o passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abriram caminhos para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação de uma sociedade patriarcal, que tem um sistema educacional no mesmo viés.

É sabido que a lei, fruto das lutas do movimento negro, grupos sociais e de pessoas negras, tem por objetivo principal apontar a preocupação com o acesso e o sucesso escolar da população negra, a fim de garantir o direito dos alunos afrodescendentes de frequentarem instituições de ensino de qualidade e que sejam comprometidas em corrigir posturas e atitudes que impliquem desrespeito e discriminação.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo

e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil 2004, p. 2).

No ano de 2023 completaram-se vinte anos da lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases e em seguida o seu parecer que, como já dito, é fruto da luta dos movimentos negros e sociais na garantia dos direitos por meio da educação, sobretudo da constituição identidade dos povos negros, que viveram e vivem em processo de luta constante pela horizontalidade dos direitos.

### **3.1 Discutindo a identidade do aluno negro a partir de suas narrativas**

A autora Silva (2011, p. 93) destaca que a identidade negra, originalmente imposta por aqueles que detinham poder, conforme expressa Nascimento (apud Costa, 1982) foi redefinida pelo Movimento Negro brasileiro. Nesse contexto, ser negro não é considerado uma condição inata, e o conceito de raça é entendido não como biológico, mas como um construto relacional. Esse construto é formado historicamente e culturalmente pelas interações entre diferentes grupos sociais em cada sociedade, conforme defendido por Gomes (1995, p. 49).

Neste sentido, o processo de construção ou reconstrução da identidade negra destaca a significativa contribuição do Movimento Negro. Isso se deve ao fato de que, ao buscar identificar, explicitar e aceitar suas raízes negras, o indivíduo promove a desconstrução em sua consciência de todos os estereótipos negativos, preconceitos, imagens e julgamentos associados à representação do negro. Esse processo de desconstrução envolve uma comparação entre a realidade vivenciada e a representação previamente estabelecida, sendo amplamente facilitado pela atuação prática do Movimento Negro em diversos contextos onde expande sua influência. (Silva, 2011, p.94)

No entanto, diante os diversos enfrentamentos como “os estereótipos negativos, preconceitos, imagens e julgamentos associados à representação do negro” (Silva, 2011, p.94) corrobora-se com a ideia de que a construção identitária

do sujeito negro é marcada de enviesamentos e muito tem sido os motivos pelos quais causam impactos em nossa formação. Neste sentido,

assumir a identidade negra no Brasil pode ser um processo extremamente doloroso, uma vez que os modelos ditos positivos da identidade negra são poucos divulgados, se comparados aos modelos de pessoas brancas. Em contrapartida os modelos negativos do negro são facilmente observados em nossa sociedade basta olharmos para as ruas, presídios, hospitais psiquiátricos, favelas e outros contextos, em geral, negativos (Malafaia, 2018, p. 9).

No contexto de uma sociedade que violenta as características do negro, “o indivíduo negro é intimado a anular e a negar o corpo e a encarar os ideais do indivíduo branco” (Malafaia, 2018, p. 9). Neste discurso, os negros são motivados a não assumir ou aceitar as suas características fenotípicas e a cor de sua pele, tentando aproximar os ideais de branquidão, pois o racismo tem afetado fortemente as pessoas a partir, principalmente, de seus traços físicos, a pigmentação cromática da pele e a textura do cabelo.

Diante de todos esses enfrentamentos, marcadamente de uma sociedade estrutural e estruturante do racismo, precisamos olhar para a escola como um espaço de proposição e reflexão na formação da identidade dos alunos negros, procurando romper com o racismo silencioso, tendo em vista que é neste espaço onde emergem os primeiros contatos com as diferenças e que se alonga por muitos anos.

Por entender assim, para a realização deste estudo contou-se com uma roda de conversa com alguns alunos, por livre disponibilidade. Todos são autodeclarados negros, de pele parda e preta das turmas de oitavo ano, conforme apresentado abaixo, representados com nomes de reis e rainhas do continente Africano.

**Tabela 1** - Identificação dos participantes da pesquisa.

<b>Identificação<sup>10</sup></b>	<b>Idade</b>	<b>Cor</b>
Mansa Musa	14 anos	Preta

<sup>10</sup> 1 - Mansa Musa - imperador do Reino Mali e considerado o homem mais rico do mundo. Seu reinado, no século 14, ficou conhecido como a idade de ouro do Império Mali, cuja expansão foi impulsionada principalmente pela abundância de riquezas naturais. A riqueza de Mansa Musa vinha do controle total da extração de ouro na região, tendo este recurso altamente valorizado quase que ilimitado no século 14. Por isso, ele abastecia boa parte da Europa, África e Oriente Médio. A imensa fortuna de Mansa Musa só ficou famosa fora do Reino Mali a partir de 1324, quando o imperador fez uma histórica peregrinação até Meca, a cidade sagrada dos muçulmanos, localizada na Arábia Saudita.

Aníbal	14 anos	Preta
Menelik I	18 anos	Parda
Yaa Nana Asantewaa	13 anos	Parda

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao trazer a identidade para a nossa discussão, foram expostas imagens de pessoas com diferentes características fenotípicas (brancas, pardas, pretas, amarelas, de cabelos liso, ondulado, cacheado e crespo) e pedido a eles para simularem um desfile de acordo as escolhas que mais lhe agradavam e chamavam atenção. A escolha dada pelos participantes deu-se da seguinte maneira e ordem:

**Tabela 2** - Escolha dada pelos participantes durante a roda de conversa.

Ordem	Escolha
1º	Uma pessoa de cabelo crespo preto fitado, de olhos pretos, nariz afilado e tom de pele parda.
2º	Uma pessoa de cabelo marrom ondulado, olhos castanhos escuros, nariz achatado e tom de pele parda.
3º	Uma pessoa de cabelo liso e marrom, de olhos castanho-claros e nariz afilado e tom de pele parda clara
4º	Uma pessoa de cabelo crespo, olhos pretos e nariz achatado e tom de pele preta.
5º	Uma pessoa de cabelos longos e cacheados, olhos pretos e nariz achatado e tom de pele preta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2 – Anibal - Considerado um dos maiores generais de todos os tempos, Aníbal e seus poderosos exércitos africanos conquistaram as porções principais da Espanha e da Itália, e estiveram muito perto de derrotar o superpoderoso Império Romano. Nascido em Catargo, país ao norte da África, tornou-se general do exército aos vinte e cinco anos.

3 - Menelik I - Filho de Makeda, rainha de Sabá, primeiro imperador da Etiópia.

4 - Yaa Nana Asantewaa - era mãe do rei Ejisu, que governava a região. Dentro dessa cultura Ashanti, existia o chamado Trono de Ouro (**Asikadwa**), um objeto sagrado, símbolo de poder e união, ocupado pelo rei. A liderança de Yaa Nana Asantewaa na guerra inspirou muitos outros líderes africanos na luta pela independência e resistência contra o colonialismo. Ela é lembrada como um símbolo da resistência contra a opressão e da luta pela liberdade e autodeterminação.

Fontes: <https://meudna.com/realeza-africana-conheca-reis-e-rainhas-africanos/>. Acesso em: 08 ago. 2023. <[civilizacoesafricanas.blogspot.com](http://civilizacoesafricanas.blogspot.com)>. Acesso em: 08 ago. 2023.

De acordo a classificação racial dada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são considerados negros todos aqueles que se autodeclararem pardos ou pretos. Assim, entende-se que as escolhas feitas a partir da cor da pele são todas de pessoas negras, entretanto, o que chama a atenção, é que as três primeiras escolhas são de pessoas de pele parda, nessa configuração de tons mais claros que o preto.

Isso nos faz pensar e corroborar as pontuações feitas pelo Kabengele Munanga (1999), com a ideia de afirmar que no Brasil a classificação racial é cromática, ou seja, é baseada na cor da pele e não na origem étnica do indivíduo. Também nos ajuda a entender que a construção da identidade da pessoa negra se enviesa na mesma perspectiva, observando o que aponta o mito da democracia racial, ao tentar nos manipular com um racismo silencioso.

O indivíduo com características mais próximas ao padrão de beleza do branco europeu tende a ser mais valorizado, enquanto aqueles cujas características se aproximam dos traços africanos tendem a ser mais desvalorizados e repelidos nas diversas esferas sociais. Reforçando a ideia racista de que a miscigenação seria um processo no qual o negro se tornaria mais respeitado e poderia ascender socialmente (Malafaia, 2018, p. 8).

Aqui, é conveniente a interpretação de que há uma acentuada escolha e aceitação da identidade a partir da cor de pele que não nos torne desconfortáveis diante as agruras do racismo, pois, infelizmente, quanto mais acentuada a tonalidade da pele, mais vulneráveis estamos a situações de racismo.

Em relação à identidade racial, nota-se que esta é uma construção social e psicológica, por isso ela é construída, não nascemos com ela, mas gradativamente vamos nos construindo e reconstruindo, logo, depende muito dos espaços que nos constroem.

Ao debater sobre a escolha de imagens para entender de fato como eles se veem a partir destas, Mansa Musa justifica sua escolha afirmando: “Porque eu achei mais bonita, parece mais com as minhas irmãs”. Essa referência aos seus, é de fato importante para a afirmação identitária, demonstra a positividade e aceitação pela sua cor, já que esta é entendida como um dos elementos definidores do pertencimento étnico-racial (Gomes, 2002).

Também é perceptível nessa fala, embora direta e sem rodeios, que o aluno não desconsidera os enfrentamentos pelos quais passa por conta de sua negritude.

Entretanto, não desmerece e reconhece de forma positiva e de maneira politizada ao considerar que as suas escolhas por aquelas mulheres com a cor da pele negra se assemelham às suas irmãs. Conforme colocam os autores abaixo,

Nossa identidade é resultado de um processo dialético entre o que é de caráter individual e cultural, uma produção sócio-histórica, um processo criado e recriado continuamente. É pelo olhar do outro que me constituo como sujeito. É a qualidade desse olhar que contribui para o grau de autoestima da criança. A dificuldade de autoaceitação pode ser decorrente de um possível comprometimento de sua identidade devido a atribuições negativas provenientes do seu grupo social (Ramos; Santana; Santana, 2011, p. 17).

Durante a roda de conversa, foi perceptível que pessoas com outros tons de pele não chamaram a atenção do grupo, que justificou com o fato de não parecem consigo, de não se aproximarem de suas características pessoais. Ressalta-se aqui a importância do que coloca os autores citados acima “É pelo olhar do outro que me constituo como sujeito” (Ramos; Santana; Santana, 2011, p. 17). O fato parece redundante, mas nos remete ao entendimento da constituição da identidade desse aluno a partir do seu olhar direcionado à suas irmãs como uma referência positiva.

Em relação às características fenotípicas que constituem uma pessoa negra, observa-se não serem bem delimitadas nas escolhas, levando em conta outras características como o cabelo, lábio e nariz. Continuando a conversa, para entender melhor a compreensão que dava sobre beleza a partir das imagens expostas, foi perceptível certa confusão a partir do que veem como belo e atraente.

Considerando que os participantes estão na fase da adolescência, há de se levar em conta, na visão deles, que para ser belo também precisa de alguma maneira atraí-lo, embora o discurso seja claro de que, o que se estabelece como belo ao negro foge aos padrões postos para a sociedade. De certo modo, isso nos implica uma análise sobre os aspectos positivos ou negativos nos conceitos que formam a identidade desses alunos, levando em conta os fatores físicos e psicossociológicos.

Sobre beleza, o que é uma pessoa bonita, bela, para vocês?

Um dia eu parei para pensar nisso, eu divido beleza de atratividade, atração, entendeu? De uma pessoa atraente. Porque para mim uma pessoa se torna atraente pelas características dela, e já uma pessoa a se considerar bonita ela tem que encaixar dentro do padrão (Anibal, 2022).

O conceito de belo estabelecido pelo sujeito é comparado à atração. É perceptível que Aníbal em suas falas recorre às características padrões para aquilo que propõe a sociedade, mas, para ele é mais importante que seja uma pessoa atraente. Embora não transpareça uma clareza ao conceito estabelecido por Aníbal, é perceptível, no conhecimento dele, a visão dada pela sociedade de que belo e bonito é associado ao padrão e, na sociedade estruturalmente racista, o padrão é associado à branquitude. Embora o mito da democracia racial queira nos trazer um entendimento de que todos são iguais, não somos iguais e nem reconhecidos em nossas diferenças.

Esse tipo de discurso reverbera em nós que não basta a aceitação de nossa identidade, mas que precisamos reconhecer como um processo de luta. Isso acontece porque a sociedade apresenta posturas racistas que confrontam conosco em todo o tempo, com padrões de beleza associados ao cabelo liso, à pele clara, ao nariz afilado e aos olhos claros, como afirmam os participantes: “[...] já uma pessoa a se considerar bonita ela tem que encaixar dentro do padrão” (Aníbal, 2022). Ao se questionar qual seria este padrão, prontamente respondem: “branca de cabelo liso, olhos azuis; [...]. Não precisa ser azul, olho claro, verde, castanho claro (Mansa Musa e Aníbal, 2022).

Esta colocação corrobora o que nos coloca Ramos, Santana e Santana (2011, p. 15), de que ainda “amarrada a tais estereótipos de primitivismo, degeneração e deslocamento, é difícil que a presença negra contenha a imagem de identidade positiva, inclusive para os próprios negros”. Ou seja, o processo de aceitação e identificação enquanto negro passa por um processo de transgressão sempre em confronto com o discurso de belo, bonito, dado pelo padrão colonial, que ainda de maneira acentuada é apresentada nos espelhos da mídia, ou até mesmo em outras imagens elaboradas socialmente. Sobre isto se aprende muito cedo, pois desde criança o discurso de belo e bonito nos remete à brancura.

Os participantes da pesquisa declaram que essa é uma visão da sociedade, e acrescentam:

Para a sociedade, também uma pessoa alta, de classe alta ou média. Uma pessoa que se encaixe de qualquer forma nesse padrão, entendeu? Continuando... Já uma pessoa atraente vem das características das pessoas, entendeu? O formato da sobrancelha, o formato de sua boca (Aníbal, 2022).

As falas apresentadas demonstram certa confusão entre o que é belo e atrativo, mas nos chamam a atenção sobre as relações de poder estabelecidas que de alguma maneira, na visão dos alunos, impactam na constituição identitária, o que nos ajuda a entender aquilo que nos apresenta a mídia, que reflete a representação do que o sujeito faz de si ou anseia.

O negro ainda aparece na estrutura da sociedade de maneira estereotipada ligada aos prazeres sociais e à pobreza, papéis sociais de segundo plano, longe de ser dado como de classe alta ou média. Assim, entende-se que a construção da identidade racial vem sendo atravessada pelos sistemas simbólicos, relações sociais, relações econômicas e culturais, impactando na formação identitária do indivíduo, pois, “as crianças de grupos étnicos diferenciados percebem quando são desqualificadas, adquirindo, assim, uma concepção coletiva de sua etnia a partir do estigma que lhe é atribuído” (Silva, 1995 *apud* Abramowicz; Oliveira, 2006, p. 51).

É difícil dizer ainda que estamos num contexto em que a reafirmação pela identidade negra carece de um reconhecimento social e de uma afirmação que não precise de ressalva, por isso é também um espaço de luta.

### **3.2 Os impactos do racismo na formação identitária dos sujeitos participantes da roda de conversa**

É preciso discutir a identidade negra a partir de uma construção pessoal, inseparável da sociedade, mas consciente que esta nem sempre se efetiva de maneira natural. Isso pode ser justificado a partir do autor Munanga (1994), que ao falar sobre identidade destaca:

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (Munanga 1994, p. 177-178).

Entende-se que a formação identitária nem sempre acontece de forma natural, porque a subjetividade do sujeito em seu processo de tornar-se negro traz

consigo o peso do processo histórico, da sociedade e da cultura. Então, ao falar de si e o encontro de si com a sua negritude, o sujeito se reencontra com os desencontros e desconfortos provocados pelo racismo, principalmente diante da cor da pele e da textura do cabelo, como relata o aluno abaixo:

É... eu já sofri racismo por conta do meu cabelo, tanto em casa, como na rua, aqui na escola também já ouvi algumas palavras e algumas ações que pode se dizer racismo também, e quando eu deixei o meu cabelo crescer eu, eu queria que ele crescesse para deixar ele caído, entendeu? Só que depois de um tempo eu percebi que meu cabelo era crespo e que ele não tinha estrutura para descer, ele é um cabelo “estruturado” ele fica para cima, né? E eu deixei ele solto assim só lavava e *black power*, eu nunca recebi elogios também, e sempre tachavam meu cabelo como sujo, como feio, falavam que meu cabelo era feio, só andava de *black power*, já quando eu fazia o dedo lis que o cabelo imitava uma textura que não é minha, aí eu recebia vários elogios também (Aníbal, 2022).

O cabelo tem sido um dos principais marcadores do racismo na escola, principalmente entre crianças e adolescentes que sofrem com as práticas discriminatórias através dos diversos apelidos pejorativos associados principalmente ao cabelo. Esse tipo de conduta deixa fortes marcas negativas, condicionando um sentimento de inferioridade no sujeito, como afirma Gomes (2002, p. 45): “Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência”.

Ainda assim, ressalta-se que o negro é bombardeado pelas estruturas de sociedade com provocações racistas mesmo antes de nascer, com perguntas do tipo: Como que será o cabelo? Será que vai ser clarinho ou escurinho?

Além disso, foi nos ensinado desde cedo que a criança com o cabelo crespo deve amarrá-lo logo quando começa a crescer, porque já sabe que receberá apelidos por conta da estrutura capilar diferente do liso. Manipulados pela própria sociedade, através da mídia e dos infinitos discursos vazios, os cabelos são sempre mantidos em coque, com tranças ou, quando menino, sempre cortado baixinho, a ponto da criança e/ou adolescente não conhecer o seu próprio cabelo, como relata Aníbal, sobre a fase em que gostaria que seu cabelo crescesse para deixa-lo caído.

Nesta mesma fala Aníbal narra o enfrentamento com os discursos racistas nos diversos espaços sociais e no contexto mais próximo, como a família, a rua e a

escola. Pode-se notar um forte impacto do racismo em uma família também já marcada por estereótipos.

O racismo pensado do ponto de vista das estruturas sociais é sustentado pelos mecanismos de influência social, em que estão inseridas as dinâmicas intrafamiliares, sistemas educacionais, estruturas políticas e organizacionais e influências midiáticas (Vala, 2013).

Nesse contexto, as redes de solidariedade e de acolhimento familiar operam dentro de uma sociedade onde o racismo é prevalente, o qual se expressa por meio de atitudes hostis em relação à estética e ao corpo de indivíduos negros. Por exemplo, a desvalorização do cabelo com textura cacheada ou "black" (Amorim; Aléssio; Danfá, 2021).

Como dito acima, o racismo estrutura a sociedade de tal modo que muitas crianças e adolescentes negras, principalmente, meninos, não têm a oportunidade de saber como é de fato a estrutura capilar de seu cabelo. No discurso que nos é bombardeado, o enfrentamento pelo espaço enquanto negro naturalizou-se o corte de cabelo baixinho em meninos negros, quicá, sabemos, que para evitar os comentários pejorativos racistas. Retomando à fala de Aníbal, nos leva a hipótese de que isso pode ter acontecido, quando ele afirma que só depois de um tempo, notou a textura de seu cabelo.

Durante a roda de conversa, foi perceptível de que Aníbal já demonstra um início de sua formação política enquanto negro na sociedade, mas não esconde a sua frustração, pois o seu cabelo "não desceu com os cachos" como esperava; logo, num contexto que já era marcado pelas condicionantes do racismo, continuaria sendo vítima, também não notou nenhum reforço positivo na construção de sua identidade enquanto pessoa negra, ao narrar sobre não receber elogios ou afetações positivas, quando reafirmava a sua identidade por meio de seu cabelo.

Diante da narrativa deste participante, nota-se que o cabelo tem sido um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro de um sistema de classificação racial brasileiro desde a escravidão. (Gomes, 2002). Logo, o racismo é introjetado desde as famílias, uns de forma abusiva, mas, em sua maioria silenciosa, reafirmando uma estrutura de sociedade dentro de um padrão colonial, e que para

ser aceito é preciso negar a si próprio, no caso dos cabelos, com os alisamentos, escovas e até pente quente ou ferro de passar<sup>11</sup>.

A roda de conversa, foi um momento de escuta, aprendizagem e também solidariedade e respeito, porque todos os participantes ali, tinham o seu lugar de fala naquela conversa. Dando continuidade, foi falado sobre a vontade de expressarem a sua negritude, mas também o receio, o medo, de não serem aceitos pela sociedade. Esse é um discurso forte, porque impacta os sentimentos e as emoções que nos constitui enquanto ser humano, e como tem sido doloroso lutar por uma negritude digna em uma sociedade que ainda não rompeu com as indiferenças.

Assim ao provocar a discussão sobre a reação dos participantes da pesquisa, diante dos tratamentos recebidos por conta de seus cabelos, sobre a vontade de cortar o cabelo, relataram:

Já tive muita vontade, mas também eu pensava em alisar né? Para ver se diminuía e também o receio de sair em muitos lugares, cheio de pessoas com medo delas notarem o meu cabelo, de chamar atenção o meu cabelo, né? E novamente acontecer essas situações e eu ficar desconfortável com o meu próprio cabelo e eu querer cortar, alisar, fazer esses procedimentos (Aníbal, 2022).

A outra colega, logo complementou a fala dizendo: “Sabe professora, na verdade a gente fica com medo de sofrer de novo”. (Yaa Nana Asantewaa, 2022).

Nota-se na fala dos sujeitos, o desejo por expressar a sua negritude com o seu cabelo natural e ao mesmo tempo o sentimento de vergonha e renúncia por não ser embelezado pela sociedade. Essa rejeição causa em nós um sentimento de baixo estima e um auto conceito negativo em relação à nossa negritude devido a um padrão de beleza reproduzido pela sociedade que “revela o peso de um padrão estético que liga o conceito de belo aos cabelos lisos, às tonalidades de pele clara, apresentando a gravidade que estes padrões exercem sobre os sujeitos” (Santiago, 2014, p. 64).

---

<sup>11</sup> Infelizmente desde muito cedo, principalmente as mulheres são motivadas e de forma impositiva pela família a alisar os cabelos, pois com o cabelo liso, os processos desgastantes, citados em Gomes (2002) para pentear e deixar o cabelo o mais “comportado” possível, passam a ser desnecessários. Esse alisamento, como referido por Mattos (2015), não se faz apenas com os produtos químicos, como a amônia, mas também com pentes quentes e, inclusive, com ferro de passar roupa. Ao alisarem os cabelos, essas meninas veem a possibilidade de estarem com as madeixas sempre desembaraçadas e não precisarem mais sofrer com os puxões dos pentes (Gomes, 2002). Nota-se, dessa forma, a relação que se estabelece entre cabelo liso e praticidade e entre cabelo crespo e o trabalho no cuidar. Essas relações refletem assim uma estética racista que vem sendo denunciada e problematizada pelo feminismo negro. Fonte: Mattos, 2015.

É tão grave a ponto de que as agressões são internalizadas em nós a ponto de sentirmos medo e frustração demonstrada na fala de Yaa Nana Asantewaa (2022), como afirma Munanga (2005, p. 16), “as estruturas psíquicas envenenadas”, pois, “no contexto do racismo há uma rápida associação entre beleza e branquidade, fealdade e negritude. A beleza dos corpos passa a ser regulada por padrões estéticos eurocentrados, construídos no contexto do racismo” (Gomes, 2019, p. 110).

Falas como estas reafirmam o que expõe Munanga (2012) de que a identidade negra passa pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, pela situação social do negro num universo racista, claro, de maneira acentuada pelas características fenotípicas, mas não só por elas, também na cultura, nas apresentações sociais, no esporte, como coloca Mansa Musa

Quando a gente tá jogando os colegas ficam falando que a gente é ruim, que era fácil quando nós jogava bem, eu não ligo muito, mas ai eu começo a jogar mal porque eu não me sinto bem, entendeu? Ficam me comparando com muitas pessoas negras, mas eu não ligo não, na verdade eu não ligo, mas eu sinto, entendeu? (Mansa Musa, 2022).

Essa fala nos faz refletir sobre o sentimento de inferioridade provocado pela autorrejeição e pela naturalização dos estereótipos, uma vez que “as crianças negras, desde muito cedo são capturadas pelas estruturas racistas que atuam no envenenamento de suas mentalidades, produzindo autorrejeição” (Santana; Pereira; Júnior, 2019, p. 325).

É assim que os estereótipos têm provocado o sentimento de autorrejeição, por apelidos e comparações que acontecem no dia a dia em diferentes espaços, no caso de Mansa Musa, no espaço escolar e que vai internalizando o sentimento de inferioridade em relação aos demais colegas.

O fato de Mansa Musa dizer não importar-se com o que acontece nos leva a hipótese de que, com o discurso de igualdade que é reproduzido no dia a dia da escola, a situação é naturalizada e continua acontecendo, pois “a cor é o sinal mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados sem levar em conta as suas aquisições educativas e sociais” (Fanon, 2008, p. 110), embora ressalta, “na verdade eu não ligo, mas eu sinto, entendeu?” (Mansa Musa, 2022), ou seja, o sentimento de inferioridade é manifestado confirmando o que expõe Fazi (2006 *apud* Santana; Pereira; Júnior, 2019, p. 328): “o grande drama

desse jogo é a negatividade associada a categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos”.

Sentir-se de alguma maneira rejeitado, leva o adolescente negro a uma sensação de inferioridade, o que se percebe nas entrelinhas das falas dos sujeitos. Assim como acontece com os participantes, é sabido dos enfrentamentos que o negro sofre e que afetam diretamente a construção de sua identidade racial. Entendendo a partir de diferentes leituras e autores que a escola tem sido um espaço de atuação na reprodução principalmente de estereótipos sobre o corpo negro, acredita-se no potencial desta para a superação do mesmo, através da efetivação das diferentes políticas de reeducação social e no trato das diferenças pelas ações concretas do currículo.

### **3.3 Os impactos da representatividade no espaço escolar na constituição identitária dos alunos negros - Escutando os sujeitos**

O chão da escola é um dos espaços iniciais para a construção da identidade do aluno negro, não ocupando o primeiro lugar, que seria o da família. Contudo, nem sempre essa representatividade é positiva, pois vem carregada de carências e afetos de um lar que por muito tempo é excluído da sociedade com a falta de políticas públicas diversas, como o saneamento básico, lazer, emprego, renda e saúde, o que os mantém no contexto subalterno.

Assim, em se tratando de reafirmação identitária dos sujeitos, a representatividade positiva precisa ser enfatizada na escola, não que ela seja um lugar de salvação na constituição do sujeito, mas,

um dos lugares fundamentais para a construção da identidade do indivíduo desde a infância é a escola. Infelizmente, é também um dos lugares em que o preconceito e a discriminação são também desenvolvidos e alimentados, pois reflete os processos sociais da sociedade em que o indivíduo está inserido (Ferreira; Camargo, 2011, p. 378).

Levando em conta como necessária essa representatividade positiva para a constituição enquanto negro, ao trazer para a roda de conversa a instigação sobre a representatividade da negritude na escola eles expressaram afirmando: “Eu me sinto

mais confortável quando existem mais pessoas negras do que eu. Quis dizer além de mim, entendeu?” (Mansa Musa, 2022).

Eu não me sinto desconfortável porque eu convivo com os professores, funcionários daqui há muito tempo, mas também é... a tem uma professora aqui é.. uma negra que a gente se sentia melhor confortável, né, porque você não vê muitos negros ocupando o lugar de poder: (engasgo ao falar) a diretora é branca de cabelo liso, loira (intervenção de outros alunos) a vice é branca... (Aníbal, 2022).

Continua: “a maioria dos professores são brancos, então é isso né, você fica na questão porquê de não ter muitos professores negros” (Menelik I e Yaa Nana Asantewaa, 2022) (sujeitos falam ao mesmo tempo).

As falas dos alunos demarcam a estrutura de sociedade que é projetada para o negro nos diferentes contextos, dominada pela colonialidade do poder, a marca da supremacia do poder na mão da branquitude<sup>12</sup>, com o objetivo de controlar os sujeitos e até mesmo quais papéis desempenhar. Em relação a isto, ainda são notadas como poucas as representatividades negras de professores nas escolas e mesmo nos cargos de gestão administrativa, pois em sua maioria estes são ocupados por pessoas brancas.

Cabe a reflexão, para quem o ensino é pensado, ao justificar as ocupações nos espaços de poder por pessoas majoritariamente brancas, já que ainda temos um alto índice de adolescentes e jovens negros que não concluem o ensino médio ou a universidade, pois, devido aos enfrentamentos como a falta de qualidade de condições mínimas de sobrevivência, são levados ao emprego informal antes mesmo de concluírem os estudos.

Para Santos (2001 *apud* Ferreira e Camargo, 2011, p. 379),

na escola pública, as possibilidades de sucesso dos alunos negros são menores que as dos brancos. Em seu trabalho, ao relacionar o rendimento escolar às relações raciais na escola, revela que, em todas as séries do ensino fundamental, o aluno negro apresenta maiores índices de evasão e repetência quando esses são comparados aos do aluno branco, e eles se veem excluídos mais cedo do sistema de ensino, o percentual de alunos negros com atraso escolar é maior em relação ao dos alunos brancos, as frequentes interrupções, temporárias ou definitivas, geralmente ocorrem em função de os alunos negros entrarem no mercado de trabalho precocemente.

---

<sup>12</sup> O termo branquitude não se refere a pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo). (Pinheiro, 2023, p. 27).

Essa citação junto à fala dos alunos sobre as ocupações dos cargos que em sua minoria são preenchidos por pessoas negras nos chama a atenção de que a nossa sociedade, embora com leis e muitos anos de estudos para a luta que se trava, reforça como o contexto social é construído nos espaços escolares de maneira que os corpos negros são pensados para estarem a serviço de alguém, e não na produção de conhecimento.

Ora, ao mesmo tempo em que os alunos reconhecem a presença de professoras negras na escola, os mesmos questionam sobre a presença da branquitude nos cargos de gestão administrativa, e nessa relação de poder sentem a falta dessa representatividade, o que nos chama a atenção quando Aníbal diz: “Você vê que uma pessoa negra conseguiu você se inspira nela. Se uma pessoa negra tá nesse cargo eu também posso, se uma pessoa negra conseguiu esse lugar eu também posso” (Aníbal, 2022).

É perceptível que, ao falar de representatividade, os participantes da roda expressaram de forma arrepiante um momento que nos chama a atenção para enfrentamento por este espaço, confirmando quão necessária é a representação da negritude na fase escolar, pois como afirma Pinheiro (2023) ao falar da importância da representatividade: “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (Pinheiro, 2023, p. 14).

Ainda que o meio social não nos projete e nem os nossos sonhos, naquela roda de conversa os alunos falaram sobre os seus objetivos profissionais. E enquanto pesquisadora, perguntou-se, se mesmo diante da falta de representatividade nos espaços de poder, vocês têm a perspectiva de um futuro profissional?

É claro que a gente não pode desistir de nossos sonhos e a gente tem como, vai ser mais difícil, do que uma pessoa branca, de ocupar o lugar dela, vai ser mais difícil, mas não é impossível (Menelik I, 2022).

Ao questionar o porquê da dificuldade, Yaa Nana Asantewaa interfere: “Tem o racismo estrutural”. E esse racismo seria associado ao que? “A maioria dos negros são pobres [...]”.

É notória a consciência política dos alunos ao refletirem sobre atravessamentos que lhes condicionam, sendo negro numa sociedade estruturalmente construída para nos deixar de lado, em detrimento de um sistema

que hierarquiza as pessoas pelos seus fenótipos. Por outro viés, vê-se de maneira positiva a potencialização de seus objetivos, “vai ser mais difícil, mas não é impossível” (Menelik I, 2022). Observa-se nessa fala que não nos quis dizer que as pessoas brancas conquistam os seus sonhos em razão de serem mais inteligentes, mas porque tem condições concretas para isso.

Em nenhum momento dessas falas nos cabe o discurso da meritocracia<sup>13</sup>, pois os sonhos e conquistas, seja a conclusão de um curso ou um emprego de uma pessoa negra, são construídos à base da opressão de outros grupos e não apenas de um esforço, pois toda a estrutura que foi construída em nossa sociedade em favor da branquitude não nos dá condições concretas de acessar um espaço de dignidade social enquanto cidadãos.

Não deixa de ser um desabafo, mas os atravessamentos não são poucos para a conquista de um sonho; é a falta de condições para estar na escola, que na maioria das vezes é associado com o horário de trabalho, e na maioria das vezes não concluem sequer o ensino médio. Essa dificuldade é pactuada, como disse um dos alunos, devido o racismo estrutural.

O racismo é apresentado segundo Almeida (2019), como um elemento constituinte da política e da economia da qual não se consegue compreender as suas estruturas, e num falso discurso da democracia racial que se instalou no imaginário social brasileiro, de modo que a sociedade não vê anormalidades no fato de a maioria das pessoas negras não estarem nas universidades importantes, não ocuparem cargo de direção, “residirem nas áreas periféricas nas cidades e serem com frequência assassinadas pelas forças do Estado” (Almeida, 2019, p. 111).

A naturalização da subalternização das pessoas negras nas diferentes esferas sociais, econômicas e culturais é e sempre será pauta da sociedade colonialista, que continuará nos massacrando no discurso de direitos iguais para todos e na meritocracia. Desse modo nos convém entender, a partir da discussão na pauta da representatividade, que esta pode sim afirmar positivamente a identidade do negro, mas dificilmente acabar ou eximir o racismo.

---

<sup>13</sup> Meritocracia que sustenta a negação do racismo e a ideologia da democracia racial, validando a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, principalmente por parte do estado (Almeida, 2019).

### **3.4 E pedagogicamente, como a escola tem contribuído no fortalecimento da negritude dos alunos e no debate sobre o racismo?**

A escola é viva, daí a importância de pessoas que fazem a educação e que acreditam nesse espaço de poder construir possibilidades que contribuam na formação subjetiva dos sujeitos. Durante a roda de conversa pode-se compreender que a pauta das relações étnico-raciais no ensino fundamental II dessa escola tem avançado no sentido de que os alunos negros demonstram através de suas narrativas um entendimento político e crítico sobre enfrentamentos que passam diante de uma sociedade racista.

Assim, ao questionar sobre os trabalhos realizados na escola que envolvem a temática da negritude e a pauta do racismo, os alunos destacam:

Olha, eu não lembro muito, mas a gente estudou os direitos humanos, que também já é um avanço para que a gente entenda mais... (Mansa Musa, 2022).

Trabalhou nas disciplinas de interculturalidade e de português esse ano. (Aníbal, 2022).

Nos anos anteriores eu não lembro, era mais consciência negra (Yaa Nana Asantewaa, 2022).

A questão do negro é trabalhada na maior parte na consciência negra. (Menelik I, 2022).

Durante a conversa, os alunos deixam claro que as questões sobre negritude e as relações raciais são pautadas de maneira contundente na época da consciência negra, embora haja ressalva de também ser tratada nas disciplinas da área de humanas. A esse respeito somos convidadas às reflexões de que as questões que envolvem os alunos negros não devem ser pauta somente para as disciplinas das humanidades, tendo em vista que o combate na luta antirracista a formação identitária é uma construção subjetiva.

Não há nada de errado em celebrar e refletir sobre o dia da consciência negra, considera-se como necessário, importante. Todavia, as relações étnico raciais jamais podem ser tratadas em apenas um dia ou semana, uma vez que nesta construção histórica, de uma sociedade formada por sua maioria negros, sendo estes principalmente alunos da rede pública de educação, a discussão sobre o

racismo e os problemas que o envolvem, bem como a identidade étnica está para além de uma data particular.

Entende-se também que a reflexão sobre a consciência negra está para além do combate às discriminações e a ofensas raciais limitados à questão do *bullying*<sup>14</sup>. Assim, questões que nos convidam a refletir sobre a consciência negra está muito além, está para o entendimento da formação histórica que constitui a nossa sociedade e de uma estrutura racista associada às colonialidades do poder, ser, e saber, que justificam porque o negro ainda ocupa espaços subalternos.

Ao associar as situações de racismo somente ao *bullying*, estaremos longe de compreender porque temos os menores salários, porque em sua maioria ocupamos os cargos mais baixos, porque ainda somos carentes de políticas públicas que envolvem a educação, a saúde e a seguridade e respeito pelo Estado.

E, por compreender a escola como um espaço de formação do sujeito, essas discussões não podem ser silenciadas dos currículos e das práticas pedagógicas. Desse modo, faz-se necessário pensar um currículo numa perspectiva contemporânea, que implica conceber uma sociedade como não homogênea, uma sociedade dinâmica. Tão logo, é necessário que seja pensado um currículo que contemple os valores éticos que têm como fonte a dignidade do ser humano, pois, infelizmente, a luta dos negros ainda é primordialmente pela garantia de sua existência enquanto ser humano.

Entende-se que ensinar ao aluno negro potencializando o seu lugar na sociedade ainda é um desafio quando, do outro lado, temos posturas patriarcais de um sistema capitalista que a todo tempo lhe silencia e condiciona à margem. Logo se reflete que, embora haja a obrigatoriedade da lei 10.639/2003 para o trabalho das relações étnico-raciais nos currículos escolares, ainda é perceptível no dia a dia da escola uma história silenciada, contada a partir da lógica dominante.

---

<sup>14</sup> Nos termos da lei nacional n.º 13.185/2015 (artigo 2º), o bullying é caracterizado pela violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação, alcançando, ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistematizados e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado e pilhérias (BRASIL, 2015). No artigo 3º, o bullying é classificado como verbal (insultar, xingar e apelidar pejorativamente), moral (difamar, caluniar, disseminar rumores), sexual (assediar, induzir e/ou abusar), social (ignorar, isolar e excluir), psicológica (perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar), física (socar, chutar, bater), material (furar, roubar, destruir pertences de outrem) e virtual (depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social) (BRASIL, 2015).

## 4 CAMINHOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS

Educar é um ato social que não se restringe a uma sala de aula. A educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos produzidos. Ela anda lado a lado com a história do desenvolvimento humano, seja do ponto de vista psíquico (subjetivo) ou do social (Pinheiro, 2023, p. 14).

A citação da autora antirracista Barbara Pinheiro nos permite refletir a quem estamos fazendo educação e para quem fazemos a educação, de modo a gerar impactos positivos na formação subjetiva dos sujeitos que dela participa.

“Não precisamos reinventar a roda a cada novo tempo” (Pinheiro, 2023, p. 16), mas entender que o conhecimento trabalhado em sala de aula está para além do mero conteúdo, é um processo que deve desenvolver a nossa humanidade em nós (Pinheiro, 2023). Acredita-se que este é o caminho propositor de uma pedagogia decolonial e de uma educação antirracista, uma prática que só se efetiva se escutarmos quem participa ativamente, os alunos.

Entendendo que “A pedagogia decolonial tem como viés descolonizar o pensamento e criar possibilidades formativas para que outras histórias, nossas histórias e histórias outras sejam ressignificadas no contexto escolar” (Advincula, 2022, p. 33), a roda de conversa nos permitiu escutar alguns alunos sobre a efetivação ou não da lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais (ERER) na escola, não para julgá-los, mas a fim de que possamos refletir e criar possibilidade de que as histórias silenciadas sejam ressignificadas.

No contexto da escola é notório que o assunto é tratado de modo pertinente nas datas comemorativas e, em muitos momentos, a nossa história vem sendo contada por pessoas não negras, sem nenhuma representação:

Na maioria das vezes é um branco falando sobre as coisas do negro, uma coisa que ele não viveu, no dia ele vai lá e dá cara a tapa para dizer que... Traz uma crítica sobre isso, esse lugar de fala que poderia tá um negro falando sobre a vivência dele e que tá lá um branco falando como se lidar com o racismo, o que é racismo, uma coisa que ele não passa. Mas em outra parte também fica confortável em saber que está sendo ensinado né, está sendo, está distribuindo conhecimento sobre o assunto (Yaa Nana Asantewaa, 2022).

É perceptível ainda em algumas disciplinas reflexões acerca das relações étnico-raciais. Entretanto, as práticas pedagógicas, a partir do que trata a obrigatoriedade da lei 10.639/2003, já efetivada nos documentos, precisam transgredir em nossas ações enquanto agentes da educação, pois as questões que envolvem o racismo no ambiente escolar têm agido de maneira estruturante, perpetuando visões eurocêntricas e têm condicionado a vida das pessoas negras.

Seja de modo sutil ou escancarado, constantemente as questões que envolvem a afirmação identitária dos sujeitos são levemente silenciadas, ou passadas despercebidas. Na roda, os alunos afirmam que sofrem ou já sofreram o racismo no ambiente escolar, mas ao perguntar se nesse momento sabiam que era uma prática racista, responderam: Não, eu achava que era uma brincadeira (Mansa Musa, 2022). Achava que era brincadeira de um colega (Menelik I, 2022).

Diante dessas falas, leva-se a hipótese de que o trabalho da consciência negra na escola tem envolvido mais como uma data comemorativa e folclórica, que não permite a reflexão e o engajamento de todos na luta antirracista.

Assim o silenciamento ou a naturalização diante das atitudes de racismo são os que mais fortalecem negativamente a identidade do sujeito, impactando em rejeição na pessoa que escuta, pois ao entender como uma brincadeira ou um costume continua repercutindo, ao passo que o aluno negro começa a negar a si próprio, criando em si uma autorrejeição e o sentimento de que ser negro é ruim. Os questionamentos dos impactos do racismo em nossa afirmação identitária muitas das vezes são intensificados e notados depois de jovens ou adultos, que somos vitimizados escancaradamente pelas branquitude.

Com vinte anos da materialização da lei 10.639/2003, nota-se que esta é uma resposta às reivindicações de políticas de ações afirmativas, como também reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades, de modo que possamos nos reconhecer etnicamente com direitos garantidos e identidades valorizadas.

Neste sentido, somos convidados a refletir e pensar tecnicamente em caminhos que favoreçam o enegrecimento do ensino e agir a partir dos documentos que referenciam as questões étnico-raciais na escola, com a representatividade potencializadora dos alunos negros em que sua história seja contada como

protagonista, de um legado fruto da ancestralidade na música, na culinária, na cultura, na ciência, na construção da história brasileira e não apenas de uma situação escravocrata e discriminatória. Para isso,

a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2004, p. 15).

Notou-se durante a roda de conversa que os alunos trazem narrativas que nos ajudam a pensar sobre os caminhos de uma educação antirracista, e na perspectiva de uma pedagogia decolonial, em que os documentos e leis nos convidam à contrária educação universalista, buscando nos contextos os saberes e as histórias dos sujeitos sem negar a existência de outros saberes, mas contribuir de forma positiva na reafirmação identitária.

Neste sentido, o enegrecimento do ensino, a partir do que nos propõe os documentos que referenciam as questões étnico-raciais na escola, deve acontecer na perspectiva da representatividade do aluno negro, protagonizando-o positivamente e não apenas como escravo e alvo de situações discriminatórias.

A este respeito o aluno narra que a escola precisa

“trazer livros que falam sobre a negritude porque nos livros da escola, tipo o de história, só fala que o negro é escravo, tratam nós como escravo, não tratam como importante, só uma ferramenta da história, também quando traz um livro de algum autor pra ler, só traz de autor branco, nunca eles trazem assim de escritores negros” (Menelik I, 2022).

Em relação à escolha dos livros didáticos e literaturas, este é um caminho que pode favorecer o enegrecimento pelo fazer pedagógico do professor mas, diante do que ressalta o aluno, é perceptível que a protagonização dos negros a partir das escolhas literárias ainda aparece como um campo de disputa, pois poucos ou quase nada estão em nossas bibliotecas, o que se explica conseqüentemente pela falta dessa oferta nas escolhas ou até mesmo a falta de formação para que os profissionais atentem a respeito durante as escolhas dos livros ofertados pelo Plano

Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que integra o PNLD<sup>15</sup>.

Se analisarmos, podemos perceber que, embora exista a obrigatoriedade da lei para o trabalho das relações étnico-raciais na escola, é perceptível a estrutura de dominação que ainda se perpetua. Neste sentido, o trabalho com a representatividade da negritude e a protagonização da mesma ainda é um campo de disputa a transgredir em nosso fazer pedagógico, pois, como nos coloca Pinheiro (2023, p. 59),

Destaco a importância de intelectualizarmos pessoas negras. Se fomos destituídos de humanidade pelo atributo da razão, é pelo intelecto que reconquistamos a nossa dimensão humana. Desse modo, apresentar referências teóricas de intelectuais negros e negras é essencial.

A escolha pelos referenciais negros em nossas literaturas e também a observação sensata da protagonização da negritude nos livros didáticos é um caminho necessário para o letramento racial de nossos alunos.

O racismo tem início nas estruturas, nas bases; daí a importância da representatividade positiva desde a infância para o fortalecimento da identidade e também o preparo necessário para os enfrentamentos raciais que assolam a nossa sociedade, muitas vezes iniciado dentro da escola. A decolonialidade nos aponta esses caminhos e exige de nós o rompimento de nossa zona de conforto em nosso fazer pedagógico e no currículo, pois

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

---

<sup>15</sup> No que se refere ao PNBE, mesmo com esta ampliação da produção de literatura temática africana e afro-brasileira, a incorporação de mecanismos de valorização negra tiveram processo distinto no que se refere à crítica às hierarquias raciais que repercutiram de forma muito menos expressiva que no PNLD. Os editais do PNBE, e em especial os critérios de avaliação das obras, não assumiram as demandas dos movimentos sociais de valorização de personagens negras, indígenas, mulheres ou demais grupos periféricos. O controle da avaliação por grupos de pesquisa que venciam os editais não permitiu que fichas e critérios de avaliação cobrassem dos acervos diversidade. A análise dos editais, dos mecanismos de avaliação, de entrevistas de gestoras do processo de avaliação das obras, deu sustentação à afirmação que o PNBE atuava de forma a manter e difundir hierarquias raciais.

Fonte: Artigo publicado em 17/11/2021, por Paulo Vinicius Baptista da Silva, pesquisador do CNPQ, do NEAB-UFPR, do PPGE-UFPR, do NAPP Igualdade Racial da FPA. Segundo secretário da ANPED, Superintendente de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade da UFPR.

Embora a escola não dê conta de tudo, sabemos que ela é o único espaço em que temos um número expressivo de pessoas em formação. A escola é uma via além da aprendizagem do sujeito; ela nos orienta e nos forma enquanto cidadãos constituídos de diferentes saberes, pois somos seres subjetivos. Desse modo, no contexto de uma educação antirracista, é necessário a desnaturalização do silenciamento e aceitação de um currículo predominantemente eurocêntrico.

Também acredita-se que a descolonização do currículo seja o caminho para fazer acontecer aquilo que nos propõe já por vinte anos a lei 10639/2003, e que altera a LDB 9394/96, no seu artigo 26 sobre o

estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (Brasil, 2003).

Assim, entende-se que descolonizar os currículos a partir do que salienta a lei é questionar os paradigmas eurocêntricos, que desqualificam e negam as contribuições dos povos africanos para a nossa sociedade. É também potencializar os saberes da negritude para contar a sua própria história, ressignificando afetações negativas para afetar positivamente a identidade do sujeito, em que o objetivo do ensino seja a orientação para a vida e não exclusivamente para o mercado de trabalho.

Contudo, é sabido que o currículo aponta o trabalho com a lei a partir da transversalidade, quando na verdade a trabalho com as relações étnico-raciais deveria ser entendido como um projeto de vida e que perpassa por todo o currículo durante todas as ações pedagógicas, pois a falta deste trabalho tem influenciado drasticamente a vida da população preta. É preciso então que a transgressão aconteça em nossas práticas pedagógicas, e ao caminhar pela decolonialidade, precisamos estar dispostos para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber, levando em consideração a luta dos povos historicamente subalternizados pela existência. (Candau, 2010)

Nesta linha de pensamento, convém adentrar-se pela perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial. Segundo Walsh (2007), citada por Candau (2010), a interculturalidade crítica

[...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um

projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (Candau, 2010, p. 28 *apud* Walsh, 2007, p. 8).

Pensar interculturalmente e criticamente é envolver-se e transgredir pelo fazer pedagógico, pensando nas minorias e nos orientando pela escuta sensível e acolhimento com as comunidades, os atores que pisam no chão da sala de aula e trazem suas histórias negadas pelas colonialidades. Assim poderemos, pela interculturalidade, descolonizar os currículos, desnaturalizando as desigualdades existentes. Para isso é preciso uma desobediência epistêmica para enfrentar o eurocentrismo em todas as suas dimensões sociais e culturais, acolhendo os sujeitos em suas pluralidades, levando sempre em conta que a questão racial não pode ser uma particularidade apenas dos negros, mas que envolve toda a sociedade plural, a fim de evitarmos práticas preconceituosas.

Não menos importante, a lei 10.639/2003, conforme coloca Gomes,

abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (Gomes, 2012, p.105).

Este é o desafio pelo qual se luta e é urgente considerar a existência do outro, não ter o outro como menos importante, não dando altivez a branquitude. A interculturalidade crítica nos ajudará em nossas práticas quando a história do aluno negro deixar de ser uma memória de ausência, mas de potencialização de sua existência, em que a centralidade do homem branco seja desconstruída e que encontrarmos representatividade em uma escola plural, longe da singularidade dos saberes e que possamos demarcar os espaços com a nossa identidade positiva sem a supervalorização da subalternidade.

#### **4.1 “Vem... entra na roda com a gente, você é muito importante” – Vem!! (Ernesto B. Cardoso). Pensando a educação antirracista a partir das narrativas dos sujeitos.**

Para abordar as práticas antirracistas a partir da narrativa dos sujeitos, faz-se necessário retomar a fala do aluno, no tópico que antecede a este, sobre a representatividade no livro didático, em que ele afirma sobre: “trazer livros que falam sobre a negritude porque nos livros da escola, tipo o de história, só fala que o negro é escravo, tratam nós como escravo, não tratam como importante, só uma ferramenta da história” (Menelik I, 2022). Esta fala nos abre o gatilho para outras reflexões, sustentadas na fala de um outro aluno, até em sequência desta: “De realmente contar toda a história como eu já falei... e também, aprofundar mais na história, mergulhar mais nesse assunto” (Yaa Nana Asantewaa, 2022).

É importante refletir que a história do negro sempre foi contada pelas vias do colonialismo, destacando-nos enquanto seres subservientes. Pela lógica colonialista, os negros estão sempre a serviço da branquitude e isso tem sustentado as bases sociais, culturais, econômicas.

De fato, a nossa história não nos é contada, e todas as lutas para que de fato ela apareça têm sido lutas históricas dos movimentos negros e indígenas organizados, longe de concessões governamentais (Pinheiro, 2023) Ainda assim, observam-se como deficitárias as abordagens no contexto da sala de aula, não por falta do desenvolvimento científico, mas justificada pela carência de formação e cobrança legal do exercício e cumprimento da lei, 10.639/03. Infelizmente, a pauta da educação antirracista e o estudo das relações étnico-raciais (ERER) têm sido efetivados por práticas singulares de poucos professores que debruçam sobre as pautas antirracistas.

Convém um movimento nas estruturas de nossos currículos, mas precisa-se, sobretudo, que a causa seja abraçada por todos, não pode ser lembrada apenas em datas, mas também atravessar o dia a dia pelo fazer pedagógico. Apesar de o antirracismo ser uma responsabilidade ocidental, cujo centro é o racismo por ser uma construção ocidental, enegrecer os diversos espaços é uma importante estratégia antirracista (Pinheiro 2023)

Assim, a história do negro precisa ser contada a partir da lógica afrocentrada, afinal, enquanto perspectiva afrocentrada, a preocupação precisa ser

formar crianças a partir de uma lógica do reforço positivo, por meio do que a nossa ancestralidade africana nos informa – que somos os primeiros humanos, os primeiros reis, as primeiras rainhas, pioneiros na química, na matemática, na medicina e na filosofia (Pinheiro, 2023, p. 40)

Contudo, essa informação é pouco apresentada nos currículos e nos livros didáticos, apesar dos dados apresentados por Silva (2021) – em artigo citado anteriormente neste trabalho –, resultados de diferentes pesquisas a respeito dessa representação, em que há um rompimento positivo da forma estereotipada e racista com que eram apresentados nos livros didáticos antes da lei 10.639/03, trazendo a presença da negritude nos diversos contextos não subalternos.

No entanto, analisando este mesmo artigo, quando se olha o conjunto de obras, bibliotecas e acervos, as mudanças são ainda epidérmicas e este é ponto nevrálgico para o racismo estrutural e estruturante na sociedade brasileira, visto a raça ser uma construção social (Silva, 2021).

Retomando a perspectiva de um ensino afrocentrado, transgredir as práticas padronizadas de um currículo basicamente ocidentalizado é o caminho para garantir a representatividade e combater o epistemicídio na educação. O epistemicídio, como explica Sueli Carneiro (2005) acontece quando o racismo e a discriminação na escola prejudicam a autoestima das pessoas. Isso ocorre ao não reconhecer que as pessoas negras também têm conhecimento, ao desvalorizar, negar ou esconder as contribuições da África e da diáspora africana para a cultura mundial.

Assim, combater o epistemicídio é lutar para que pessoas negras estejam nos mais diversos espaços, histórias e narrativas, como ocorre na vida, tornando-os sujeitos do conhecimento

Nesta linha de pensamento, um dos participantes da roda de conversa em sua narrativa falou sobre a importância de atividades que protagonizem a história da negritude:

[...] de também, contar mais, trazer um profissional negro pra dia ou outro dá uma palestra, explicar um assunto, fazer uma roda de conversa e tirar algumas dúvidas, para quebrar, tipo quebrar um pouco do estereótipo de que antigamente, não só antigamente, mas tipo hoje só o branco significa o bom, e o preto significa o mal, antigamente... é... foge um pouco do assunto também, mas vou falar, antigamente, gatos pretos, cachorros pretos, era associado ao ruim, e tipo, eu não vou explicar a professora (mencionar),

mas, esses dias, a gente tava lendo um livro, e que, falava sobre a floresta viva, e, pra você ver que ainda tem um... tem não, ainda existe nas pessoas, só que elas escondem, em que ela ia falar o contrário de floresta viva, e ela não falou floresta morta, ela falou floresta negra, o contrário de floresta viva, entendeu?! Rapidamente ela também se corrigiu né, dizendo que isso não era um bom termo, se ela não falasse, eu também ia falar, porque eu não ia ficar quieto né?! Ela falou assim pra nós, encontrar uma expressão melhor de floresta viva, e eu disse que tinha que ser floresta morta, e não floresta negra, porque não é um termo bom para se dizer que é ruim [...] (Aníbal, 2022).

Esta é uma narrativa cirúrgica, nos impulsiona a muitas reflexões acerca do nosso comportamento, pois as questões de racismo que acontece na escola muitas vezes corroboram em práticas pedagógicas silenciadas ou naturalizadas, principalmente quando se trata de comentários racistas, de modo que não atentamos às formas estereotipadas que usamos os termos.

Desse modo, nota-se como urgência a formação específica e não aligeirada, pois ainda é notória a dificuldade para lidar com as questões raciais no dia a dia diante de uma situação estrutural.

Como narra o aluno, é perceptível que a cor preta vem sendo comparada estruturalmente a pejorativos negativos de modo corriqueiro e naturalizado; não há uma preocupação com os termos que se usam, afinal, na sociedade predominantemente dotada de credibilidade à cor branca, expressões e atitudes assim nunca impactarão uma pessoa branca, ainda que ela seja desprovida de qualquer atributo social. No entanto, certamente causará frustração em uma pessoa negra, de modo que, se se perguntar sobre a sua cor, ou se envergonhará ou usará qualquer outro termo, menos preta, negra. Afinal, quem quer ser comparado ao feio, ruim, ao até ao mal como afirma o aluno?

Neste contexto, reflete-se de que é preciso esperar e lutar pelo espaço da afirmação identitária positiva dos alunos negros nos currículos, ao entender-se que o sistema é opressor e muitas vezes as atitudes humanas também. Então a conquista por uma educação de fato antirracista se dará em nossas lutas, em nossas buscas e em nossas práticas.

Assim, entende-se que situações que envolvem o racismo, seja de modo silencioso ou escancarado, não serão resolvidas apenas com uma mudança de postura, mas é notória a importância de formação específica para o trabalho com as relações étnico-raciais e educação antirracista com todos os agentes da educação,

pois, como afirma Pinheiro (2023, p. 54), “todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadores e precisam ser formadas, não apenas professores/as”.

Assim, além da formação teórica e prática para atender as questões étnico-raciais na escola, é importante que o trabalho formativo abra horizontes e possibilidades de avanços não somente enquanto professor, mas também enquanto gente, afinal, às vezes perdemos a nossa humanidade por não saber lidar com o outro, ou o outro conosco.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto não teve palavras rebuscadas, mas também não teve esta intencionalidade. Aqui trouxe narrativas de pessoas que por vezes me questionei se não era eu que estava sonhando com o meu passado. Por vezes, pensei que era coisa da minha cabeça e que eu não devia estar compartilhando com ninguém, até ter um gatilho para contar minha história e perceber que embora isso tenha iniciado há aproximadamente vinte anos, ela está no cenário de muitas crianças e adolescentes.

As narrativas apresentadas neste estudo, são a prova de uma estrutura de sociedade delineada por um sistema de dominação patriarcal, em que muitos ciclos se fecharam, outros se abriram, mas o racismo continua afetando as pessoas negras, por isso, acredita-se que os estudos acerca das pautas antirracistas não se esgotarão, o que conseguiremos, talvez, será afetar e reconstruir histórias, mas dificilmente afetaremos a base de uma sociedade estruturada pelo racismo.

Assim, a roda de conversa com os alunos negros, embora sem um número expressivo, permitiu a reflexão e o diálogo sobre as nossas histórias de vida, sobretudo ao que se relaciona com a nossa constituição identitária enquanto pessoas negras, bem como os compassos e descompassos que se vive frente a uma sociedade demarcada e dominada pelas colonialidades do ser e do saber estruturalmente racistas.

Deste modo, a roda de conversa promoveu a abertura ao diálogo, o colocar-se no lugar do outro. Foi um momento singular, na escuta das pluralidades de cada pessoa. E, diante dos resultados, foi notório o quanto a escola pode interferir de modo positivo ou negativo na constituição e na formação da identidade do sujeito. Assim, é preciso que enquanto educadores, possamos refletir em qual medida temos alcançado a subjetividade de nossos alunos negros, de modo que eles sintam-se fortalecidos e protagonizados.

Compreende-se que os alunos negros desde cedo já chegam à escola com as sequelas das subalternidades em razão da falta de políticas públicas necessárias à dignidade de sua família. Então a escola, nós, os agentes educativos, precisamos

acolher, escutar e esperar essas crianças para que elas se fortaleçam positivamente.

É preciso permitir que elas falem de si, é necessário escutá-las, embora nem sempre estaremos prontos para as insurgências que virão de suas falas, mas, independente disso, é nesse momento que as teorias ganharão sentido em nossas práticas.

Diante das várias leituras, dos mais diversos autores que delineiam caminhos e reflexões frente à uma educação antirracista, é notório que não há uma receita a seguir, mas entende-se que é preciso uma transgressão a partir das nossas ações de acordo as propostas curriculares, já que o racismo é uma prática ocidentalizada, e desse mesmo sistema é que são planejados os currículos.

Defende-se que o primeiro passo à transgressão deve ser pela formação, e sobretudo pela nossa coragem de buscar compreender, principalmente a verdadeira história de como foi construída a nossa sociedade. Em se tratando de negritude, é preciso contar de fato a história, como disse um aluno durante a roda de conversa.

As nossas abordagens já não devem mais pautar nos discursos da subalternidade, quiçá o lugar do subalterno não é nenhuma novidade para a criança negra. Então, a pauta e o ensino precisam ser de potencialização, protagonização.

Observa-se que o currículo e os livros por demais já apresentaram às crianças negras como fruto de uma sociedade escravocrata, e que deve ser entendida como uma inverdade. Precisamos direcionar o ensino na perspectiva de que somos o legado de uma ancestralidade potente, precisamos falar de reis, rainhas, cientistas negros, estes que contribuíram com a estruturação de nossa sociedade e da qual somos descendentes.

Outra reflexão deixada pela roda de conversa é sobre o desvelamento do preconceito e da discriminação racial a partir da estrutura capilar, e esta tem interferido na potencialização da negritude dos adolescentes. Desde muito cedo, a criança negra é ensinada a não gostar de seu cabelo, pois são vítimas dos discursos estereotipados e da falta de representatividade positiva relacionado ao cabelo que não lhe são apresentados, afinal a sociedade reproduz como bom e bonito o cabelo liso.

Compreende-se que essa rejeição pelo cabelo tem levado a uma sensação de inferioridade da criança e adolescente negros, provocando a baixa autoestima. Essas experiências tem acontecido tanto no seio familiar como na escola.

Neste sentido, faz-se necessário o estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar, pensando na ruptura do pensamento colonial, pois diante da sociedade estruturada para a branquitude, as fenotípias do negro serão sempre de enfrentamento. Faz-se necessário nos fortalecer com representatividades positivas.

É preciso o entendimento de que não existe cabelo ruim, afinal, ele não faz nenhum mal a ninguém, o que existe é uma razão pelo qual a estrutura capilar do negro é crespa. A ciência explica que a África é um continente tropical de temperatura elevada, assim os africanos desenvolveram cabelos crespos que servem como proteção para o couro cabeludo, como um chapéu natural devido ao entrelaçamento dos fios. Para a história africana, os cabelos indicavam a posição social, a identidade étnica, a religião, origem e a riqueza da pessoa<sup>16</sup>.

Assim, acredita que é por um caminho decolonial, valorizando a ancestralidade, que devemos construir práticas pedagógicas que possibilitem compreender a importância do corpo e do cabelo, na construção da identidade, ensinando as crianças negras a partir da realeza, a fim de potencializar as suas identidades.

Diante os estudos, observa-se que se fosse apenas pela força da lei 10.639/03, o fortalecimento da identidade do aluno negro, bem como a representatividade e a protagonização dos mesmos, já estaria garantido no contexto educacional. No entanto, é necessária formação. Mesmo já passados vinte anos da sua promulgação, é perceptível uma acentuada carência de formação específica para tratar de maneira efetiva as relações raciais na escola, de modo que não aconteça apenas como uma formação aligeirada e cumprimento de datas comemorativas.

Sendo o racismo uma condição estrutural e estruturante, este reflete na estrutura curricular que domina o ensino em nosso país e configura com um espaço de poder. Logo, é também um espaço de disputa. Essa disputa é por um ensino que

---

<sup>16</sup> Informação do site De Benguela. Disponível em: <https://debenguela.com.br/noticias/maximo-respeito-cabelo-crespo-e-historia/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

envolva a educação para as relações étnico-raciais no contexto da identidade e da negritude, a fim de permitir que as vozes, histórias e culturas silenciadas, sejam protagonizadas.

Nesta perspectiva, é preciso pautar e lutar por formações específicas para o e trabalho com as educações a educação antirracista e para as relações étnico-raciais para todos os agentes educacionais, tendo em vista que o racismo não acontece somente dentro da sala de aula, na relação aluno-aluno ou aluno-professor, mas envolve a todos e em todas as suas dimensões histórica, social e cultural, logo, em todos os espaços.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. *In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

ADVÍNCULA, Edney. Encruzilhada de gênero e raça na escrevivência de um homem negro professor de dança. *In: OLIVEIRA, Iris Verena de. LIMA, Jeane Matos Araújo. GELARD, Fabiana Pedreira. (Orgs.). Rede Combinamos de Escrever: experiências de educação antirracista*. Curitiba: CRV, 2022. 300 p.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** - São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN: 978-85-98349-74-9

AMORIM, Cláudia Lanyelle Revorêdo de.; ALÉSSIO, Renata Lira dos Santos; DANFÁ, Lassana. Mulheres negras e construção de sentidos de identidade na transição capilar. **Psicologia & Sociedade**. v. 33, jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33224920>. Acesso em: 07/2022

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Persona, 1977.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

BRASIL, **Parecer 003 CEB/CNE**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 08 ago. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *In: Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n.01, p.15-40. abr. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Acesso em: 04/2022

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CARDOSO, Ernesto B. **Momento Novo**. In: De todas as tribos. Revivendo. Viva a Vida e Gente de Casa. Porto Alegre, 1982.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado)

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FARIAS, Marcella Sarah Filqueiras de; MEDONÇA, Andréa Pereira. **Concepção de produtos educacionais para um mestrado profissional [recurso eletrônico]**. Manaus, 2019.

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra. Universidade Federal do Maranhão. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2011, 31 (2), p. 374-389.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, 2002. Disponível em: <https://poslit.letras.ufmg.br/pt-br/>. Acesso em: 03/2022.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: Acesso em: 04/2022

GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. ISBN 978-85-326-6148-7 – Edição digital.

GREGÓRIO, Cleandra. Realeza africana: conheça reis e rainhas africanos. **Meu Dna...diz**. 05/23. Disponível em <<https://meudna.com/realeza-africana-conheca-reis-e-rainhas-africanos/>> Acesso em: 08 ago. 2023.

HERMÍNIO, Beatriz. A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo. **IEA**. 11/11/2022. Disponível em <<http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>>. Acesso em: 06 jun. 2023.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Ivanilde. Estética afro-diaspórica e o empoderamento cresco. **Pontos de Interrogação**. p. 37-53. 2015. Disponível em: <http://doi.org/10.30620/p.i..v5i2>. Acesso em: 06/2022

MALAFAIA, Evelyn Dias Siqueira. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. **X COPENE – (Re) existência intelectual negra a ancestral – 18 anos de enfrentamento**. 12 a 17 de outubro de 2018. Uberlândia.

MINAYO; Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira. NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ; vozes, 1994.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñonnes. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educ. Foco**, Juiz de Fora. v. 21, n.3, p. 545-557, 2016.

MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Maria Helena Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun. 2019.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020. 207 p.

MOREIRA, Nubia Regina. **Feminismo negro e organização das feministas negras no Brasil: Mulheres, raça e classe**. In: CUNHA, Ana Luiza Salgado. MOREIRA, Nubia Regina (Orgs). Narrar-se como processo de Re(existência) – Narrativas de mulheres a UNEB -VI. PPGELS. UNEB. Caetité-BA.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria Gloria Soares Barbosa. A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ou avesso? **Revista da ABPN**. v. 4, n. 8. jul./out. 2012 p. 6-14. Disponível em <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>>. Acesso em 03/2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare**, ISSN: 19826605, v.16, n.2, dezembro de 2019, p. 593-614. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/44085>>. Acesso em:03/2022

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Tem gente obtendo vantagens com o debate da questão racial. In: COSTA, Haroldo. **Fala crioulo**. Rio de Janeiro: Record, 1982. p. 194-198.

OLIVEIRA, Mírian Ribeiro de Oliveira. A perspectiva do outro na instância curricular (de) colonial: alijamentos históricos e possibilidades de mudança. **Muiraquitã**, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3765>>. Acesso em:03/2022

PASSOS, Maria Clara dos Passos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cad. gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 196 - 209, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/9465>. Acesso em: 04/2022

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista** [livro eletrônico]. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINTO, Heldina Pereira. **Os saberes das práticas religiosas da comunidade rural negra de Barra do Parateca**: uma articulação com a cultura escolar. São Paulo. 2000.

PITTA, Valter. **O fascinante universo da história**. 03/11. Disponível em: <[civilizacoesafricanas.blogspot.com](http://civilizacoesafricanas.blogspot.com)>. Acesso em: 08 ago. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. In: **Novos Rumos**. Tradução de Dina Lida Kinoshita. Ano 17. n. 37. Caracas, Venezuela, 2002. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237\\_02.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF)>. Acesso em:04/2022

RAMOS, Aline Oliveira; SANTANA, Marise; SANTANA, Jose Valdir Jesus de. Relações étnico-raciais no ambiente escolar: reflexões a partir de uma escola pública no município de Itapetinga/Ba. **Educação, Gestão e Sociedade**: revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2179-9636, Ano 1, n. 2, jun. 2011. Disponível em:

[http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/uploads/20170427132708.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/uploads/20170427132708.pdf). Acesso em: 08/2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017. Disponível em:

<<https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>>. Acesso em: 11/2021

RIZZATTI, Ivanise Maria. Et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. ACTIO Docência em Ciências. ISSN: 25258923. Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em:<[http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo\\_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf](http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf)> Acesso em 10/23.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como Educação. *In: Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 9, nº 4, p. 262-289, Out./Dez 2019. Disponível em<[https://www.researchgate.net/publication/336203093\\_Pedagogia\\_das\\_encruzilhadas\\_Exu\\_como\\_Educacao](https://www.researchgate.net/publication/336203093_Pedagogia_das_encruzilhadas_Exu_como_Educacao)> Acesso em 11/2021.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Márcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado com a saúde: uma experiência com jovens no sertão de Pernambuco. **Interface**. Botucatu, p. 1299-1312, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2014.v18suppl2/1299-1311/pt>. Acesso em: 04 ago. 2023.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In: MUNANGA, Kabengele (Orgs.). Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

SANTANA, José Valdir Jesus de; DIAS, Joanne Oliveira; PEREIRA, Reginaldo Santos; JÚNIOR, Adenilson Souza Cunha. “Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né”? As crianças e as relações étnico-raciais em Itapetinga-BA. **Tempos e espaços em educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 12, n. 28, p. 323-346, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9982>. Acesso em 08/2023.

SANTIAGO, Flávio. “**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado.**” Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014.

SARTEL, Marcelo. História em quadrinho. **Redação**. Disponível em <<https://www.portugues.com.br/redacao/historia-em-quadrinhos.html>> Acesso em: 30 jun. 2022.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em 07/2023

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 120 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. 156 p.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Pessoas negras nos livros didáticos e infantis. **Teoria e Debate**, n. 2014, nov. 2021. Disponível em: <[teoriaedebate.org.br/2021/11/17/pessoas-negras-nos-livros-didaticos-e-infantis/](http://teoriaedebate.org.br/2021/11/17/pessoas-negras-nos-livros-didaticos-e-infantis/)>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: ed. Grall, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 133 p.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: COSTA, Joaze Bernadino, TORRES, Nelson Maldonado, GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: **Individualismo e Cultura**. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Zahar editores. Rio de Janeiro, 1978.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1. ed., Equador: Abya Yala, 2013, v. 1, p. 15-18. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7096>> Acesso em 07/2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO NORTEADOR PARA A RODA DE CONVERSA

1º momento: Convite aos alunos de acordo a sua auto declaração (pardo, moreno, preto) para contribuição com a pesquisa por meio da participação na roda de conversa.

3º momento: Envio dos TCLE

4º momento: Realização da roda de conversa.

Para iniciar a roda de conversa pretende-se explicar o objetivo da pesquisa e o motivo pelo qual me levou a pesquisar.

1. Expor imagens de pessoas brancas e negras;
2. Pedir aos participantes que escolham a partir das imagens o padrão de beleza que lhes agradam ou lhe identificam.

Abrir a discussão sobre o conceito de beleza

- Na imagem escolhida, o que tem de bonito para vocês?
- Se você fosse organizar um desfile, quem dessas pessoas você convidaria? Por quê?

● Na sua vida, você convive mais com pessoas brancas ou pessoas negras? E na escola?

● Você se acha “parecido” com a imagem que escolheu? O que se parece? E o que não se parece?

3. Expor imagens de jogadores de futebol, *miss* beleza, cantores...

● Analisando as fotos dos jogadores, atores, cantoras, vocês acham que os acessórios como lente de contato os deixam mais bonitos? Qual sua opinião?

● Analisando as fotos das mulheres cantoras que alisam os cabelos, você acha que elas ficam mais bonitas com cabelos alisados ou cabelos naturais? Por quê?

● Em relação ao cabelo, quais destes mais lhes identificam?

● Alguém aqui já recebeu algum elogio pelo tipo de cabelo que costuma usar? Principalmente na escola? Como se sentem?

- Você já teve vontade de mudar algo em você? Tipo: cabelo, rosto, cor de pele.
- O que a escola poderia fazer para valorizar as pessoas negras?
- Você gostaria de ver mais pessoas negras na escola?
- Você já sofreu bullying ou preconceito pela sua “cor de pele” na escola?
- Atividades, textos, festas, comemorações que falem do tema.
- O que você pensa sobre a semana de consciência negra na escola?

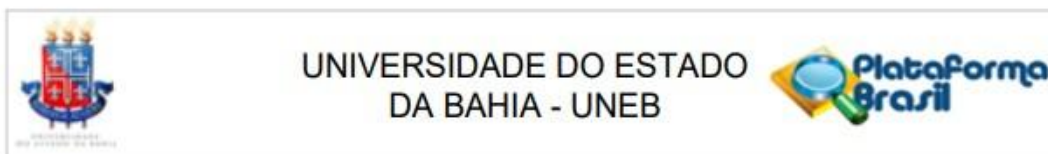
## APÊNDICE B – (Amostra da Análise dos dados)

Sobre “beleza”, o que é uma pessoa bonita, bela, para vocês?

FALAS DOS SUJEITOS	AUTOR	PESQUISADOR
<p>Um dia eu parei para pensar nisso, eu divido beleza de atratividade, atração, entendeu? De uma pessoa atraente. Porque para mim uma pessoa se torna atraente pelas características dela, e já uma pessoa a se considerar bonita ela tem que encaixar dentro do padrão. (Aníbal, 2022)</p>		<p>O conceito de belo estabelecido pelo sujeito é comparado à atração. É perceptível que Aníbal em suas falas recorre às características padrões para aquilo que propõe a sociedade, mas para ele é mais importante, que seja uma pessoa atraente. Embora não transpareça uma clareza ao conceito estabelecido por Aníbal, é perceptível no conhecimento dele, a visão dada pela sociedade de que belo e bonito é associado ao padrão, e na sociedade estruturalmente racista, o padrão é associado à branquitude. Embora o mito da democracia racial queira nos trazer um entendimento de que todos são iguais, não somos iguais, e nem reconhecidos em nossas diferenças.</p>
<p>E qual seria esse padrão? Prontamente, respondem (Mansa Musa e Aníbal, 2022): branca de cabelo liso. Olhos azuis; [...] Não precisa ser azul, olho claro, verde, castanho claro.</p>	<p>Diante dessa colocação, corrobora-se com o que nos coloca RAMOS; SANTANA (2011, p. 15), de que ainda “amarrada a tais estereótipos de primitivismo, degeneração e deslocamento, é difícil que a presença negra contenha a imagem de identidade positiva, inclusive para os próprios negros”.</p>	<p>Ou seja, o processo de aceitação e identificação enquanto negro, passa por um processo de transgressão sempre em confronto com o discurso de belo, bonito, dado pelo padrão colonial, que ainda de maneira acentuada é apresentada nos espelhos da mídia, ou até mesmo em outras imagens elaboradas socialmente, e sobre isso, aprende-se muito cedo, pois desde criança o discurso de belo e bonito nos remetem à brancura.</p>
<p>Para a sociedade, também uma pessoa alta, de classe alta ou média. Uma pessoa que se encaixe de qualquer forma nesse padrão, entendeu? Continuando... Já</p>		<p>As falas apresentadas demonstram uma certa confusão entre o que é belo e atrativo, mas nos chama a atenção sobre as relações de poder estabelecidas que de</p>

<p>uma pessoa atraente vem das características das pessoas entendeu? O formato da sobrancelha, o formato de sua boca (Aníbal, 2022)</p>		<p>alguma maneira, na visão dos alunos, impactam na constituição identitária, o que nos ajuda a entender aquilo que nos apresenta a mídia, que reflete a representação do que o sujeito faz de si ou anseia.</p>
	<p>O negro ainda aparece na estrutura da sociedade de maneira estereotipada ligada aos prazeres sociais e à pobreza, papéis sociais de segundo plano, longe de ser dado como “de classe alta ou média”. Assim, entende-se que a construção da identidade racial vem sendo atravessada pelos sistemas simbólicos, relações sociais, relações econômicas e culturais impactando na formação identitária do indivíduo, pois,</p>	<p>“as crianças de grupos étnicos diferenciados percebem quando são desqualificadas, adquirindo, assim, uma concepção coletiva de sua etnia a partir do estigma que lhe é atribuído” (SILVA, 1995, apud ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, 2006, p. 51).</p>

## APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CURRÍCULO E NEGRITUDE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA ALUNA E DO ALUNO NEGRO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE GUANAMBI

**Pesquisador:** JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 51238621.8.0000.0057

**Instituição Proponente:** Departamento de Ciências Humanas - Campus VI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.058.442

#### Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS da UNEB de Caetitê.

Resumo informado pela autora:

"Esta pesquisa busca-se entender como o currículo produz a identidade da aluna e do aluno negro no ambiente escolar na rede municipal de Guanambi, uma vez que, é notório ainda o silenciamento ou omissão diante das práticas racistas no contexto escolar, por não saber como lidar com as diferentes situações, demarcadas pela indiferença por conta do cabelo, da cor e dos estereótipos lançado à aluna e o aluno negro". Os instrumentos serão os documentos discorrendo sobre o currículo e o grupo focal com alunos e alunas.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar como o currículo produz a identidade da aluna e do aluno negro no ambiente escolar na rede municipal de Guanambi.

Objetivo Secundário:

- Investigar de que forma o currículo produz a identidade da aluna e do aluno negro;- Analisar os

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71) 3117-2000

**Fax:** (71) 3117-2300

**E-mail:** [cep@uneb.br](mailto:cep@uneb.br)

sentidos atribuídos pelas alunas e alunos negros sobre a sua formação identitária enquanto negro no espaço escolar.

- Construir um manual a partir das análises da pesquisa, com sugestões e orientações de propostas voltadas à uma educação antirracista, a fim de contribuir na formação específica dos professores da rede.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12. Ainda assim solicitamos o cuidado com a técnica de grupo focal pois, acentua a possibilidade de constrangimento frente ao objeto de pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O modelo do TCLE para os responsáveis/Assentimento apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2300

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cep@uneh.br



Continuação do Parecer: 5.058.442

com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.51238621.8.0000.0057

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1807976.pdf	27/08/2021 18:46:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	27/08/2021 18:45:18	JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento_do_menor.pdf	27/08/2021 18:43:34	JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados.pdf	27/08/2021 18:43:10	JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Concessao.pdf	27/08/2021 18:42:41	JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_esclarecido.pdf	27/08/2021 18:42:18	JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	declaracao_de_concordancia.pdf	27/08/2021 18:41:53	JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	termo_de_confidencialidade.pdf	27/08/2021 18:40:33	JANETE DE CARVALHO DA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

UF: BA

Município: SALVADOR

CEP: 41.195-001



Continuação do Parecer: 5.058.442

Justificativa de Ausência	termo_de_confidencialidade.pdf	27/08/2021 18:40:33	SILVA LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Autorizacao_institucional_da_coparticipante.pdf	27/08/2021 18:39:04	JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_autorizacao_institucional_da_proponente.pdf	27/08/2021 18:38:40	JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Compromisso_do_pesquisador.pdf	27/08/2021 18:38:17	JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	27/08/2021 18:36:29	JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 25 de Outubro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR