

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON
SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CULTURA E SOCIEDADE

ARI DA SILVA XAVIER

COLONIALIDADE NA ESCOLA: NARRATIVAS DA IDEIA DE RAÇA ENTRE
PROFESSORES/AS

SALVADOR
2023

ARI DA SILVA XAVIER

**COLONIALIDADE NA ESCOLA: NARRATIVAS DA IDEIA DE RAÇA ENTRE
PROFESSORES/AS**

Dissertação apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Milanez Pereira

**SALVADOR
2023**

ARI DA SILVA XAVIER

**COLONIALIDADE NA ESCOLA: NARRATIVAS DA IDEIA DE RAÇA ENTRE
PROFESSORES/AS**

Dissertação apresentada ao Programa
Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura
e Sociedade da Universidade Federal da Bahia
para a obtenção do título de Mestre em Cultura
e Sociedade.

Banca Examinadora

Felipe Milanez Pereira _____

Doutor em Sociologia pela Universidade de Coimbra

Universidade Federal da Bahia

Pedro Rodolpho Jungers Abib _____

Doutor em Ciências Sociais Aplicadas à Educação pela Universidade Estadual de Campinas

Universidade Federal da Bahia

Silvia Rodriguez Maeso _____

Doutora em Sociologia Política pela Universidade do País Basco

Universidade de Coimbra

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIB/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Xavier, Ari da Silva.

Colonialidade na escola: narrativas da ideia de raça entre professores/as / Ari da Silva Xavier. -
2023.
97 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Milanez Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e
Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2023.

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Educação multicultural - Salvador (BA). 3. Educação - Sal
vador (BA) - Estudos interculturais. 4. Racismo na educação. 5. Salvador (BA) - Relações raciais.
6. Salvador (BA) - Relações étnicas. I. Pereira, Felipe Milanez. II. Universidade Federal da Bahia.
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. III. Título.

CDD - 370.11098142
CDU - 37(813.8)



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos



PARECER DA BANCA EXAMINADORA

MESTRANDO: ARI DA SILVA XAVIER

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: "COLONIALIDADE NA ESCOLA: NARRATIVAS DA IDEIA DE RAÇA ENTRE PROFESSORES/AS"

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Cultura e Sociedade **LINHA DE PESQUISA:** Cultura e identidade

DATA DA DEFESA: 09/06/2023

HORA: 10h

LOCAL: webconferência

BANCA EXAMINADORA:

ASSINATURAS:

1. **ORIENTADOR(A):** Prof.(a) Dr.(a) Felipe Milanez

2. **EXAMINADOR(A) EXTERNO(A):** Prof.a Dr.a Sílvia Rodríguez Maeso

3. **EXAMINADOR(A) INTERNO(A):** Prof. Dr. Pedro Abib

RESULTADO:

A BANCA EXAMINADORA, APÓS O EXAME DA DISSERTAÇÃO E ARGUIÇÃO DO (A) CANDIDATO (A), DECIDIU PELA:

- aprovação da Dissertação com distinção, por sua excepcional qualidade e extrema originalidade.
- aprovação da Dissertação.
- reprovação da Dissertação.
- reformulação da Dissertação, indicando o prazo de sessenta dias para apresentar a nova versão.

CONSIDERAÇÕES:

A BANCA ELOGIA O TRABALHO DE PESQUISA, DESTACA SEU MÉRITO E CONTRIBUIÇÕES, E, APÓS SER INCORPORADO OS RICOS DEBATES E CONTRIBUIÇÕES DAS ARGUIÇÕES E DEFESA, RECOMENDA A SUA PUBLICAÇÃO.

AUTENTICAÇÃO DO(A) PRESIDENTE DA BANCA EXAMINADORA

AUTENTICAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

09 / 06 / 2023

PREENCHER SOMENTE EM CASO DE REFORMULAÇÃO DO PROJETO DE DISSERTAÇÃO:

- O(a) Mestrando(a) apresentou a reformulação e o Projeto de Dissertação foi APROVADO pela Banca.
- O(a) Mestrando(a) apresentou a reformulação e o Projeto de Dissertação foi REPROVADO pela

AUTENTICAÇÃO DO(A) PRESIDENTE DA BANCA EXAMINADORA

AUTENTICAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

09 / 06 / 2023



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos



Ata da Reunião da Apresentação Oral da Dissertação de ARI DA SILVA XAVIER

Intitulada: “COLONIALIDADE NA ESCOLA: NARRATIVAS DA IDEIA DE RAÇA ENTRE PROFESSORES/AS”.

Aos 09 (nove) dias do mês de junho de dois mil e vinte três, por web conferência, foi instalada a Banca Examinadora da Apresentação da dissertação, número _____, intitulada: “COLONIALIDADE NA ESCOLA: NARRATIVAS DA IDEIA DE RAÇA ENTRE PROFESSORES/AS”. Após a abertura da sessão, foi composta a Banca Examinadora formada pelos professores: **Prof.(a) Dr.(a) Felipe Milanez Pereira** – Orientador(a), e pela examinadora externa: **Prof.a Dr.a Silvia Rodríguez Maeso**, e atuando como interno do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade por ser especialista no tema, mas credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação: **Prof. Dr. Pedro Abib**. Conforme o Regimento Interno do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade foi dado o prazo de trinta minutos para que o(a) mestrando(a) fizesse a exposição do seu trabalho e trinta minutos para que os membros da Banca realizassem a arguição. Primeiro falou a avaliadora externa **Prof.a Dr.a Silvia Rodríguez Maeso**. Após a examinadora externa, fez sua arguição o **Prof. Dr. Pedro Abib**, avaliador interno. Depois que os membros da Banca falaram, foi dado um prazo de trinta minutos para que o(a) mestrando(a) fizesse a sua réplica. Concluída a exposição, arguição e réplica, a Banca Examinadora se reuniu e considerou a dissertação de **Ari da Silva Xavier** como APROVADA com distinção, por sua excepcional qualidade e extrema originalidade. Nada mais havendo a tratar, eu, **Prof.(a) Dr.(a) Felipe Milanez Pereira** – Orientador(a) lavrei a presente ata que será por mim assinada, pelos demais membros da Banca e pelo(a) mestrando(a). Salvador, 09 de junho de 2023.

Prof.(a) Dr.(a) Felipe Milanez Pereira _____

Prof.(a) Dr.(a) Silvia Rodríguez Maeso _____

Prof.(a) Dr.(a) Pedro Abib _____

Mestrando(a) ARI DA SILVA XAVIER _____

Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas!
(Capinam e Roberto Mendes)

AGRADECIMENTOS

À Estelita da Silva Xavier e Ary Xavier, meus pais, por todo amor, dedicação, desprendimento e esforços para garantir o direito à educação dos/as filhos/as.

À Bruna Hercog, minha companheira, por todas as trocas e horas que dividimos.

À Sueli, Shirlei, Eli, Arthur, Emerson e Léo pelo sentido que damos à ideia de família.

Às professoras e professores participantes da pesquisa por toda generosidade, ensinamentos e disposição transformadora.

Ao Pós-cultura e à Felipe Milanez pela orientação.

À cultura negra, energia vital, por dar régua, compasso e sentido à vida.

À luta negra por todas as lições de negritude.

No dia 14 de maio, eu saí por aí
Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir
Levando a senzala na alma, eu subi a favela
Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci
Zanzei zonzozinho em todas as zonas da grande agonia
Um dia com fome, no outro sem o que comer
Sem nome, sem identidade, sem fotografia
O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver
No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
Nenhuma lição, não havia lugar na escola
Pensaram que poderiam me fazer perder
Mas minha alma resiste, meu corpo é de luta
Eu sei o que é bom e o que é bom também deve ser meu
A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa
Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu
(Lazzo Matumbi e Jorge Portugal)

RESUMO

Esta pesquisa tem como proposta central compreender as percepções de professores/as da Rede Municipal de Ensino de Salvador acerca da colonialidade e do racismo para discutir caminhos possíveis para a construção de uma educação antirracista. Para alcançar este objetivo, é realizado um mapeamento das subjetividades produzidas a partir da interação com a ideia de raça e uma análise das lacunas da escola e do currículo em relação aos povos subalternizados a partir do território de Salvador. Passadas duas décadas desde a promulgação da primeira lei antirracista da educação brasileira - a Lei nº 10.639 - questiona-se sobre as ações promovidas para que a legislação seja efetivamente aplicada em Salvador. Estudos desenvolvidos pelo Ministério da Educação e por organizações da sociedade civil demonstram os desafios, as lacunas e a não aplicação da legislação em muitos sistemas de ensino no território brasileiro. Partindo deste cenário, pergunta-se: como a colonialidade dos currículos e da escola impacta a aplicação da legislação antirracista? Para a realização do estudo, a partir de entrevistas individuais, estabeleço um diálogo em profundidade com nove professores/as que atuam na Rede Municipal de Ensino de Salvador, em distintas unidades escolares, nos segmentos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, a fim de acessar as identidades produzidas e como enunciam suas diferenças, suas perspectivas epistêmicas acerca do currículo, da escola e sobre como respondem aos desafios que encontram para a construção de uma educação antirracista em contexto de colonialidade. Os dados gerados foram analisados em duas macrocategorias: narrativas raciais e narrativas pedagógicas. Por fim, espera-se que o estudo contribua para a emergência de uma educação antirracista no território de Salvador.

Palavras-chave: raça; racismo; colonialidade; relações étnico-raciais; educação antirracista

ABSTRACT

This research aims to understand the perceptions of teachers of the Municipal Education Network of Salvador about coloniality and racism in order to discuss possible ways to build an anti-racist education. To achieve this goal, a mapping of subjectivities produced from the interaction with the idea of race and an analysis of the gaps in the school and curriculum in relation to the subalternized people from the territory of Salvador is carried out. After two decades since the promulgation of the first anti-racist law in Brazilian education - Law number 10.639 - the question arises about the actions taken to effectively apply this legislation in Salvador. Studies developed by the Ministry of Education and by civil society organizations show the challenges, the gaps and the non-application of the legislation in many school systems in Brazil. Based on this scenario, the question is: how does the coloniality of the curricula and the school impact the application of anti-racist legislation? In order to carry out this study, I established an in-depth dialog with nine teachers who work in the Municipal Education Network of Salvador, in different school units, in the early and final years of elementary school, through individual interviews, to access the identities produced and how they enunciate their differences, their epistemic perspectives about the curriculum, the school, and how they respond to the challenges they find for the construction of an anti-racist education in a context of coloniality. The data generated were analyzed in two macro-categories: racial narratives and pedagogical narratives. Finally, it is expected that this study will contribute to the emergence of an anti-racist education in the territory of Salvador.

Keywords: race; racism; coloniality; ethnic-racial relations; anti-racist education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação dos dados dos/as participantes.....	23
---	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CENFRAN - Centro de Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais Ananse Ntontan

COVID-19 - Doença causada pelo vírus SARS-CoV-2

GR - Gerência Regional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUPER - Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PME - Plano Municipal de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCMEIS - Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador

RCMERER - Referencial Curricular Municipal para Educação das Relações Étnico-Raciais de Salvador

RMES - Rede Municipal de Ensino de Salvador

SMED - Secretaria Municipal da Educação do Salvador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. PERCURSO DA PESQUISA: MÉTODO E SUJEITOS PARTICIPANTES	16
1.1 O método da pesquisa	17
1.2 Perfil dos sujeitos participantes	22
2. A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALVADOR	28
2.1 Composição da Rede Municipal	28
2.2 Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER)	29
2.3 Plano Municipal de Educação de Salvador (PME)	31
2.4 Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana	32
2.5 Referenciais Curriculares Municipal	33
3. PERCEPÇÕES SOBRE RAÇA, RELAÇÕES RACIAIS, IDENTIDADE, TERRITÓRIO E RACISMO	35
3.1 “A gente foi o preto que tinha que não dizer que era preto”: identidade, diferença e território	38
3.2 “Negra, mulher, pobre, de escola pública”: a interseccionalidade das opressões na subalternidade experimentada	46
3.3 “Eu fui invisível por muito tempo”: fluxos entre o excesso de visibilidade e a invisibilidade negra	51
4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DOS/AS PROFESSORES/AS: CURRÍCULO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	58
4.1 “Eu tive uma visão muito deturpada da história”: colonialidade do currículo e da escola	58
4.2 “Ih, a secretaria quer saber o que é que a gente fez em relação à lei”: percepções acerca da política para a educação das relações étnico-raciais na rede	65
4.3 “Vamo lá, vamo espremer aí pra ver o que é que sai, que a secretaria tá pedindo, tá querendo saber de que forma a gente trabalhou a lei”: a construção cotidiana de uma educação antirracista	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE	93
Apêndice A - Roteiro para entrevista com os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Salvador	93
Apêndice B - Cronograma das entrevistas realizadas com os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Salvador	97

INTRODUÇÃO

Este estudo parte da premissa de que o racismo marca e estrutura a sociedade brasileira com impactos diretos nos sistemas de educação. Diante disso, busca-se compreender como os sujeitos participantes da pesquisa, professores/as da Rede Municipal de Ensino de Salvador, percebem a colonialidade e o racismo e quais as subjetividades produzidas frente a estes fenômenos. Para tanto, estabeleço um diálogo com os/as professores/as negros/as e brancos/as, num fluxo de sentir/pensar com estes sujeitos, a fim de acessar suas narrativas elaboradas frente à complexidade da sociedade brasileira.

A decisão por trabalhar com narrativas constitui-se numa decisão, ao mesmo tempo, política e epistêmica. Política, por decidir ouvir as vozes de sujeitos que possuem cada vez menos prestígio social para discutir as questões educacionais. Professores/as da rede básica de ensino, em todo o país, dificilmente conseguem ter seus direitos garantidos, o que envolve, entre outros fatores, uma remuneração não compatível com suas responsabilidades e função. Epistêmica, por considerar o que há de evidências científicas nas memórias e nas microhistórias. Apesar de todo processo de desgaste que o termo “narrativas” tem sido submetido atualmente nas redes sociais e, sobretudo, por intermédio do discurso da extrema direita brasileira.

A pesquisa cujo título é “Colonialidade na escola: narrativas da ideia de raça entre professores/as” envolve todo um percurso pessoal de reflexões enquanto homem negro, educador e pesquisador. As experiências e vivências narradas pelos/as participantes são muito próximas ao meu cotidiano. Portanto, esta é uma pesquisa implicada.

O racismo enquanto um sistema de opressão que nega direitos é um fenômeno social que afeta fortemente a população negra, no Brasil. Quando discutimos os desafios para a construção de uma educação antirracista, na atualidade, este desafio envolve um fluxo de interações entre as dimensões estruturais e dos indivíduos. Não necessariamente um fluxo de interações simétricas, mas, de interdependência com influências mútuas e imbricações.

Dito isto, o racismo à brasileira não é apenas antinegro, ele também incide sobre os povos indígenas e ciganos entre outros grupos. De modo que, este trabalho aborda racialização, subalternização, hierarquização racial, cultural e de saberes em contextos de colonialidade. Entretanto, sem desconsiderar a questão indígena, até porque discutimos legislações antirracistas que envolve estes povos, em função da base empírica e recorte metodológico, o estudo discute mais diretamente as subjetividades produzidas a partir da interação com a ideia de raça entre professores/as negros/as e brancos/as que integram a Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Desde 2003, portanto, há vinte anos, o Brasil possui uma legislação antirracista na educação, a lei nº 10.639. A lei tornou obrigatória a inclusão, no currículo oficial da educação básica, da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este aparato legal, em grande medida, foi construído em consequência das muitas lutas políticas travadas pelos movimentos sociais, especialmente, o movimento social negro.

Contudo, passadas duas décadas desde a promulgação da lei, se questiona sobre as ações promovidas pelos sistemas de ensino para que a legislação seja efetivamente aplicada. Estudos do Ministério da Educação, como o relatório Projeto CNE/UNESCO 914BRA1042.3, de 2017, dão conta dos imensos desafios encontrados entre os entes federativos para a aplicação da lei. Do mesmo modo, o estudo mais recentes produzido por organizações da sociedade civil, como o Instituto Geledés e Instituto Alana, de 2023, sobre a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana concluiu que 53% das secretarias municipais de educação admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para sua aplicação.

Assim, estabelecendo um diálogo com os atores sociais fundamentais para a consolidação de uma educação antirracista na escola, os/as professores/as, o estudo toma como ponto de partida as seguintes perguntas: como a colonialidade dos currículos e da escola impacta a aplicação da legislação antirracista? De que forma a percepção sobre a ideia de raça incide na elaboração das práticas pedagógicas na sala de aula?

Diante destas questões, a pesquisa objetiva compreender as percepções dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Salvador acerca da colonialidade e do racismo. Bem como, mapear as subjetividades produzidas a partir da interação com a ideia de raça; analisar as lacunas da escola e do currículo em relação aos povos subalternizados a partir do território de Salvador; discutir caminhos possíveis para a construção de uma educação antirracista.

Para alcançar tais objetivos, a partir do repertório metodológico da pesquisa qualitativa, especificamente, a entrevista individual, estabeleço diálogos com os sujeitos participantes orientado por um roteiro semiestruturado de entrevista. Por opção dos/as participantes, os diálogos foram estabelecidos remotamente por intermédio da plataforma zoom. Ao todo, participaram nove professores/as; cinco mulheres e quatro homens; sete autodeclarados/as negros/as e dois/duas autodeclarados/as brancos/as. Com idades variando entre 41 e 57 anos.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro, “Percurso da Pesquisa”, tem como propósito refletir acerca do processo metodológico da pesquisa, suas dificuldades,

escolhas e, sobretudo, os diálogos estabelecidos com os/as professores/as. O trabalho empírico foi inspirado no campo teórico-prático da educação popular, assumindo a perspectiva de diálogo horizontal de Paulo Freire (2011, 2013). Embora as entrevistas com os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Salvador tenham sido orientadas por um roteiro previamente elaborado, o desenvolvimento dos diálogos se deu sem amarras no que se refere ao roteiro, bem como os diálogos muitas vezes tomaram caminhos não previstos, nem por isso alheios às perguntas da pesquisa, se constituindo num processo de aprendizados mútuos para participantes e pesquisador. Além disso, apresenta o perfil dos/as participantes da pesquisa com seus percursos biográficos e percepções que integram o *corpus* da pesquisa. Optou-se pela utilização de nomes fictícios como forma de preservar o sigilo da identidade pessoal dos/as participantes.

No segundo capítulo, “A política para a educação das relações étnico-raciais em Salvador”, se constitui num capítulo de contexto, de forma que apresento a estrutura de gestão da educação municipal, especialmente, a estrutura organizacional e o funcionamento do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER), da Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Do mesmo modo, são descritas as políticas de educação para as relações étnico-raciais, em Salvador/BA, a partir da promulgação da lei 10.639, no ano de 2003, observando o Plano Municipal de Educação vigente na atualidade, os atuais referenciais curriculares municipais para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e projetos especiais desenvolvidos. Tal cenário descreve brevemente o contexto no qual se inserem as narrativas das/os professores/as participantes da pesquisa no que se refere às suas práticas pedagógicas antirracistas e percepções das políticas municipais para as relações étnico-raciais. Os dados deste capítulo foram levantados a partir de fontes primárias (documentos, sites, relatórios técnicos etc.).

O terceiro capítulo, “Percepções sobre raça, relações raciais, identidade, território e racismo”, aborda o que na pesquisa nomeio de narrativas raciais. As narrativas raciais dão conta da enunciação de processos relacionais em torno da ideia de raça que forjaram as subjetividades dos/as professores/as ao longo da vida. Deste modo, estabeleço um diálogo entre os processos narrados com autores/as do pensamento crítico sobre a ideia de raça como: Antônio Sérgio Guimarães (2009, 2012), Sílvio Almeida (2018), Nilma Lino Gomes (2021;2019;2002), Kimberlé Crenshaw (2002), Aníbal Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2007).

No quarto capítulo, cujo título é “Educação antirracista na perspectiva dos/as professores/as: currículo, formação e práticas pedagógicas”, parto dos conceitos de pedagogia das ausências e pedagogia das emergências, de Nilma Lino Gomes (2017), para estabelecer um

diálogo com os achados da empiria denominados no estudo como narrativas pedagógicas. Assim, neste capítulo, discuto o “tripé” currículo, formação e práticas pedagógicas em contextos de colonialidade a partir da perspectiva dos/as professores/as. Refletindo suas leituras acerca do ambiente escolar e universitário em que foram formados, a formação continuada ao longo da trajetória docente na Rede Municipal de Ensino de Salvador e as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas em vista da aplicação da lei 10.639.

Por fim, espero que o estudo contribua para as discussões acerca da aplicabilidade das legislações antirracistas da educação brasileira, para a emergência de uma educação efetivamente democrática, intercultural, comprometida com os saberes produzidos na luta dos movimentos sociais, ao passo que, some-se aos esforços para a consolidação do campo de estudo educação antirracista.

Trabalhar com narrativas é, então, situar-se politicamente, decidir, fazer escolhas entre performances narrativas possíveis. (FACINA et al, 2018, p. 683)

1. PERCURSO DA PESQUISA: MÉTODO E SUJEITOS PARTICIPANTES

A perspectiva de narrativa aqui abordada parte das memórias e histórias narradas pelos professores/as, a partir dos seus lugares sociais, sobre raça e racismo, pertencimento, território, identidade e suas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. A sistematização e reflexão acerca dos dados gerados compõem dois grandes blocos narrativos: as narrativas raciais que são compostas pelos percursos biográficos, as identidades produzidas, como enunciam suas diferenças e percebem as marcas da colonialidade presentes na sociedade brasileira; as narrativas pedagógicas são integradas por suas perspectivas epistêmicas, por suas práticas pedagógicas e respostas aos desafios que encontram para a construção de uma educação antirracista.

É fato que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) - que regulamenta a lei 10.639¹ - questionam o racismo e o eurocentrismo na educação brasileira. De acordo com Amílcar Pereira (2021), “a lei 10.639/03 e suas Diretrizes são instrumentos fundamentais para levar a sociedade brasileira a conhecer a “pluralidade de passados” das populações negras e indígenas. (PEREIRA, 2021, posição 918) Mas, como estes sujeitos participantes da pesquisa, os/as professores/as, se contrapõem, elaboram ou lidam com essa colonialidade instituída? Como a colonialidade dos currículos e da escola impacta a aplicação da legislação antirracista?

Opto por utilizar o termo participante ao invés de investigado pelo caráter passivo e objetificado que denota este último termo. Ressalto que, neste estudo, os diálogos foram tecidos numa perspectiva de horizontalidade, de trocas e aprendizados mútuos, lançando mão da entrevista individual como técnica do repertório das pesquisas qualitativas. Antonio Gil (2008) aponta o caráter assimétrico desse diálogo proporcionado pela entrevista, entretanto, essa possível assimetria foi mitigada a partir dos aprendizados adquiridos no campo da educação

¹ 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"

popular, especialmente, através dos ensinamentos de Paulo Freire (2011, 2013) e Orlando Fals Borda (2012).

As narrativas sobre as quais reflito foram produzidas por sujeitos que possuem trajetórias, formação e atuação profissional ora aproximadas, ora contrastantes, que interseccionalizam marcadores de opressão. Esse é um texto que parte de vozes que compartilham, ainda que com graus de diferenças, da "condição da subalternidade experimentada", como diz Conceição Evaristo (EVARISTO, 2021, posição 263).

A reflexão acerca das trajetórias pessoais, percursos formativos e práticas pedagógicas desenvolvidas não busca individualizar responsabilidades, assim como, não exclui a percepção da construção coletiva em rede - na educação - como um caminho para se combater o racismo e o eurocentrismo na sociedade e na escola. Feito este preâmbulo, nos tópicos a seguir, abordarei o método da pesquisa e o perfil biográfico dos/as participantes.

1.1 O método da pesquisa

A pesquisa se inicia com o anteprojeto “Memórias da Escolarização: um estudo sobre trajetórias escolares, racismo epistêmico e colonização do pensamento”, submetido ao programa Pós-Cultura. Seu problema surge das memórias narradas por professores/as com os quais trabalhei na Rede Municipal de Ensino de Salvador, dos seus processos de escolarização e experiências vividas com a ideia de raça e racismo que muitos apenas perceberam na vida adulta. Integro essa Rede de Ensino desde o ano de 2013, na função de coordenador pedagógico, lotado numa escola de currículo especial, a ESCOLAB Boca do Rio. Deste lugar, tenho buscado, conjuntamente com meus pares, encontrar caminhos para fazer valer as leis educacionais antirracistas, leis 10.639 e 11.645², o que tem se revelado um processo com grandes desafios.

Além disso, a investigação toma corpo a partir de inquietações muito particulares e subjetivas da minha trajetória enquanto indivíduo que se descobre no mundo enquanto um corpo racializado. É possível afirmar que a consciência dessa condição se constituiu num divisor de águas. Essa percepção pessoal não está desvinculada do educador e do pesquisador, como caixas que são acionadas para cada atividade realizada, perspectiva que por muito tempo

² Lei que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

imperou enquanto paradigma científico. A construção da minha consciência racial foi fundamental para a não individualização dos problemas raciais, percepção que contribuiu desde então para as leituras que faço sobre a sociedade brasileira e sua complexidade.

Essa retrospectiva faz-se necessária, pois, por meio dela, percebo o fio que conecta o estudo desde o seu início até o momento atual, que é a permanente tensão entre indivíduo e estrutura social, além da relação de interdependência entre as bases materiais e simbólicas da sociedade, de modo que as narrativas apresentadas, produzidas da interação entre os sujeitos participantes e o pesquisador, constituem-se em recursos para a compreensão da dinâmica individual e coletiva, como diz Marie-Christine Josso (JOSSO, 2020, p.44). Abordar tais narrativas nas suas particularidades - raciais, experiências vividas e atuação profissional - evidencia o imbricamento entre os campos da cultura e da educação neste estudo.

Segundo Michel De Certeau (2012, p. 143), cultura “não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para viver e pensar”. Nestes termos, as narrativas elaboradas pelos/as professores/as dizem respeito às suas cosmovisões e práticas sociais construídas a partir da mediação simbólica da família, seus territórios, a escola, a ciência, entre outras instâncias socializadoras. Portanto, refletir com estes sujeitos nos permitirá encontrar pistas para a construção de uma educação antirracista, num esforço em dimensionar a justa medida do papel da escola, sem subestimar ou superdimensionar o seu alcance. Além disso, cosmovisões e práticas sociais não são aqui tomadas como dicotômicas, mas como um continuum, o que faz da distinção entre as narrativas raciais e pedagógicas um exercício de categorização para organização e apresentação dos dados gerados.

Para Muniz Sodré (2010, p. 85), “cultura é o conjunto dos instrumentos de que dispõe a mediação simbólica (língua, leis, ciência, artes, mitos) para permitir ao indivíduo ou ao grupo a abordagem do real. Os instrumentos ditos culturais são “equipamentos” coletivos ou grupais, postos à disposição de todos”. Escreve Sodré que para tornar social uma democracia é preciso que os equipamentos da cultura estejam ao alcance do poder grupal das diferenças sociais. É deste lugar que a escola será refletida, isto é, como instrumento de mediação simbólica, que historicamente opera na lógica da dominação e exclusão, mas que pode ser disputada por forças de emancipação.

O processo de geração de dados, por seu turno, se deu a partir da autorização da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED) para a realização da pesquisa. Com o estudo autorizado, saí a campo a fim de identificar os sujeitos participantes, que conforme recorte estabelecido, deveriam ser professores/as dos anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao

9º) do ensino fundamental atuantes em sala de aula da Rede Municipal. O processo de identificação desses sujeitos se inicia com a observação no grupo “professores da Rede Municipal de Salvador”, no facebook, criado em 2013, que conta com pouco mais de 5.000 membros e é bastante movimentado em termos de fluxo de postagens e interações. Alguns professores/as contactados/as são integrantes desta comunidade virtual. Outros nomes levantados como potenciais participantes integram a rede de contatos que construí ao longo destes dez anos atuando nesta Rede de Ensino, isto é, são professores/as que de alguma forma já me conheciam profissionalmente.

A primeira lista dos/as potenciais participantes totalizou quinze professores/as que preenchiam os requisitos estabelecidos como recorte para o início dos diálogos. Todos/as foram contactados via e-mail por meio de um convite para participação com informações detalhadas da pesquisa, objetivos, compromissos éticos, acompanhado de um formulário eletrônico que tinha como finalidade registrar o aceite da participação, assim como, levantar informações pessoais prévias como formação acadêmica, segmento de ensino em que atua na rede, idade, tempo de rede, identificação de gênero, ou seja, dados necessários para a montagem do *corpus* da pesquisa de forma representativa.

Deste convite formalizado via e-mail, nove professores/as aceitaram participar da pesquisa, e em resposta a uma pergunta constante no formulário eletrônico, sobre como preferiam que ocorressem nossas interações, se presencial ou remotamente, todos/as optaram pelo formato remoto via plataforma de transmissão de vídeo. Em que pese a sinalização desta alternativa de interação, esperava uma pequena adesão a este formato, do mesmo modo que o uso desta dinâmica trazia também a desconfiança de um certo distanciamento no contato ou dificuldade de construção de vínculo. Entretanto, os diálogos transcorreram com fluidez, sem interdições quanto às questões abordadas, com confiança para tratar de questões subjetivas e revelou a desenvoltura dos professores/as com o uso destas dinâmicas de interação remota ampliada com o início da pandemia da COVID-19. Segundo os/as professores/as, as interações remotas possibilitaram a participação na pesquisa conciliando com o tempo restrito, suas demandas particulares e dificuldade de deslocamento.

Dentre os/as nove sujeitos participantes da pesquisa, participaram cinco mulheres e quatro homens, sendo que sete destes são negros/as e dois brancos/as. Mais adiante, serão abordados de forma mais detalhada os percursos biográficos dos/as participantes, mas um ponto destacado desde já se refere à identificação racial destes/as professores/as. Desse modo, uma

estratégia metodológica consistiu no uso da heteroclassificação³ como recurso inicial para a montagem do *corpus* da pesquisa, o que se justifica pelo caráter relacional do processo de produção da identidade, que significa uma via de mão dupla entre como o indivíduo se vê e como é visto.

Deste modo, não ocorreu inconformidade entre a heteroclassificação e a autodeclaração racial dos participantes. Dos quinze professores/as contactados/as, ao menos seis foram heteroclassificados/as como brancos/as, mas apenas dois destes participaram, sendo que em dois casos o aceite foi seguido da desistência sem justificativa. Analisando em termos percentuais, pode-se afirmar que a adesão entre os/as negros/as foi da ordem de 78% enquanto entre os/as brancos/as ficou em 33% aproximadamente.

O primeiro participante heteroclassificado/autodeclarado como branco revelou um certo desconforto, a priori, com o convite para participar de uma pesquisa sobre questões raciais. Segundo ele, por temor em incorrer em alguma imprecisão acerca do tema, mas entendia que esta é uma questão que também o envolve. Enquanto a segunda, embora não revele a mesma percepção do primeiro, tratou do seu incômodo em assumir-se enquanto mulher branca, mesmo reconhecendo que em Salvador é lida socialmente como branca, ela prefere se autodeclarar parda, como se declara no censo demográfico do IBGE, mesmo consciente que os pardos compõem o conjunto da população negra. Ao mesmo tempo, assumiu que sua autodeclaração é questionada, quando solicitada, justamente por ser lida como branca.

As subjetividades produzidas a partir da interação com a ideia de raça dos/as professores/as brancos/as serão cotejadas com as subjetividades construídas por professores/as negros/as, considerando que todos estes sujeitos levam suas narrativas para sua atuação profissional, posto que fazer educação não é um ato de neutralidade. Assim, será refletido se para a construção de uma educação antirracista se faz necessário tão somente conhecer a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional como preconiza a lei. Ou será que, além da construção dos conhecimentos conceituais e factuais, é chegada a hora de se pensar o lugar das subjetividades, vivências territoriais e das experiências na formação dos/as professores/as para que se observe a efetivação das leis antirracistas?

Os diálogos foram realizados no período entre maio e agosto de 2022, mas as interações seguiram sempre que alguma dúvida surgia na análise dos dados. Os diálogos com os/as

³ Atribuição de uma categoria étnico-racial a alguém, escolhida por outra pessoa. Fonte: Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. IBGE, 2013.

participantes foram mediados por um roteiro elaborado previamente com perguntas semiestruturadas em vista dos objetivos e perguntas da pesquisa, sem com isso incorrer num engessamento das interações. Ao contrário, as perguntas semiestruturadas permitiram o surgimento de outras perguntas, inclusive, dos sujeitos participantes ao pesquisador. Assim como, algumas perguntas do roteiro deixaram de fazer sentido nos diálogos ou iam sendo respondidas sem que precisassem ser enunciadas.

Por sua vez, os diálogos ocorreram individualmente, mas o que os une são as experiências vividas no território de Salvador com a ideia construída de raça e seus efeitos. Logo, as narrativas individuais abordam experiências que são compartilhadas socialmente e culturalmente. Além disso, vale registrar, de modo tópico, a confiança que permeia os diálogos. De um lado, ela se evidencia por uma cumplicidade entre educadores na relação sujeito pesquisador e sujeitos participantes. Por outro, da perspectiva dos/as participantes negros/as, reflito se o fato desta interlocução se dar com um pesquisador negro permitiu acessar subjetividades que talvez não fossem expostas diante de um/uma interlocutor/a branco/a.

Como já dito, a experiência de realizar as entrevistas remotamente, embora uma solução com vantagens como a otimização de tempo, quanto a evitar deslocamentos na cidade, ambiente familiar para os/as participantes já que todos/as revelaram que conversavam das suas casas, trazia uma preocupação ou senão um alerta sobre prejuízos quanto à leitura das expressões corporais ao longo dos diálogos ou até o risco de não captar as tergiversações, os chamados conteúdos latentes. Posto que, “o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores” (MORAES, 1999, p.13). Entretanto, o formato permitiu não só captar essas nuances, como as emoções, entonação ou embargos na voz e ênfases tendo em vista a aridez do tema.

Com o consentimento, os diálogos foram gravados por intermédio da plataforma zoom, o que gerou arquivos nos formatos de áudio e vídeo possibilitando assim a transcrição na íntegra dos dados gerados, exceto em algumas poucas e curtas passagens em que o áudio foi comprometido por oscilação da internet ou recebimento de ligações nas ocasiões em que os/as participantes falavam através de smartphones, sem grandes prejuízos das informações geradas.

No tocante à sistematização e análise, todos os diálogos foram considerados nestas etapas, de modo que lancei mão de uma abordagem qualitativa considerando os contextos dos enunciados como forma de compreender as cosmovisões, valores e atitudes frente à realidade. Um conjunto de palavras chaves foi levantado a partir dos dados, dos objetivos e perguntas da

pesquisa, e embora as etapas de leitura, descrição, análise e interpretação tenham se dado em momentos distintos, muitas vezes estas etapas se confundiam, além das muitas idas e vindas sobre o montante dos dados gerados, processo que exigiu a elaboração de uma estratégia de codificação.

Para codificar os dados, as palavras chaves destacadas a partir dos objetivos e perguntas da pesquisa subsidiaram o estabelecimento de códigos numéricos para a classificação dos dados. Feito isso, uma planilha foi elaborada cujas abas foram destinadas individualmente para cada participante com recortes dos diálogos, de modo que os dados foram classificados por participantes, o que permitiu posteriormente o agrupamento por palavras chaves organizadas por unidades de análise mais amplas como narrativas raciais e narrativas pedagógicas.

Na apresentação dos dados gerados, como poderá ser observado nos capítulos posteriores de análise, optei - enquanto escolha metodológica - por não editar as narrativas, preservando o contexto e as características em que foram produzidas, enquanto narrativas orais, com vícios de linguagem e, em algumas ocasiões, gírias. Esta escolha se justifica por entender que a interferência com a edição no sentido de "corrigi-las" possui significados, quais sejam: por um lado, reforça a perspectiva de que a norma culta traz em si uma presunção de maior validade científica, por outro, para manter os sujeitos ali como são, como se narram. Enfim, limitando minha interferência de edição tão somente à seleção dos trechos apresentados e analisados.

As narrativas raciais envolvem os letramentos raciais, enunciação de diferenças e percepções acerca da colonialidade persistente na sociedade brasileira integrada por subunidades como racismo, pertencimento, identidade e relações raciais, território. Já as narrativas pedagógicas dão conta das atitudes frente ao racismo e o eurocentrismo dos currículos e da escola, além das suas práticas pedagógicas em vista da construção de uma educação antirracista. Um outro tipo de dado gerado através dos diálogos estabelecidos com os/as sujeitos participantes da pesquisa diz respeito aos seus percursos biográficos, que ofereceram insumos para se traçar um perfil destes/as professores/as como será visto no tópico a seguir.

1.2 Perfil dos sujeitos participantes

Neste tópico, apresento o perfil dos/as participantes da pesquisa com seus percursos biográficos. Os nomes que os/as identifica no estudo são fictícios, tal decisão foi combinada

com os/as professores como forma de preservar o sigilo da identidade pessoal, posto que todos/as são integrantes da Rede Municipal de Ensino de Salvador, e assim, puderam narrar suas percepções sem riscos de consequências às suas atividades profissionais.

Considerando os/as nove participantes, três atuam exclusivamente com os anos iniciais do ensino fundamental, três atuam exclusivamente com os anos finais e três atuam nos dois segmentos de ensino na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Com idade que varia entre 41 e 57 anos, participaram cinco mulheres e quatro homens, sendo sete negros/as e dois brancos/as. Do ponto de vista da identificação racial, a descrição segue a autodeclaração de cada participante, embora este dado tenha sido confrontado com uma heteroclassificação que fiz a priori, não encontrando nenhuma inconformidade entre as percepções.



Figura 01

Messias - negro, 43 anos, atua na Rede Municipal há oito anos como professor de educação física, possui especialização em educação física escolar, casado, não possui filhos. Vive desde o nascimento no bairro de Itapuã, de onde afirma não querer sair, por identificação e vínculos familiares, além das amizades que cultivou ao longo da vida. Afirma que a educação sempre foi bastante valorizada na sua casa, ao passo que lamenta que no seu entorno os amigos contemporâneos não tiveram oportunidades educacionais que permitissem o acesso à universidade. Percebe o território de Itapuã como predominantemente negro, o que foi

importante na sua formação, mas reconhece na figura de seu pai a grande contribuição na construção da sua identidade racial.

Sandra - negra, 42 anos, atua na Rede Municipal há oito anos como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, possui especialização em metodologia e didática e em gestão de pessoas, solteira, não possui filhos. Viveu seus primeiros anos de vida no Subúrbio Ferroviário de Salvador até se mudar para o Centro da cidade, mas acredita que suas melhores memórias de infância foram no Subúrbio, onde mantém vínculo através de familiares residentes, assim como pela opção em trabalhar no território por possuir essa ligação afetiva. As brincadeiras livres nas ruas, ao longo da infância, permeiam suas memórias, diz lamentando que seus alunos não podem fazer o mesmo sem correr riscos de vida. Sua migração territorial na cidade se deu mediante um processo de ascensão social da família que impactou na sua escolarização, integralmente realizada no sistema privado de ensino. Não se lembra de tensões raciais na infância entre seus colegas de bairro, exceto por parte de alguns pais de colegas, quando lamenta que o irmão se tornou um alvo preferencial do racismo nessa época por possuir a cor da pele mais retinta.

Cosme - branco, 43 anos, atua na Rede Municipal há dezessete anos como professor de geografia e história, possui especialização em educação e tecnologia, história da Bahia, mestrado em ciências sociais, solteiro, não possui filhos. Vive no bairro do Rio Vermelho desde o primeiro ano de vida, na mesma rua, na mesma casa. Lembra que no bairro construiu suas relações, seu processo de socialização fora da família, onde viveu muitas experiências. Estudou ao longo de toda sua trajetória escolar nas escolas privadas do bairro. Ao mesmo tempo, afirma ter vivido no território um ambiente bastante diverso por construir vínculos e brincar com colegas que estudavam nas escolas públicas do bairro, muitos destes moradores do Vale das Pedrinhas, Santa Cruz, Nordeste de Amaralina e Engenho Velho da Federação que integram os bairros populares do entorno do Rio Vermelho, com os quais afirma ter relação de amizade até hoje. Reconhece nessa convivência muitos ensinamentos que contribuíram para sua formação, como enxerga o mundo, a vida e as questões sociais. Diz que percebia diferenças educacionais e culturais nessa época de convivência juvenil no bairro, mas demorou para compreender os motivos pelos quais os amigos negros, moradores do entorno do Rio Vermelho, não se deslocavam para outros bairros próximos como Pituba ou Barra sozinhos.

Elias - negro, 45 anos, atua na Rede Municipal há quinze anos como professor de artes, possui especialização no ensino de artes, casado, pai de uma filha. Se descreve como pardo-negro justificando que suas atribuições, preferências e afinidades estão dentro da cultura negra.

Nasceu em Periperi e viveu até os nove anos em Plataforma, ambos bairros do Subúrbio Ferroviário de Salvador. Na sua visão, estes bairros possuem dinâmicas muito distintas de onde cresceu e vive até hoje, o bairro da Liberdade. Para ele, tais diferenças tiveram impactos na sua formação:

[...] quando eu cheguei na Liberdade, quando eu fiz nove anos, meu impacto visual, o impacto social, aquilo que eu pensava de residência, se tornou - de certa maneira - um choque, porque a Liberdade ela tem uma característica muito forte de um bairro vivo, assim, pulsante. E também, no que tange à relação com a população negra, com a característica do povo negro, é muito presente essa questão, essa vivacidade da relação direta com o pessoal. E isso me trouxe um outro tipo de expectativa, como se despertasse em mim algo que eu ainda não tinha vivido de forma humana, de forma social. (ELIAS, 2022, Informação verbal)

Joana - negra, 44 anos, atua na Rede Municipal há quatro anos como professora de língua estrangeira, possui especialização em educação a distância, mãe solo de uma filha. Nasceu na região metropolitana de Salvador, na cidade de Camaçari, onde morou até os seus seis anos de idade, quando se mudou para a cidade de Amélia Rodrigues e viveu lá até os dezoito anos. Afirma que nunca se identificou com a cidade de Amélia Rodrigues pela falta de oportunidades de estudos e crescimento, além do que define como domínio das famílias tradicionais locais com seus prestígios sociais, privilégios e nepotismo. Segue dizendo: [...] “a sensação que eu sempre tive, até morando lá na minha adolescência, era de não pertencimento, porque eu confesso que eu não sou muito apegada à cultura.” Mudou-se para a cidade de Conceição do Jacuípe a fim de concluir o ensino médio e de lá seguiu para cursar a universidade em Salvador vivendo na cidade até hoje.

Paulo - negro, 57 anos, atua na Rede Municipal há nove anos como professor de língua portuguesa, possui especialização em estudos linguísticos e literários, em psicologia da educação e mestrado em linguística aplicada, casado, pai de um filho. Como define, nasceu e cresceu num entrelugar, na fronteira entre os bairros da Pituba e Amaralina, mais precisamente, no Nordeste de Amaralina. Filho de um mestre de obra com uma dona de casa, ambos com pouco estudo, conclui que a educação lhe permitiu uma condição socioeconômica muito distinta dos seus pais. Ativista do movimento negro onde já desempenhou várias funções, inclusive, de dirigente.

Rosane - negra, 41 anos, atua na Rede Municipal há seis anos como pedagoga, possui especialização em educação musical e mestrado em música, casada, mãe de dois filhos. Se declara racialmente como preta, apesar de possuir também descendência indígena. Quando criança era instruída pela mãe a se declarar racialmente como parda, só se dando conta das questões raciais com consciência na vida adulta, mesmo estudando toda sua vida escolar numa

tradicional escola particular da cidade, lugar em que era minoria. Mora no mesmo bairro há quarenta anos, o Imbuí, onde afirma ter vivido todas as transformações que o bairro passou no período.

Silvana - negra, 46 anos, atua na Rede Municipal há dezessete anos como pedagoga, possui mestrado em educação e contemporaneidade, doutorado em difusão do conhecimento, casada, não possui filhos. Cresceu no Curuzu, no bairro da Liberdade, lugar que carrega as memórias das brincadeiras da infância na rua e das privações como a falta de água cotidianamente. Lembra, também, da presença cultural e política do bloco afro Ilê Ayê:

[...] enquanto criança, eu não tinha essa consciência. Eu só vim ter consciência mesmo já numa fase adulta. Mas, eu tenho essa memória. Eu tenho essa memória de passar, de ouvir, de ter a questão dos ensaios. De saber que o Ilê Ayê era um bloco afro, um bloco que só permitia a presença de pessoas negras. E eu ficava às vezes até me questionando "Por que isso?". Era uma coisa, assim, que eu ficava inquieta, querendo saber "Por que será isso?" e eu, naquele momento, eu não tinha maturidade suficiente pra entender por que que o Ilê Ayê só permitia que pessoas negras pudessem sair no bloco. (SILVANA, 2022, Informação verbal)

Tassila - branca, 49 anos, atua na Rede Municipal há vinte anos como professora de artes, especificamente com a linguagem do teatro, possui mestrado em artes, solteira, mãe de um filho. Afirma que em muitos espaços se declara racialmente como parda, mas que também não se sente representada por esta categoria que remete a algo indefinido, inquietações que começaram muito cedo na sua vida:

[...] vai aparecer na pré-puberdade, pelo debate da questão racial está presente na minha família, né? O meu pai é antropólogo, estuda religiões de matriz africana, então esse debate acaba aparecendo - aparece pelo viés acadêmico, né? - na minha casa, e aí eu acho que esse desconforto começa a aparecer mais ou menos nesse período aí, da pré-puberdade. (TASSILA, 2022, Informação verbal)

Cresceu alternando entre a região do Centro da cidade e o bairro da Pituba, mas se identifica mesmo com o Centro onde começou a fazer teatro.

Como pode ser observado, os/as participantes possuem uma profunda relação com a cidade de Salvador, com suas dinâmicas sociais, culturais e raciais, de modo que refletem nas suas narrativas como tais dinâmicas interpelam suas vidas e o que fazem com tudo isso. E mesmo quando se considera uma variedade de instrumentos de mediação simbólica a que se tem acesso ao longo da vida, todo este repertório chega à sala de aula com o/a professor/a, estes sujeitos desprovidos de neutralidade. Assim, tomarei cada pedaço de chão da cidade de Salvador, os quais os/as participantes narram seu pertencimento e identidade como território usado, na perspectiva de Milton Santos (1999, p.08): não o território em si, enquanto

delimitação física e espacial, mas o território como “[...] o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”.

E para além de cada pedaço de chão da cidade que pertence a esses sujeitos, Salvador também é o território usado por cada um/uma. Cada narrativa enunciada está tomada pelo que constitui a cidade, suas memórias e histórias. E quando se fala da efetivação das leis antirracistas na educação de Salvador, por que este território usado não se constitui no centro desta educação de forma intencional e sistematizada? “O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 1999, p.07).

Os/as participantes, por sua vez, possuem uma faixa etária bastante aproximada, e quase todos/as cresceram na cidade de Salvador, de modo que suas narrativas contribuem para uma fotografia de uma época da cidade com suas dinâmicas, desigualdades e peculiaridades. Outra aproximação diz respeito ao modelo educacional predominante desde a escola até a universidade, posto que a proximidade geracional traz pistas da formação escolar e acadêmica num dado período histórico, ainda que se considere as diferenças entre os sistemas públicos e privados que eles/elas acessaram, assim como deve-se delimitar a visão sobre a universidade circunscrita à formação de professores/as.

Enfim, o que se reflete neste estudo é que as memórias e histórias narradas pelos sujeitos participantes dizem muito sobre as dinâmicas sociais, culturais e históricas deste território usado e compartilhado, a cidade de Salvador. Portanto, para a garantia do direito de crianças e adolescentes, deste território, a terem acesso a uma educação antirracista - que considere as pluralidades de passados das populações negras e indígenas - será preciso que nos debruçemos sobre as subjetividades, vivências territoriais e experiências destes sujeitos a fim de compreender as interações e/ou diálogos destas com as práticas pedagógicas desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

2. A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALVADOR

Neste capítulo de contexto busco apresentar a composição da Rede Municipal no que se refere ao perfil demográfico, a estrutura da gestão da educação municipal, especialmente, a estrutura organizacional e o funcionamento do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER). Algumas questões são mobilizadoras no sentido de descrever, brevemente, o contexto no qual se inserem as narrativas das/os professores/as participantes da pesquisa: como tem se desenvolvido, na Rede Municipal de Ensino de Salvador, as políticas para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais a partir do NUPER? Como a educação para as relações étnico-raciais é abordada nos atuais referenciais curriculares municipais para os anos iniciais e finais do ensino fundamental? Os dados apresentados neste capítulo foram levantados a partir de fontes primárias (documentos públicos, sites, relatórios técnicos etc.), assim como, por meio de entrevistas complementares com gestores/as e professores/as.

2.1 Composição da Rede Municipal

Segundo dados do cadastro escolar 2022⁴, da Secretaria da Educação, a Rede Municipal de Ensino de Salvador é constituída por 425 escolas, distribuídas entre 10 Gerências Regionais (GR) que funcionam como unidades descentralizadoras da gestão. Em 2022, a Rede possuía 111.897 alunos/as matriculados/as e 8.970 professores/as. Do contingente de professores/as, 7.716 são mulheres e 1.254 são homens, o que representa que aproximadamente 86% dos/as professores/as da Rede Municipal são mulheres, o referido cadastro não apresenta os dados raciais do corpo docente. Do quantitativo total de alunos/as, 50,5% são do gênero masculino e 49,5% feminino, considerando a composição racial, aproximadamente 82,8% são negros, 6% são brancos, 10% não são declarados, 0,6 amarelos, 0,2% indígenas, somados a 0,4% de alunos matriculados em escolas quilombolas.

A composição racial dos/as alunos/as da Rede Municipal corrobora a percepção de que abordar a educação pública municipal de Salvador é falar da educação da população negra. Ainda que não se perceba um regime de segregação racial formalizado, oficializado, como

⁴ Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 13 de dezembro de 2022.

registrado noutros tempos históricos e distintas sociedades, a exemplo de países como os EUA e a África do Sul, os dados observados acerca dos alunos matriculados no município remetem a uma segregação racial que se consolida pelo cruzamento com o recorte socioeconômico. Este sistema normaliza que uma rede pública de ensino, como a municipal de Salvador, seja quase que totalmente negra, enquanto a rede privada seja diametralmente o seu oposto, quase que totalmente branca. Deste retrato da educação soteropolitana, não se busca reproduzir o discurso neoliberal que simplesmente dicotomiza público e privado assumindo como verdadeiro o monopólio da qualidade da educação pela esfera privada, a questão é tão somente evidenciar como se dá o cruzamento entre racismo e classismo no interior da sociedade soteropolitana, o que pode ser percebido a partir do sistema de ensino.

2.2 Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER)

Criado através da portaria nº 268, no ano de 2008, o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER), da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED), tem por finalidade “propor, implementar e acompanhar Políticas Públicas Educacionais relativas às questões raciais na SMED”. Dentre tais atribuições, destaca-se a implementação das leis nº 10.639 e 11.645 no escopo da atuação do Núcleo. Desde a sua criação, o NUPER passou por mais duas alterações através das portarias nº 380 e nº 134, nos anos de 2008 e 2019, respectivamente.

O seu regimento interno, publicado no Diário Oficial do Município (DOM) de 15 de março de 2019⁵, estabelece que o NUPER “[...] é uma instância constituída por servidores (as), preferencialmente, do quadro efetivo da Secretaria Municipal da Educação (SMED)”. Além disso, conforme o artigo 4º, do próprio regimento, a composição dos/as membros/as se dará da seguinte forma: “[...] por representantes das Gerências Regionais (GR), sendo 10 (dez) titulares e respectivos suplentes, 1 (um) representante da Diretoria Pedagógica (DIPE), 1 representante por Coordenadoria da mesma Diretoria e 1 (um) representante do Conselho Municipal da Educação, totalizando 27 (vinte e sete)”. Tais representantes desempenham suas funções por um período de três anos, admitida recondução por período igual.

⁵ Disponível em: [http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2015/06/PORTARIA_E_REGIMENTO_2019-p%
c3%a1ginas-16-17.pdf](http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2015/06/PORTARIA_E_REGIMENTO_2019-p%c3%a1ginas-16-17.pdf). Acesso em: 10 de novembro de 2022.

Realizei uma busca por documentos e registros das ações realizadas pelo NUPER, junto à Secretaria Municipal de Educação de Salvador, para obter informações sobre sua atuação em vista do que estabelece seu regimento interno, bem como acessar publicações, relatórios técnicos e dados sistematizados sobre o órgão, no entanto, não obtive retorno sobre as informações solicitadas. Por sua vez, a atual coordenadora do Núcleo, a professora Eliane Boa Morte do Carmo (2021), apresenta um quadro acerca do armazenamento dos dados sobre o NUPER em sua tese de doutorado:

[...] o NUPER promoveu várias atividades de formação e de participação de eventos e representação da/na Secretaria de Educação. Infelizmente diversos registros e arquivos em sistema da rede e físicos, que poderiam corroborar tais informações, em virtudes de constantes mudanças de localização da própria secretaria, problemas nos sistemas de armazenamento de dados e bem como a falta de cuidado em armazenar documentos que poderiam compor o acervo do Núcleo, contribuem para que muitos dados encontrem-se inatingíveis e/ou perdidos. (CARMO, 2021, p. 46)

Diante deste quadro limitado de informação da atuação, optei por fazer uma busca, no portal eletrônico da Secretaria Municipal da Educação de Salvador⁶, utilizando o termo NUPER, para compreender, a partir desta fonte, a natureza das ações realizadas e políticas desenvolvidas pelo Núcleo. De forma que encontrei 39 resultados para o termo NUPER. Todos os resultados da pesquisa foram analisados de modo que as atividades realizadas pelo NUPER, com registros que datam de julho/17 a agosto/22, se distribuem em quatro frentes, vejamos: formação continuada, datas comemorativas, reuniões e saúde da população negra. A categoria formação continuada compreende atividades como seminários, *lives*, palestras, rodas de conversa e mostra criativa totalizando 54% dos registros documentados, seguido por datas comemorativas que correspondem a 23% das atividades, reuniões/planejamento 21% e saúde da população negra 2%.

Como observado mais acima, muitos registros foram perdidos, o que faz com que as publicações do portal eletrônico da SMED sejam de um período bastante recente. Entretanto, a análise destes registros nos dá pistas das frentes de atuação do NUPER. Estas, se concentram majoritariamente em atividades formativas, em geral, pontuais e de curta duração. Ao mesmo tempo, a atenção dispensada às datas comemorativas se destaca em volume, aparecendo em segundo no percentual de registros, apesar da posição defendida pela atual coordenadora do Núcleo, por ocasião do dia da libertação da África:

A gente tem a prática de comemorar datas, mas só fazemos isso, comemorar a data e no dia seguinte ela já deixa de existir. Então, o 25 de maio é um marco para mantermos

⁶ Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/>. Acesso em 23 de novembro de 2022.

essa reflexão cotidianamente. A África existe, e não se resume àquela visão negativa que se divulga, como de pobreza e doenças. Uma visão única, que atrapalha a amplitude do continente, que tem histórico, conhecimento, economia, grandes personalidades. Essa data é importantíssima a partir desse marco de reflexão, mas que ela não se encerre em falar de África só no dia 25 de maio, mas que esse seja um tema permanente no nosso dia-a-dia. (CARMO, 2021)⁷

Por seu turno, apesar da predominância de atividades formativas pontuais e de curta duração, o NUPER lançou, em caráter piloto, no ano de 2022, o primeiro Centro de Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais Ananse Ntontan (CENFRAN), no âmbito da Gerência Regional de São Caetano. Segundo dados da SMED⁸, o Centro terá como meta atender 700 profissionais da educação que atuam em 40 escolas da Gerência Regional, com foco na formação não só de professores/as, como também de gestores/as, secretários/as escolares, coordenadores/as pedagógicos/as e equipe de suporte técnico. Até o momento, não foi divulgado um cronograma de expansão para atendimento das outras nove Gerências Regionais do município.

2.3 Plano Municipal de Educação de Salvador (PME)

A vigência da lei 10.639/03 motivou, por parte do Conselho Nacional de Educação, a aprovação do Parecer 003/2004⁹, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com a emergência deste aparato legal, os sistemas de ensino foram convocados a converterem as demandas da população afro-brasileira

“[...] em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas” (BRASIL, 2004, p.13).

Entretanto, passados quatorze anos da implementação da primeira lei, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicaram o relatório Projeto CNE/UNESCO 914BRA1042.3¹⁰ dando conta do estado da arte sobre aplicação das leis nº

⁷ Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/dia-da-afrika-a-importancia-do-ensino-da-historia-africana-nas-escolas/>. Acesso em 24 de novembro de 2022.

⁸ Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/48101-2/>. Acesso em 24 de novembro de 2022.

⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 05/11/2021

¹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/71351-produto-estudo-sobre-aplicacao-leis-10-639-2003-11-645-2008-pdf/file> Acesso em: 05/11/2021.

10.639 e nº 11.645, esta última, incluiu a temática indígena nas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dos resultados apresentados pelo estudo, entre outros, concluiu-se que existe um quadro de pouca colaboração entre os entes federativos, conforme estabelece a lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação. Aliado a isso, o relatório técnico apontou fragilidade na elaboração de muitos dos Planos Municipais analisados e das poucas vezes que se faz referência às leis 10.639 e 11.645, esta citação não vem acompanhada do estabelecimento de metas e ações que levem à efetivação das leis.

Ao se debruçar sobre o Plano Municipal de Educação de Salvador vigente até o ano de 2026, lei nº 9105/2016, percebe-se um quadro que corrobora em parte os resultados do relatório produzido pelo MEC/CNE. Das onze diretrizes do Plano, listadas em seu artigo 2º, é possível encontrar apenas uma que aborda a questão racial: “superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção das igualdades racial e regional.” Entretanto, esta diretriz se converte em nove estratégias que transversalizam as metas 02, 05, 07, 08, 13 e 14, do PME, sem que se faça nenhuma referência às leis antirracistas vigentes, constatação que contrasta com inúmeras outras legislações que o PME de Salvador faz referência.

Por seu turno, considerando a composição demográfica da cidade de Salvador, não se perde de vista que as metas e estratégias do Plano deverão incidir, em tese, mais diretamente sobre a população negra, população majoritária quando se observa indicadores oficiais de taxa de analfabetismo na cidade, que mais demanda por escolas de educação infantil ou encontra-se em maior distorção idade-série. Mas, inegavelmente, chama a atenção a ausência de referência direta às leis 10.639 e 11.645 no PME de Salvador.

2.4 Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Publicada em 2005, as Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana foram elaboradas por intermédio de uma parceria entre o Sistema Municipal de Ensino de Salvador com o CEAFFRO/UFBA¹¹, a partir da formação continuada de professores/as no âmbito do projeto Escola Plural: a diversidade está na sala. De acordo com o documento, o objetivo se constitui em:

[...] oferecer às escolas do Sistema Municipal de Ensino suporte teórico para que os professores e professoras possam desenvolver uma ação educativa voltada para a formação de valores e posturas que contribuam para que os cidadãos e cidadãs desta cidade valorizem seu pertencimento étnico-racial, tornando-se parceiros de uma nova

¹¹ Programa vinculado ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

cultura, da cultura anti-racista, do fortalecimento da dignidade e da promoção da igualdade real de direitos. (SALVADOR, 2005, p. 09)

Além disso, o documento se baseia no então vigente Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na recentemente implementada lei nº 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, assim como, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004. As Diretrizes Curriculares se sustentam em três princípios: ancestralidade, identidade e resistência. Isto é, considerando uma perspectiva conceitual, o documento não estaria em inconformidade com as discussões atuais no campo de estudo das relações étnico-raciais. Entretanto, do ponto de vista curricular, a educação nacional possui uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, enquanto no âmbito municipal, os novos Referenciais Curriculares (Nossa Rede) foram elaborados entre 2015/2016, ambos documentos posteriores à sua elaboração, o que exige uma atualização das Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

2.5 Referenciais Curriculares Municipal

Em 2015, a SMED inicia as discussões acerca dos referenciais curriculares da educação municipal a fim de construir uma identidade pedagógica para o sistema de ensino. Neste bojo, ainda em 2015, foi publicado o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador (RCMEIS), e em seguida, o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Assim, o então chamado Sistema Estruturado de Ensino da Rede Municipal passa a ser denominado Programa Nossa Rede, que além dos Referenciais Curriculares, produziu cadernos de atividades para alunos/as e professores/as. E quais diálogos são tecidos entre o Nossa Rede e a educação para as relações étnico-raciais?

Considerando esta questão, destaca-se que o documento estabelece como princípios o diálogo, o reconhecimento dos alunos/as e professores/as como sujeitos culturais e de identidades, reconhece a importância dos movimentos sociais na luta contra os modelos dominantes de educação. Ainda segundo o documento: [...] faz-se necessário provocar uma discussão sobre diversidade e crianças e seus contextos, suas histórias, seus saberes, seus fazeres e seus pertencimentos. Esses são referenciais significativos para a construção de uma educação multicultural – ou melhor, intercultural.” (SALVADOR, 2015, p.16) No que conclui que os sujeitos que constituem a escola “[...] instituem realidades por meio das suas histórias de vida, das experiências nas comunidades e das transformações na cidade como exercício de

cidadania.” (SALVADOR, 2015, p.18) Diante de Referenciais Curriculares que refletem de maneira tão enfática as lutas pelo reconhecimento dos diversos saberes, fazeres, conhecimentos e culturas, quais sentidos e significados tais Referenciais têm produzido nas práticas pedagógicas em sala de aula?

Enfim, para esta e outras tantas perguntas levantadas no estudo, os diálogos tecidos com os/as professores/as poderão apresentar pistas para a compreensão das dinâmicas, caminhos e possíveis entraves da educação para as relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Este é um breve panorama das políticas para a educação das relações étnico-raciais na educação de Salvador no contexto pós lei 10.639, ou seja, o ambiente institucional em que se inserem as narrativas dos participantes da pesquisa com suas subjetivações e práticas pedagógicas.

3. PERCEPÇÕES SOBRE RAÇA, RELAÇÕES RACIAIS, IDENTIDADE, TERRITÓRIO E RACISMO

A sociedade brasileira é atravessada pelo marcador de raça. Essa herança colonial organiza e estrutura as relações sociais no Brasil até hoje. Este tema será abordado a partir das narrativas dos/das professores/as e das contribuições de Antônio Sérgio Guimarães (2009, 2012), Sílvio Almeida (2018), Nilma Lino Gomes (2021;2019;2002), Kimberlé Crenshaw (2002), Aníbal Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2007). Estes/as pensadores/as percebem a ideia construída de raça como uma chave analítica fundamental para o entendimento da hierarquia racial, do racismo e das relações sociais nas sociedades contemporâneas.

Os processos de subjetivação acompanham os sujeitos em todos os contextos. Se tratando do trabalho docente, não é diferente. Assim, o que chamo aqui de narrativas raciais são definidas como a enunciação de processos relacionais que perpassam a ideia de raça e que forjaram os/as professores/as ao longo da vida, a partir dos seus territórios usados (SANTOS, 1999), inclusive, a cidade de Salvador, as experiências vividas que marcam e demandam estratégias dos sujeitos. De modo que, se tais subjetividades desembocam em sala de aula, precisam ser conhecidas, discutidas e refletidas, para além dos conceitos e fatos relevantes que comumente compõem as formações para implementação das legislações antirracistas na educação.

Dito isso, para uma melhor compreensão das relações raciais e da estrutura racialmente hierarquizada da sociedade brasileira, estabeleço inicialmente um diálogo com a perspectiva de letramento racial crítico apresentada por Aparecida de Jesus Ferreira (2015), cuja abordagem origina-se nos estudos da linguagem, com desdobramentos na educação. Segundo a autora:

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade. (FERREIRA, 2015, p. 138)

De que forma, portanto, o letramento racial dos/as professores/as participantes está relacionado com suas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola? Primeiro, os dados gerados e as categorias levantadas - que abordarei a seguir neste e no próximo capítulo - dão conta de que os/as participantes possuem graus distintos de letramento racial que podem ser

percebidos, ainda em diálogo com o conceito, como mais ou menos críticos, sem que se percebam sujeitos desprovidos de algum letramento racial. Quando me refiro aos distintos graus de letramento racial, não pretendo reforçar qualquer tipo de hierarquia entre os participantes, mas, demarcar processos que são próprios dos sujeitos, sua história de vida, processos de socialização, repertórios e acessos às agências de letramento. Deste modo, tais letramentos inevitavelmente desembocam na escola, no fazer pedagógico, daí a importância em se refletir se a formação de professores/as (inicial ou continuada) deve tomar tais subjetivações como conteúdo das formações cujo foco seja a efetivação das legislações antirracistas, para além dos conceitos e fatos que também são relevantes.

A percepção do conceito de raça como uma chave analítica fundamental neste estudo - não percebido isoladamente - faz referência a uma categoria que possui um longo e intrincado histórico que incide fortemente sobre a vida dos grupos humanos subalternizados, especialmente, no que se refere ao acesso a direitos, incidência da violência e exclusão socioeconômica.

O conceito de raça perfaz um extenso caminho na vida cotidiana, nas discussões políticas e sociológicas no Brasil. Esse percurso vai, primeiramente, da sua construção enquanto raça no sentido biológico, que fundamenta toda uma concepção política racista e se sustenta na ciência na busca pela validação desta visão. Como nos alerta Frantz Fanon (1980), no que se relaciona ao modo de produção capitalista, o racismo biológico esteve mais ligado ao momento histórico em que prevalecia a exploração da mão de obra braçal baseada nos negros escravizados.

Já no âmbito da sociologia, por muito tempo, a questão foi até que ponto poderíamos tomar raça como conceito analítico na busca por uma representação sociológica da sociedade brasileira, sem perder de vista, as distintas visões formuladas por intelectuais com pesquisas desenvolvidas nas universidades, daquelas forjadas na luta pelos movimentos sociais negros. Neste sentido, Antonio Sérgio Guimarães converge luta social e produção acadêmica:

[...] ‘raça’ é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe”. (2012, p.50, apud GUIMARÃES, 1999)

Assim, discutir raça no Brasil, não é possível sem localizarmos as tensões entre as dimensões de classe e raça nas lutas sociais e nos debates acadêmicos. O que importa aqui é discutir as interações e relações entre desigualdades e diferenças, trazendo contribuições para o

entendimento do antirracismo no contexto educacional da cidade de Salvador. Deste modo, abordar o conceito de raça enquanto categoria analítica fundamental para a reflexão sobre a emergência de uma educação antirracista, não se dará sem considerar sua interação com outros marcadores que coexistem nas relações sociais brasileiras, tais como, classe e gênero.

[...] dois tipos de classificação da diversidade humana produziram ideias que hierarquizaram os seres humanos, uma pelo conceito de superioridade biológica e outra pelo conceito de superioridade cultural. Em ambos os casos, a civilização branca europeia foi privilegiada na escala hierárquica. (SCHUCMAN, 2020, p.78)

A racialização de grupos humanos consiste numa formulação que subsidiou o desenvolvimento do capitalismo no mundo, a partir da Europa, fundamentado na dicotomia entre civilização *versus* povos primitivos, que justificou a agenda colonialista no mundo. Segundo Aníbal Quijano (2005), instituições dominantes funcionaram como modelos intersubjetivos para a população mundial, a exemplo do Estado-nação, a família burguesa, a empresa, a racionalidade eurocêntrica. “[...] o que começou a formar-se com a América, tem em comum três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo.” (QUIJANO, 2005, p.124)

A formação do estado nação no Brasil, entre outros aspectos políticos e econômicos, ocorreu a partir do imbricamento entre racialização e uma determinada concepção de cultura e identidade nacional, demarcada pelo imperativo da língua portuguesa enquanto língua nacional. Esse imbricamento converge em uma construção de um imaginário de educação nacional que posteriormente se confunde com a própria busca por um projeto de país. Cultura, identidade e linguagem foram mobilizadas para produzir efeitos de verdade para os grupos comunitários viventes no território brasileiro em vista de uma ideia de nacionalidade. Quando se identificam os aspectos que evidenciam, no território nacional, um projeto de poder eurocêntrico, para não incorrer numa abstração, é preciso dizer qual o grupo humano que se beneficia com esta sociedade projetada. Conforme Sílvio Almeida:

[...] o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. (ALMEIDA, 2018, p.31)

O Estado brasileiro foi forjado sob o escudo da racialização dos grupos humanos subalternizados, de tal modo, que as instituições decorrentes deste processo são centralizadas por esta ideologia ou simplesmente a reproduzem, o que não significa dizer que inexistem

tensionamentos e disputas, mas fala-se aqui de uma dominação que se faz presente na contemporaneidade de diversas formas e sentidos. Segundo Almeida:

[...] detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio. (ALMEIDA, 2018, p.31)

A consolidação do pacto nacional é um exemplo da ausência da população negra do pacto das elites, grupo que ainda padece dos efeitos do regime escravocrata e dos povos indígenas, massacrados em seu próprio território. Este pacto nacional opera a partir de uma ideia de unificação do território que envolve todos estes aspectos supracitados - cultura, linguagem, identidade - que são mobilizados como uma entidade unívoca de nacionalidade para dar sentido às comunidades viventes, mesmo para aqueles grupos excluídos, os desprovidos de cidadania.

Situada a posição da raça no contexto sócio-histórico brasileiro, abordarei as narrativas em que as identidades sociais de raça tem centralidade, as noções de pertencimento, o lugar do território no processo de produção destas elaborações (pertencimento e identidade), as diferenças na subalternidade experimentada que dão conta da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) dos marcadores de opressão entre os sujeitos participantes, além da dinâmica dos fluxos entre raça e racismo nas vivências sociais dos sujeitos na cidade de Salvador.

3.1 “A gente foi o preto que tinha que não dizer que era preto”: identidade, diferença e território

“A gente foi o preto que tinha que não dizer que era preto”: esta foi uma fala da participante Rosane, que serve como categoria aglutinadora das discussões em torno das noções de pertencimento, identidade e território que perpassam todos/as participantes da pesquisa. Todavia, algumas provocações nos acompanharão nesta caminhada que refletirá a permanência do conceito de identidade na contemporaneidade: como questiona Stuart Hall (2003; 2011) “quem precisa de identidade”? Quais os sentidos que a identidade social de raça potencializa para sujeitos negros/as e brancos/as na atualidade?

Quando se reflete acerca dos diversos usos e sentidos da identidade no Brasil contemporâneo, existe uma série de fenômenos e fatos que podem ajudar a ilustrar essa reflexão. Do nacionalismo enviesado à heteronormatividade branca mobilizada pela extrema direita brasileira, passando pelo movimento feminista ao chamado feminismo negro, além do lugar da identidade na luta negra e no combate ao racismo, são muitos os casos que nos cercam e apontam que a construção de identidades sociais é mais indispensável do que nunca aos sujeitos na contemporaneidade. Entretanto, não se busca promover uma espécie de equivalência entre estes movimentos no conjunto da sociedade brasileira, mas tão somente compreender quem não precisa e quem precisa declarar suas identidades. A fala do participante Cosme, professor autodeclarado branco, traz aportes iniciais para esta discussão:

Minha família é majoritariamente branca, então sempre foi posto que éramos brancos. No grupo de amigos que eu tinha, sempre tinha alguém com a pele mais escura que a minha, então eu era o branco. A questão do cabelo também sempre pesou. Pessoal sempre me colocava como branco, como próximo do europeu, "Ah, americano, tal". Eu lembro que as meninas tinham muito isso. Elas sempre me colocavam nesse lugar de branco e de próximo da ideia de americano (isso foi uma coisa que ficou bem gravada na minha memória). Eu tinha algumas amigas, né? E isso ainda criança. Algumas com cabelo crespo, outras com o cabelo apenas cacheado, mas elas tinham uma certa fissura em ficar pegando no meu cabelo e querer pentear e jogar de um lado, jogar pro outro. E sempre me colocavam como branco e me comparavam com um americano. Coisa de filme, né? Coisa lá daqueles filmes que as crianças têm mais acesso, como "Esqueceram de mim". Aqueles jovens americanos loiros, brancos. Sempre me colocavam próximo desse lugar. (COSME, 2022, informação verbal)

Cosme sinaliza que a percepção do seu lugar de homem branco não se deu como consequência de uma reflexão, mas como algo dado, estabelecido primeiro pela família e apenas posteriormente, em contraste com suas interações no território onde cresceu. Para os indivíduos brancos, a racialização não é uma questão pessoal, posto que nascem num contexto em que um outro foi racializado, tornado sua diferença. Logo, enquanto padrão, o pertencimento branco já vem dado como uma herança de família, algo como: você é branco, não se torna branco. Diferente do processo de produção da identidade negra que Neusa Santos Souza (1990) aponta como processo, um "tornar-se negro".

Além disso, a identidade é relacional, se constrói nas interações, daí a necessidade em encontrar a diferença nas amigas para se confirmar enquanto indivíduo branco. Do seu lugar social de indivíduo branco, Cosme, só começa a perceber as consequências do processo de produção da diferença pela perspectiva de raça na sua interação com esta diferença que frequentava sua rua, o que não era possível perceber na escola particular que sempre frequentou, onde quase não via colegas negros.

Deste lugar, o indivíduo branco não precisa declarar sua identidade social de raça por ser padrão, o que não ocorre entre os indivíduos negros e negras. A identidade social de raça para tais indivíduos se constitui numa questão inescapável, queiram eles ou não. E na política de identidade, ao mesmo tempo, se constitui numa rara possibilidade de construção identitária positiva, como revela o participante Paulo:

Eu sempre me vi nessa condição racial (como negro), um negro de pele clara. Mas eu tenho os meus irmãos, eu tenho a própria condição socioeconômica que me fazia o tempo todo acreditar exatamente nisso, então eu mais tarde é que vou - muito mais tarde, inclusive, já assim na faculdade de Letras - fazer parte do movimento negro. Eu sou ativista do movimento negro, mas eu me lembro, por exemplo, dos meus 14 anos, 15 anos. Eu sempre gostei de escrever e eu me lembro que eu tinha feito uma peça de teatro - eu não sei pra onde isso foi parar - que discutia exatamente uma questão parecida, uma questão racial. Então isso é uma lembrança afetiva que me deixa muito mais à vontade nesse sentido de autoidentificação como negro, porque eu já via aquilo ali como um problema do nosso país, né? E só foi fortalecendo. Até que, depois de ir pra faculdade, fazer parte do coral dentro da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos (aquela igreja do Pelourinho) - eu cantava ali aos domingos - logo em seguida, eu sou convidado pra fazer parte do Instituto Steve Biko. (PAULO, 2022, informação verbal)

Por seu turno, as duas falas revelam o quanto o território usado pelos sujeitos - com seus desafios e potencialidades - atravessa os processos de construção identitária dos indivíduos. Território aqui entendido como este lugar das trocas materiais e espirituais (SANTOS, 1999, p.08). De acordo com o participante Paulo, o seu território usado lhe proporcionou oportunidades de uma construção identitária positivada, a exemplo do movimento negro organizado, da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos¹² e do Instituto Steve Biko¹³. Tais potencialidades existentes nos territórios usados serão entendidas como agências de letramento racial crítico, numa proposta de convergência das acepções de agência de letramento e letramento racial crítico, constante nos trabalhos de Ana Lúcia Silva Souza (2011) e Aparecida de Jesus Ferreira (2015), respectivamente. Estas agências se revelam historicamente como fundamentais na construção da identidade racial negra e, ao mesmo tempo, tensionam esta estrutura complexa de racialização do negro pelo branco.

Quando se aborda a racialização do corpo negro, historicamente violentado, desumanizado e objetificado, este corpo persiste, na atualidade, com seus traços - cor da pele e cabelo - como elementos de demarcação da diferença. Basicamente, todos/as participantes revelaram algum episódio de racismo presenciado ou vivido que envolve o cabelo. As narrativas também revelam o lugar central do cabelo no processo de construção da identidade negra. Este

¹² Igreja católica construída no século XVIII, localizada no Centro Histórico de Salvador/Ba.

¹³ Organização não governamental fundada em 1992, localizada em Salvador/Ba.

aparente paradoxo remete aos estudos de Nilma Lino Gomes (2021;2019;2002) acerca da tensão entre as forças de regulação e emancipação em torno do corpo negro.

Esse tenso e complexo processo envolve o corpo negro e os sujeitos que o portam. Ora rejeitado, ora exaltado de forma exótica e erótica, o corpo negro e a corporeidade negra foram forjados em processos de regulação e emancipação. [...] Na regulação, temos o racismo; na emancipação, temos os processos de resistência e libertação. (GOMES, 2021, posição 1098/1100)

Ao refletir sobre o corpo negro sempre existirá o risco aparente de uma abordagem que incorra numa perspectiva biológica, mas seguimos com Nilma Lino Gomes para demarcar que o que importa nesta discussão é observar “os imaginários coletivos e as formas como os corpos são esculpidos pela cultura” (GOMES, 2021, posição 1106). Segundo ela, “o cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos” (GOMES, 2019, p.26). A participante Rosane narra processos de regulação do corpo negro que se revela através dos conselhos dados por sua mãe ao seu irmão:

Eu acho que a resolução do problema pra meus pais foi aquela coisa, de manter meu irmão no padrão de beleza [risos], né? No padrão de não suspeito, não pivete. Era algo que era cobrado, né? "Ó, arrume o cabelo", "Arruma o cabelo", "Se veste bem". Meu irmão começou a estagiar também, né? A ser jovem aprendiz. Não...era outro nome. Como era, menino? Esqueci. Ele começou a ser isso, e aí ele ia muito na Americanas comprar caixa de bombom e vinil, então uma das preocupações de minha mãe era ele chegar na Americanas e acharem que ele tava roubando, né? Então minha mãe dizia "Vá depois do trabalho, que você vai tá arrumado e vá direito. Pegue sua nota fiscal, fique na mão". (ROSANE, 2022, informação verbal)

A participante Joana também narra como tais processos de regulação incidem sobre seu corpo e sobre suas escolhas:

Eu cresci tentando seguir esses padrões que são impostos. Eu escovava meus cabelos, eu passava química. Então eu acredito que hoje ainda, ainda que eu lute muito com...como é que eu posso falar? Com esse eu, né? Com meu eu, com meu psicológico, eu sinto que se eu tivesse uma autoestima e uma aceitação maior, minha situação de uma forma geral - até de me posicionar hoje em dia - seria diferente. Seria melhor. Seria de mais aceitação e de me colocar mais nos lugares. De não aceitar tal posição. Às vezes a gente percebe, quando chega num certo momento - e até de começar a conversar com outras pessoas e participar de estudos - a gente começa a perceber o quanto a infância, o quanto a gente teve de influências que pode ter influenciado nas nossas escolhas, na posição que estamos, e como ainda a gente se posiciona e como nos relacionamos com as pessoas. A forma como a gente se vê é muito importante pra também como a gente vê o outro e como a gente se coloca, se posiciona nos lugares e como a gente lida com as pessoas. (JOANA, 2022, informação verbal)

A regulação que incide sobre o corpo negro recai na sua subjetividade, autoestima e na autopercepção de um modo bastante violento. O fato de ter que mobilizar uma série de

estratégias para não parecer suspeito ou uma ameaça dá a medida deste modelo de sociedade. Diz Paulo: *“eu não vou negar, não posso negar - eu não abro, por exemplo, uma pasta que eu costumo carregar com tranquilidade dentro de uma loja no shopping center.”* Quanto mais distante do referente padrão (branco) mais suscetível à regulação, como revela o episódio narrado pelo participante Cosme ocorrido nos tempos de estudante da educação básica:

Ia ter uma revisão, já tava perto do vestibular, a gente veio na Pituba e não tinha farda, né? Poderia entrar com roupa normal, só tinha o crachá. E aí todo mundo tava entrando, tinha assim alguns seguranças - eu me lembro - na porta de paletó, e todo mundo tava entrando e esse meu colega foi barrado. Ele precisou abrir a mochila e pegar o crachá pra mostrar que ele era aluno. Isso, na época, nos deixou indignados, né? Os colegas. A gente ficou muito chateado. Teve até um movimento depois, do coordenador da escola vir no Integral falar sobre o que aconteceu, tal. E teve até uma desculpa que - agora eu me lembrei - o coordenador comentou com a gente, que o coordenador do Integral disse que o segurança não estava acostumado a ver estudantes negros entrarem na escola. Disse que o segurança não tava acostumado com a entrada de estudantes negros, com o cabelo rastafari. Então ele foi parado e só entrou depois que mostrou a carteirinha, enquanto todo o outro grupo passou, junto com os outros alunos também e passou direto pela portaria. (COSME, 2022, informação verbal)

Mas, ao mesmo tempo, este corpo regulado é capaz de produzir resistência - a partir destes mesmos traços que demarcam diferença - para uma construção identitária positiva. A dimensão da emancipação é trazida pela participante Silvana:

Essa minha consciência ela veio muito já agora na fase adulta mesmo. Essa minha questão...é...por exemplo, meu cabelo. Eu sempre senti um incômodo com essa questão do cabelo. Desde a minha infância eu cresci ouvindo que eu tinha cabelo ruim e, naquela época, eu até incorporei isso mesmo. Eu incorporei isso como uma coisa natural, que eu tinha cabelo ruim e que eu tinha que fazer alguns procedimentos pra que meu cabelo se aproximasse do cabelo dito como cabelo bom, cabelo que é aceito socialmente. Então durante muito tempo eu tive que...é como...é uma violência quase isso, posso dizer, porque eu tive que alisar meu cabelo, fazer procedimentos que deixasse meu cabelo com o aspecto que a sociedade aceitava como um cabelo sendo cabelo considerado bom. Então pense aí a loucura que é você crescer com isso. Eu cresci ouvindo pessoas que iam pentear meu cabelo dizer assim "Ah, esse cabelo aqui pra desembaraçar tá difícil. Que cabelozinho difícil...". Então, assim, foi muito complicado. E isso mexe muito com a autoestima da gente, sabe? Isso vai impactar em diversos campos da sua vida que eu só vim ter consciência mais tarde. Então, pra você ter ideia, eu vim assumir o meu cabelo como ele de fato é, já na fase adulta. Recentemente, assim...poucos anos. Se não me falha a memória, por volta de 2012/2013 eu vim assumir o meu cabelo natural, como ele é, né? (SILVANA, 2022, informação verbal)

O que este processo de construção identitária do/da negro/a revela é seu caráter tenso e conflitivo, que se dá seja nas relações sociais, assim como, no interior do indivíduo. Além disso, se processa de modo constante onde não existe um ponto de chegada. E à medida que se faz a transição capilar e se assume uma estética negra, o/a negro/a não escapa dos imaginários coletivos e da cultura, a diferença é o que este processo de transição lhe provoca, fortalece e emancipa. Como diz Silvana:

Passei por um processo de transição, que é um momento também difícil, que é deixar de alisar o cabelo e assumir o meu cabelo natural. E naquele momento, eu ouvia pessoas dizendo assim "Ah, isso é um modismo. Isso aí vai passar. "Daqui a pouco todo mundo volta de novo", porque não era somente eu que tava entrando nesse processo. Eu vi outras meninas, outras tantas meninas-moças que estavam também passando por essa transição. Mas, a gente ouvia muito dizer isso "Ah, isso aí é modismo. Não acredito que essas pessoas vão ficar com esse cabelo assim. Daqui a pouquinho elas voltam a alisar novamente". E não foi modismo, né? Pra mim, realmente foi autoaceitação, compreender que essa é a minha característica, que esse é o meu cabelo e, pelo contrário, eu passei a achar meu cabelo mais bonito assim. E isso mexeu com outras coisas, em outras áreas, em outros campos da minha vida. A questão da autoestima mesmo, como eu te falei, aceitar as minhas características, entender que essa é a minha identidade, né? Então isso pra mim foi muito...foi de um crescimento, assim, ímpar. (SILVANA, 2022, informação verbal)

Os imaginários coletivos também podem ser mobilizados mais fortemente sobre este corpo que ousou se emancipar, assumir uma estética que “deveria” permanecer à margem, subjugada e regulada, ao mesmo tempo, a proximidade ou distanciamento do referente padrão (branco) dá o tom de como estes imaginários são mobilizados. Seguindo com Silvana:

Enquanto eu tinha o cabelo alisado, era como se eu transitasse de uma forma. Claro que existia, sim, os olhares...mas depois que eu assumi o cabelo crespo, isso parece que intensificou. Ficou mais forte, sabe? Então eu acho que eu vejo, sim, isso como um marco. Esse momento da transição ele é um marco, assim, é um marco pra mim no sentido de reconhecer a minha identidade, valorizar as minhas características, mas, ao mesmo tempo, é um marco no sentido de perceber como o outro tá me enxergando a partir daquele momento (com mais preconceito, com mais racismo). É um marco. (SILVANA, 2022, informação verbal)

Por sua vez, como a escola reflete a sociedade, os/as participantes narram suas experiências em sala de aula em que os conflitos passam pela cor e pelo cabelo, de modo que estes sujeitos são interpelados pelo tensionamento entre a regulação e a emancipação que passam por estes traços de demarcação de diferença. E no caso dos/das professores/as negros/as, suas vivências corpóreas enquanto corpos racializados são mimetizadas em sala de aula como contam as participantes:

Na relação com os alunos eu vejo que há muita reprodução, eles reproduzem muito um comportamento do que eles estão vivendo no dia a dia fora da escola. Então é preconceito em relação ao cabelo, às características físicas. Recentemente mesmo eu tive uma situação assim, que a coleguinha discriminou a outra pela questão do cabelo. Curioso, né? Eu vivo essa questão do cabelo no meu dia a dia, comigo mesma, e eu me deparo também com essas situações o tempo todo na sala de aula. Então, da colega se sentir mal, conversar em casa. Não veio conversar comigo. Conversou em casa com a avó e depois a avó veio trazer a situação pra escola. E foi por conta disso, uma coleguinha que discriminou ela por conta da característica do cabelo. E aí tem todo um trabalho, né, que eu faço. Mas o que eu percebo é que esse trabalho, ele...a gente não vai conseguir enxergar a curto prazo um resultado, sabe? Eu vejo que é um trabalho que requer...é um trabalho diário. Não vai ser assim da noite pro dia que a gente vai ver uma mudança, uma transformação. Essa transformação ela vai acontecer

no dia a dia. Vai ser algo mais demorado, mas a gente não pode desistir não. (SILVANA, 2022, informação verbal)

Uma situação que ocorreu essa semana: ontem na sala de aula do 6º ano - alunos entre 11 e 13 anos - e a menina falou "Seu cabelo é duro!". Falou pra um menino, né? Aí eu parei e disse "Qual é o problema do cabelo duro? Meu cabelo é crespo, meu cabelo é duro". Inclusive o termo "duro" a gente já percebe, né? Cabelo duro! Duro nesse sentido de algo ruim. Aí ela "Não...". Eu disse "Hein?". Então em todo momento a gente tá tentando abrir...a consciência de jovens, crianças, adolescentes que são afrodescendentes. Então existe ainda isso. Existe a questão do cabelo, de como usar. Ainda - eu tô falando da estética, mas nem vou chegar em outras questões - existe, principalmente da mulher negra, a falta de aceitação. De aceitar os seus traços afrodescendentes. O seu cabelo, né? De aceitar o seu cabelo como ele é. Existem maquiagens hoje e as minhas alunas copiam isso. Elas tão tentando os artifícios pra afinar. Então se você usa artifícios pra mudar algo, é porque algo não te agrada ou porque as pessoas te convencem de que aquilo não é bom. Então as influencers hoje em dia estão mostrando "Ó, existe artifício pra você mudar isso, porque isso não é legal". Lente de contato, né? As influencers usando lente de contato pra tirar o castanho escuro dos nossos olhos. Então esta situação, eu me preocupo muito, porque eu vejo que a não aceitação do seu corpo, de seu físico, altera muito na autoestima. De uma forma geral! Então se você não se aceita como pessoa, como seu cabelo. Não aceita a cor dos seus olhos, seus lábios, sua boca, seu nariz e o seu corpo, infelizmente isso vai impactar na sua vida de uma forma geral. E em como as pessoas vão te ver também, né? E eu vejo isso o tempo todo - principalmente com as adolescentes em sala de aula - essa preocupação muito grande de disfarçar aquilo que elas acham que é feio e que a sociedade diz a elas que é feio. (JOANA, 2022, informação verbal)

Como visto, a escola é um espaço formal de aprendizagem dos saberes escolares, mas também de construção identitária para os indivíduos negros, desde que esteja preparada pedagogicamente para combater o preconceito e os estereótipos sobre o corpo negro e sua estética. O relato da participante Sandra revela um misto de espanto e inércia diante dos acontecimentos:

As crianças são cruéis quando querem pegar pesado em relação a isso, quando elas querem agredir. Eu já tive casos...um caso de uma menina que ela ficava sempre pra escanteio, porque o outro grupo de alunos criou "Ah, o cabelo dela é feio. O cabelo dela é de preto", sabe? Tipo assim, se você isolar. Você vê alunos seus isolando uma colega, porque aquela menina era preta. Quer dizer, fazia parte do estereótipo preto que a sociedade tem. Aquela questão que eu te falei: o cabelo crespo (que eles chamam de cabelo duro), os traços mais marcados (que eu não sei se isso é critério). Não é um critério objetivo. Você pode ter uma pessoa com os traços ali marcados em qualquer. Enfim, eu não gosto nem de utilizar esses termos, mas essa questão de ver meus alunos sendo cruéis com os outros, porque os outros eram pretos, isso de vez em quando. Tem um bom tempo que não acontece isso, mas quando acontecia, eu ficava bem...sabe? Assustada, vamos dizer assim, né? Porque qualquer atitude vinda de crianças e de jovens, qualquer atitude preconceituosa vinda de um adulto já é complicada e quando você vê que mentes em formação - ou já formadas, né? Que acabaram de ser...aquela questão da personalidade - têm esse tipo de preconceito, então é mais assustador ainda você ver um tiquinho de gente, pequeno, de 4 ou 5 anos, tendo atitudes preconceituosas chamando o colega de cabelo duro, sabe? Então é complicado isso. (SANDRA, 2022, informação verbal)

Em que pese o lugar das identidades sociais na contemporaneidade, especialmente, a identidade social de raça possui sentidos bastante distintos para sujeitos negros/as e brancos/as.

Os/as negros/as sobre os quais recaiu todo um processo de racialização, declarar sua identidade negra não é necessariamente uma questão de escolha, posto que existe um acúmulo de imaginários coletivos produzidos socialmente e culturalmente com consequências diretas nas experiências vividas. Os aspectos aqui discutidos em torno da produção de identidade nos levam às percepções de identidade tanto no pensamento de Hall (2011) quanto em Fanon (2020). Para eles, a identidade deve ser entendida como uma construção social nas relações entre sujeitos, de forma que eles refutam uma abordagem essencialista e/ou de fixação da identidade. O essencialismo e a fixação da identidade podem estar a serviço do racismo/regulação, mesmo os movimentos de emancipação do corpo negro, sobretudo, a partir da ressignificação dos traços de demarcação de diferença, podem ser capturados e revertidos para sua regulação. Como revela a participante Sandra:

Quando eu chego, pego um formulário que vou preencher e coloco que eu sou preta, aí a pessoa olha assim pra mim. Já teve situações da pessoa olhar pra mim e dizer assim: "você é preta?", eu disse "sou, né?". Porque infelizmente a sociedade ainda tem muito aquilo de...criou-se um estereótipo oficial pra quem é preto e, na cabeça das pessoas, eu não me encaixo. Mas eu sou. (SANDRA, 2022, informação verbal)

Segue ela:

O que eu vejo que a sociedade fala? Hum...cabelo crespo, que na cabeça deles, só dá pra fazer um black power ou uma trança. O nariz, um nariz...eu não gosto de utilizar esse termo pra não parecer que eu que tô sendo preconceituosa, mas um nariz com traços do rosto mais grosseiros, vamos dizer assim, mais marcados. Nariz grande, a pele bem escura, né? É o que eu vejo o estereótipo que a sociedade criou. Então uma pessoa me disse assim "Ah, mas seu nariz é tão bonitinho...", "Ah, mas seu cabelo...". Meu cabelo agora tá meio alisado, né? Que eu dei uma química aqui. Mas, enfim, hoje em dia essas mudanças de visual eu faço, porque eu tô afim de mudar, e não porque eu quero ter o meu cabelo liso ou alguma característica - vamos dizer assim - branca, né? Que a sociedade adotou como uma característica de branco. Então, na minha visão, é: eu enxergo que a sociedade acha que negro é somente aquela pessoa com tom de pele bem escuro, cabelo crespo, traços marcados. (SANDRA, 2022, informação verbal)

A participante fala de um suposto padrão do/da negro/a socialmente construído, que ela não se encaixa e acredita que por isso tem o seu pertencimento problematizado, somado à cor da pele mais clara. Todavia, sua percepção revela o lugar ambíguo, um "entrelugar" ou seria um "não lugar" do/a pardo/a ou mestiço/a na política de identidade racial à brasileira. Estudos mais recentes, a exemplo dos desenvolvidos pelas autoras Eliane Costa e Lia Schucman (2022), apontam no âmbito das discussões acerca da fixação da identidade, o lugar da identidade social de raça em função desta condição do/da mestiço/a. Segundo as autoras, ao discutir o lugar do mestiço na constituição de sujeitos fenotipicamente negros e brancos, o mestiço representa uma

identidade racial complexa, confusa, negada ou afirmada, dando conta de que a socialização destes sujeitos permitem classificações ora como brancos, ora como negros. Enquanto o IBGE assume critérios relacionados à origem dos sujeitos, socialmente os traços físicos/fenotípicos prevalecem permitindo classificações e/ou questionamentos a depender dos contextos.

Eu sou preto, né? Sou preto, inclusive eu sempre procuro explicar isso para os meus alunos, porque muitas vezes quando eu trago essa minha autotransclassificação, alguns rejeitam, e aí eu falo da importância de se incluir a categoria pardos nesse contexto aí de pretos/negros, porque isso é importante para a proposição de políticas públicas, inclusive. E eu sempre me li negro, me li preto. Enfim, eu sou fruto de um relacionamento interétnico, né? Meu pai indiscutivelmente, como eu poderia dizer, negro e minha mãe descendente de italianos. Então a minha família é uma mistura. Se você, por exemplo, for ver os meus irmãos, você vai dizer assim "é seu irmão?" ou então "é sua irmã?", né? Mas eu sempre me li como negro. Desde adolescente eu já tinha isso muito claro. (PAULO, 2022, informação verbal)

Os sujeitos racializados são confrontados cotidianamente a partir dos traços onde são demarcadas as diferenças. Suas vivências corpóreas, em qualquer contexto, no dia a dia ou no trabalho, será uma experiência violenta, seja simbólica ou fisicamente. De tal maneira, que estas marcas estão impressas nas suas subjetividades, mesmo quando se ressignifica a relação com seus corpos, com os traços de diferença. E neste caso, a escola, as agências de letramento racial crítico, o território usado são fundamentais quando se fala de uma construção identitária positivada para os sujeitos racializados.

3.2 “Negra, mulher, pobre, de escola pública”: a interseccionalidade das opressões na subalternidade experimentada

As narrativas sobre as quais seguiremos refletindo revelam que os sujeitos participantes possuem outras diferenças interiores à condição da subalternidade experimentada, além da diferença racial. De fato, os/as participantes compartilham da condição de trabalhadores que vendem sua força de trabalho e recebem uma remuneração em troca. Todavia, as trajetórias individuais revelam posições sociais que permitiram, por exemplo, a escolha profissional dentro de um leque de opções para alguns, ou seguir o caminho profissional que se tornou possível para outros.

Pensei em ser advogado, pensei em ser médico, pensei em ser engenheiro. Tudo isso passou pela minha cabeça e inicialmente eu acreditava que eu ia ser realmente ou médico ou engenheiro ou advogado, e aí mais na frente eu dei uma reviravolta e acreditava que eu ia ser salva-vidas. (COSME, 2022, informação verbal.)

As dúvidas profissionais trazidas pelo participante Cosme estão alinhadas com as informações compartilhadas de uma trajetória de classe média, com acessos educacionais dentro do sistema privado de ensino e morador de um bairro igualmente de classe média. Talvez a docência não tenha sido sua primeira opção, entretanto, não se deu como único caminho possível diante dos limites impostos aos egressos da escola pública na sua época. Como se percebe na trajetória de homem preto periférico de Elias.

De forma indireta pelas questões de oportunidade, de investimento, eu acho que sim. E na questão lá no topo da pirâmide, que são os governantes que provêm a educação. O fato deles não darem uma educação de qualidade, isso me limitou de galgar algo que eu pudesse almejar de fato, como eu te disse. Então eu acho que isso é uma questão de racismo, como é hoje em dia. O Ministro da Economia¹⁴ ele coloca que a gente não é pra tá na universidade, a gente é pra tá na área de serviço, servindo aqueles que podem, que têm condições, que têm dinheiro, que têm o poder de fazer a universidade. Então eu acho que a gente é mais ousado, né? Dentro do nosso querer, dentro do nosso poder intelectual. A gente é ousado, mas vai nos faltar realmente o acesso ao conhecimento. Ainda que hoje em dia a gente tem internet, mas não é tudo. A gente tem que ter os direcionamentos corretos, né? Não se pode imaginar que uma pessoa sozinha consiga - por mais esforço que faça - pra chegar a um objetivo sem ajuda, sem incentivos e vá tornar o sonho dela possível. Eu acho que é dentro dessa questão. (ELIAS, 2022, informação verbal.)

Para Elias, o entrecruzamento dos fatores raça e classe foram determinantes na sua trajetória profissional, limitando suas escolhas. Esse entrecruzamento será um ponto chave desta categoria, isto é, as experiências distintas de cada sujeito a partir do cruzamento das opressões, nomeada por Kimberlé Crenshaw (2002, p. 178) como opressão interseccional. Segundo a autora, interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. (2002, p. 177)

As avenidas de opressões com seus eixos - de cruzamento - ora fazem prevalecer uma diferença sobre outra, ora invisibilizam a diferença, mas os efeitos desta dinâmica quase sempre convergem para o aprofundamento das desigualdades e da exclusão. Além disso, produzem subjetividades que marcam as trajetórias individuais, sobretudo, dos sujeitos que na sociedade brasileira mais acumulam diferenças, as mulheres negras. Vejamos os relatos das participantes:

O preconceito às vezes que não é tão escancarado, mas você tá ali, você tá vendo, fazendo a leitura da situação que aquilo ali é uma forma de discriminação, sabe? Então a gente tem que tá o tempo todo. E mulher, e ser mulher negra são duas questões aí colocadas. Porque, como mulher, a gente já enfrenta. É uma sociedade patriarcal, que

¹⁴ Referência a Paulo Guedes, Ministro da Economia do governo Bolsonaro (2019-2022).

hierarquiza mesmo, que coloca o homem na posição de poder e a mulher numa situação de inferioridade. Então às vezes você quer se colocar em determinadas situações e você perceber claramente que a sua voz naquele momento...que a voz que é escutada é a voz masculina, sabe? Então já passei por situações assim. É muito difícil. A nossa sociedade coloca isso. A nossa sociedade coloca a mulher...é uma sociedade que vê a mulher numa condição de inferioridade, subalternidade e a gente tem que tá o tempo todo tentando superar essas questões, mostrar que não é bem assim. E não é fácil isso. Você tá o tempo todo, nos espaços onde você transita, tendo que tá lutando com essas forças, sabe? Então chega uma hora que dá um certo cansaço. Bate um certo cansaço, sabe? E você ter que tá atento também. Então é uma sociedade que cobra de você uma atenção permanente, uma vigilância, porque às vezes - se você não tá atento - você passa despercebido em situações que tá lhe colocando ali, dizendo "Ei, esse lugar aqui não é pra você". Então você tem que tá o tempo todo mostrando que não, que você pode chegar ali, que você pode sim conquistar determinados espaços. Não é fácil não. É muito difícil. (SILVANA, 2022, informação verbal.)

Eu acho que minha posição é diferente de várias mulheres negras. Não posso comparar a minha posição de mulher negra com a posição de uma mulher negra da periferia, por exemplo. Não acho que eu tenho o mesmo...vivi a mesma realidade. E nem vivo a mesma realidade, porque eu fui privilegiada pela ascensão dos meus pais, né? Pela educação. Minha mãe saiu da favela pra ser professora. Nisso ela não tinha nada, né? E meu pai também, assim, ele não saiu da favela, mas também conquistou as coisas sendo funcionário público. E a gente sempre estudou. Minha mãe e meu pai sempre fizeram a gente estudar nos melhores colégios. Então eu fui uma mulher negra privilegiada. Sou uma mulher negra privilegiada, né? Então não posso falar desse lugar dessa mulher negra que vive outra realidade mais difícil que a minha. Vivo coisas que tem a ver com essa realidade? Vivo. Vivo racismos, vivo entaves, vivo a questão da sexualização da mulher negra, vivo sim tudo isso, mas claro que de outra forma. Acho que muito menos pela questão de ser socialmente - vou até botar entre aspas, porque eu não me sinto assim, mas as pessoas me veem assim, né? - "embranquecida", vamos dizer, ou socialmente mais bem colocada. Eu acho que é esse meu lugar. Eu acho que eu fui uma mulher negra de privilégios, apesar de viver muitas questões que as mulheres negras vivem. (ROSANE, 2022, informação verbal.)

A interação dos eixos de subordinação raça e gênero possui nuances e camadas como a fala da participante Rosane revela. A sua mínima ascensão social frente a outras mulheres do seu grupo racial foi capaz de produzir distinções internas ao subgrupo, entretanto, ela não escapará de outras opressões que socialmente são dirigidas às mulheres negras na sociedade brasileira.

A condição da mulher negra evidenciada nas narrativas converge para o que Crenshaw (2002, p.175) aponta como subinclusão à medida que da perspectiva do gênero não necessariamente seus problemas são os mesmos problemas do subgrupo dominante, do mesmo modo, na questão da raça existem diferenciações com relação ao homem negro. De certo, o homem negro não desfruta dos benefícios do patriarcado, todavia, não está na mesma posição da mulher negra quando esta potencializa na sua experiência a intersecção gênero/raça.

O homem negro, que é homem, mas não é branco, não tem acesso ao patriarcado, pois este é definido pela branquitude e torna-o o outro. A mulher negra, não sendo nem branca nem homem, neste esquema colonial representa então uma dupla ausência que

a torna absolutamente inexistente. Pois ela serve como a outra de outrxs, sem status suficiente para a Outridade. (KILOMBA, 2020, posição 80)

Por seu turno, entre os/as participantes negros/as, quase todas as participantes mulheres - três - atuam no segmento dos anos iniciais do ensino fundamental, com exceção de uma participante que atua nos anos finais, enquanto todos os homens negros - também três - atuam nos anos finais do ensino fundamental. Os anos iniciais do ensino fundamental, que atende estudantes dos 06 aos 10 anos, é o segmento mais associado ao cuidado, embora o papel dos/as profissionais seja pedagógico. No Brasil, ao longo do tempo, o trabalho relacionado ao cuidado esteve e segue sendo reservado como um papel da mulher negra, com baixo prestígio social e desvalorização salarial.

Na nossa sociedade também tem muito essa questão. De mulheres negras acabarem...Claro, é como eu coloquei antes, eu me identifiquei com essa formação na área de educação. Mas, ao mesmo tempo, eu percebo também que é uma área pra onde muitas mulheres negras acabam se dirigindo. Então, de certa forma, isso acaba...atravessa de certa forma. Não tem como a gente não pontuar isso e entender que, apesar de ser...Em um determinado momento, acabou sendo uma escolha minha, porque eu fiz o Magistério...Até chegar no Magistério não foi escolha. Depois que eu comecei a fazer o Magistério, eu realmente tive a consciência de que essa era a área que eu gostaria de continuar estudando. Quando eu fui fazer a graduação, aí eu fui fazer pedagogia. E, lá em pedagogia, eu encontro diversas colegas mulheres negras, né? Com características muito semelhantes à minha. E aí algumas até começaram a estudar essas questões e questionavam isso. Analisando se o fato de estar naquela área de pedagogia, isso não tem também uma leitura a ser feita. Por que que tantas mulheres acabam fazendo pedagogia? Mulheres negras acabam fazendo pedagogia. É um questionamento que acabou surgindo com colegas no próprio curso de pedagogia. Sim. Não tem como a gente tá ali naquele espaço e não perceber isso, entendeu? Gera questionamentos. Gera...por que que não está em outro espaço? Por que que determinadas áreas a gente não consegue perceber a presença de mulheres negras? E por que é que em outras áreas a gente percebe majoritariamente a presença de mulheres negras, né? (Silvana, 2022, informação verbal)

A participante Tassila reconhece os benefícios que acessa em função da cor da sua epiderme, mesmo no contexto de uma sociedade patriarcal, ao passo que aponta uma divisão racial do trabalho docente percebido por ela no seu ingresso na educação pública:

Ela me coloca numa situação de privilégio, né? Eu sou socialmente branca, ou seja, o olhar do outro sobre mim é de uma pessoa branca, o que me dá uma situação de privilégio numa sociedade racista e o pardo é algo que não compromete. Ou seja, se eu me identifico como parda, essas pessoas que me leem como branca não alteram a relação pra comigo. Eu mantenho a minha relação de privilégio com o debate racial na cidade. Pelo menos aqui na cidade de Salvador. (TASSILA, 2022, informação verbal.)

Segue ela:

Olha, eu tenho 49, né? Então, na realidade, os meus colegas professores no início da minha vida acadêmica são majoritariamente brancos. A presença do professor negro fortemente não existia na rede municipal e estadual, me refiro aos níveis de ensino com os quais trabalhei. Tanto um, quanto outro, a presença maior é...dos meus colegas, eles são brancos. Agora, a professora, a pedagoga, que aí eu não tinha contato, porque as escolas que eu trabalhava eram escolas, no Estado, de ensino médio, e, no município, de fundamental II (anos finais), é que eu percebo, quando vou chegar mais tarde no fundamental I (anos iniciais) do município, a presença mais forte de professoras negras. Professores chamados especialistas da licenciatura são majoritariamente brancos no início da minha ação, da minha atividade como professora. Eles eram majoritariamente brancos. (TASSILA, 2022, informação verbal.)

Tais aspectos revelam o caráter estrutural dessa divisão no interior da subalternidade experimentada, aqui não se fala isoladamente dos marcadores de opressão, que operam também com suas dinâmicas próprias, e sim, como tais opressões potencializam quando são interseccionalizadas, quando operam por associação, como fica evidente o encontro entre classe, gênero e raça em relação às mulheres negras educadoras. Essa engrenagem é eficiente, sobretudo, quando consegue passar despercebida pelo indivíduo ou quando as opressões são percebidas isoladamente como se não possuíssem interações que as potencializam, a chamada invisibilidade da subordinação interseccional (CRENSHAW, 2002, p.183). A participante Joana revela como percebe a subordinação interseccional na sua trajetória profissional:

Hoje talvez eu veja que...é...que, de alguma forma, eu acredito que o que a gente. As coisas só fazem sentido, a profissão só faz sentido se a gente tem uma relevância na vida de alguém, muda a vida de alguém. E como na minha vida eu tive...como é que diz? Não tive tanto esse apoio/ajuda pra me autoconhecer, talvez sim. Talvez eu acho que de forma inconsciente eu escolhi a profissão que talvez eu mudasse pelo menos a realidade de alguém. De alguma forma colocasse uma sementinha ali, tratasse sobre assuntos. Talvez como professora hoje eu posso, sim, expressar o que eu vivi. Eu sempre trago as minhas experiências pra eles. Sempre trago pra eles as minhas experiências, mostro as minhas experiências - boas e ruins - e mostro a eles que é possível até ir mais longe do que o que eu vim ou onde eu estou. Até porque numa condição de negra, mulher, pobre, de escola pública, minha vida toda filha de costureira e pedreiro, eu cheguei aqui, cheguei até onde eu cheguei e que é possível, porque eu acreditei. Eu acreditei e, enfim, eu acho que sim, inconscientemente a minha trajetória me fez escolher e eu consegui. (JOANA, 2022, informação verbal.)

Como se observa, a participante possui consciência da sua condição social, racial e de gênero, do modo como a convergência destas opressões lhe impuseram dificuldades ao longo da sua trajetória. Ao mesmo tempo, encerra na sua vontade individual a força propulsora do seu deslocamento social ou ascensão com relação aos pais, algo muito próprio desta dinâmica da subordinação interseccional, posto que nem sempre se percebe onde começam e terminam as

avenidas de opressão, muito menos, os seus eixos de cruzamento. Quanto mais imperceptível, mais a estrutura racialmente hierarquizada mantém-se intacta.

Como a participante individualiza sua trajetória e demonstra satisfação com seu trajeto profissional, é como se de forma alguma o racismo tenha incidido, dado seu caráter estrutural, nessa trajetória ou determinando seu alcance, suas escolhas e profissão. O que ao mesmo tempo revela uma perspectiva do racismo tão somente como uma ação de ofensa moral de um indivíduo sobre outro, portanto, intersubjetivo, e não como uma ideologia que organiza a sociedade brasileira produzindo desigualdades e exclusões.

3.3 “Eu fui invisível por muito tempo”: fluxos entre o excesso de visibilidade e a invisibilidade negra

Por de trás deste aparente paradoxo, visibilidade e invisibilidade incidindo sobre um mesmo corpo, reside uma característica muito peculiar do racismo à brasileira que poderá ser mais bem compreendida a partir das vozes de indivíduos negros/as quando estes/as revelam como são capazes de transitar entre uma vigilância excessiva e a total invisibilidade no espaço público a depender dos contextos. A convivência com a ideia raça e seus efeitos atravessa a todos/as, brancos/as e negros/as, de formas distintas, mas o que se persegue é a compreensão destes atravessamentos, as subjetividades produzidas e o que os sujeitos fazem com tudo isso.

Para uma compreensão deste processo seguirmos percebendo como socialmente as opressões se interseccionalizam produzindo efeitos e experiências distintas para indivíduos, inclusive, de um mesmo subgrupo. Além disso, os contextos são muito importantes para cada uma destas dinâmicas, de modo que, para uma melhor descrição e análise desta estrutura, dividiremos estas narrativas a partir dos espaços em que os sujeitos narram suas experiências, qual seja: a escola, a rua, lojas e centros comerciais.

Eu estudei em uma escola privada. Nunca estudei em escola pública. A vida inteira em escola privada. E escola grande, escola de tradição, vamos dizer assim. E, assim, hoje eu entendo o sentimento que eu tinha na época, né? Eu era também muito banda voou, assim, não ligava muito pras coisas que os outros diziam não, mas hoje eu percebo o quanto eu era invisível. Eu fui invisível por muito tempo. Eu só me tornei visível para os meus colegas - acho que na sétima série - quando eu fiquei com um corpo bonito, sabe? Isso pra mim foi marcante, assim. Quando o meu corpo ficou diferente. Eu fiquei com um corpo de mulher, sabe? Eu percebo, assim, fazendo uma análise posterior disso, né? Claro, não foi no momento que isso aconteceu, mas as pessoas que estavam invisíveis comigo, todas eram negras. Então a invisibilidade

permeava por isso, porque era uma escola majoritariamente de pessoas brancas e ricas. (ROSANE, 2022, Informação verbal.)

A participante Rosane denuncia como foi percebendo que as transformações biológicas do seu corpo ativaram todo um imaginário coletivo produzido historicamente sobre o corpo da mulher negra. Neste caso, da invisibilidade à visibilidade excessiva existe todo um caldo cultural de origem e caráter colonial. Para compreender esta persistência da dominação colonial, importante dialogar com o pensamento de Quijano (2005) quando este aborda como “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121). Apesar dos processos históricos em torno da ideia de raça, sua persistência só se justifica pelo tanto que contribui ainda para uma estruturação do poder mundial capitalista.

Na abordagem acerca do controle da subjetividade, Quijano (2005) se refere a uma dominação que já não precisa do uso da força para se manter, o que significa que a ideia de raça já produziu efeitos de verdade suficientes para os indivíduos, normatizando a existência de uma raça como superior à outra, padrão de poder que emerge do colonialismo, por ele chamado de colonialidade. Tomando a perspectiva da colonialidade do ser, esta inferiorização destitui a própria humanidade dos indivíduos inferiorizados, de forma que é preciso compreender os efeitos da colonialidade sobre as experiências vividas de ser tomado como inferior (MALDONADO-TORRES, 2007).

Eu estou organizando um trabalhinho pra fazer com os alunos na escola, e aí eu me recordei da minha infância, que tinha quadrilha na escola. Faziam um forrózinho e tinha uma escolha de "a rainha do milho", "a rainha da laranja", e eu ficava intrigada que, assim, eu nunca era escolhida pra ser nada disso, sabe? Eu ficava assim "Por que que eu nunca sou chamada?". Não que isso fosse importante pra mim, mas isso me provocava um questionamento e eu não conseguia obter a resposta para o questionamento. Não é que eu tivesse...o... incômodo era assim, ó, "Por que que só aquela pessoa era escolhida?". E eles escolhiam sempre meninas loiras, meninas brancas e tal. E eu ficava questionando isso, mas não era um questionamento de verbalizar não, era uma coisa comigo mesma, sabe? Interiormente eu ficava com aquela pergunta. E, de certa forma, essas coisas marcam, sabe? Porque você tá ali na infância, tá construindo sua identidade e você se depara com esse tipo de situação. Onde você é o tempo todo preterida, e aí você fica "Por que isso? Por que que essas pessoas são sempre as escolhidas?". Mas eu digo a você, como eu falei no início, eu não tinha maturidade suficiente pra compreender o que estava acontecendo. E a escola, naquela ocasião, ô meu deus... nem em sonho discutia essas questões. Não se tratava desses assuntos na escola. Então acho que esse é um dos episódios que eu passei que, de certa forma, marcou. (SILVANA, 2022, Informação verbal)

Olha, eu...a minha vida inteira eu atuei como professor de Língua Portuguesa. Eu trabalho com as três frentes (com Gramática, Redação e Literatura) e por aí já se vê um grande desafio, porque os alunos eles têm em mente que um professor de Língua

Portuguesa será uma mulher ou um homem branco, e não um indivíduo negro, porque a competência não estaria com o profissional negro da linguagem, da linguística. Então eu já começo por aí, tendo esse grande estranhamento, e aí quando eu me visto, quando eu coloco os meus dreads, apareço dia de sexta feira com a roupa branca. Por exemplo, eu trabalhei em uma escola de grande porte aqui de Salvador (confessional) em que os alunos viravam pra mim e me perguntavam se eu era pai de santo, e aí eu dizia "não, não sou. Infelizmente não sou, mas adoraria ser, porque seria uma grande honra", entende? Então é o tempo todo esse estranhamento, mas, pra mim, isso faz parte exatamente dessa carência de um letramento racial crítico que a gente percebe que falta inclusive entre os nossos, né? Aqueles que estão mais próximos da minha realidade. (PAULO, 2022, informação verbal)

A disputa de imaginários sobre o corpo negro no espaço público subsiste a partir da definição de lugares sociais previamente estabelecidos para este corpo, na seguinte lógica: “*esse lugar é para você*”, “*esse lugar não é pra você*”. Assim, sobre os lugares sociais de subordinação não há nenhum questionamento acerca da presença dos corpos negros, posto que neste modelo de organização social, na estrutura racialmente hierarquizada, este lugar pertence “naturalmente” aos corpos inferiorizados: “por exemplo, trabalho em outras escolas particulares, mas aí eu vejo que a maioria das pessoas parecidas comigo elas estão numa condição de cargos mais inferiores do ponto de vista da condição socioeconômica”. (PAULO, 2022, informação verbal)

Ou seja, a escola particular não é o lugar para o corpo negro, não como aluno/a, logo, torna-se um corpo invisível. O destaque de rainha da turma ou da escola também não é lugar para este corpo, logo, invisível. O domínio da norma culta não pode ser uma propriedade deste corpo. Antes de tudo, o fluxo entre ser visível ou invisível é permeado pelo fenômeno do racismo. O racismo conecta a invisibilidade e o excesso de vigilância sobre estes corpos. Entretanto, dado o grau de desumanização sobre este corpo, o excesso de vigilância se impõe a partir de imaginários construídos em cima do medo e da suposta ameaça representada pelo corpo negro.

Eu já deixei de frequentar várias lojas, porque eu sinto que quando eu entro, eu sou seguida. Eu sou seguida de perto. Só pra você ter noção, aqui do lado do prédio tem um Bompreço, e só nesse prédio aqui...eu acho que eu tenho mais de 20 anos morando aqui. O pessoal do Bompreço já é meu amigo, vamos dizer assim, já me chama pelo nome. Não que isso vá me proteger, mas, assim, as pessoas me conhecem, eu frequento aqui há muito tempo, né? Não que isso seja critério, como eu disse. Eu entrava no Bompreço e tinha uma mulher que vinha - uma da segurança - atrás de mim. Então, assim, ela só saía de perto de mim, quando eu cruzava a porta pra ir embora, a ponto dela esbarrar em mim. Então eu chegava em casa chorando, chegava em casa chateada, pressão subia (e minha pressão é baixa, eu não tenho problema de pressão, só quando eu me estresso). E uma outra situação é numa loja, da papelaria Atlas, na região do Itaigara. Meus médicos sempre foram ali e eu sou louca por essas coisas de papelaria (caneta, essas coisas) e sempre tô passando lá. E não é uma loja pequena, uma loja pequena onde você não precisa fazer muito esforço pra ver o que tá acontecendo e uma loja bem monitorada com sistema de câmeras, porque eu tenho

a mania - depois que eu saí da polícia, né? Do curso de oficiais - eu fico olhando essas questões de câmera de monitoramento, até por questão de segurança. E aí eu acho que é um desserviço ter um segurança pra ficar seguindo as pessoas na loja. Mas, enfim, toda vez que eu entro na loja, até hoje, vem um segurança e me acompanha. Já tem alguns funcionários que são antigos, que já me conhecem - não chegam a me chamar pelo nome, porque não sabem - mas eu já sou conhecida, vamos dizer assim. Mas, mesmo assim, esse segurança ainda não se convenceu de que eu não sou o risco, tá entendendo? (SANDRA, 2022, informação verbal)

Eu tava no Ensino Médio, e aí nós fomos com a roupa da escola para o Iguatemi. Aí tem aquelas lojas do terceiro piso, aí tinha a tia de um colega da gente que trabalhava nessa loja, e aí... eu não lembro o nome da loja. Eu sei que era uma loja chique pra caramba. E ele não era nem branco, velho, esse colega da gente. Nem branco ele era. Ele era negro como nós, só que quando a gente foi...um pessoal começou a olhar assim, ó. Um bocado de gente virou de vez, olhou assim. Aí eu olhei para meus colegas pra ver se não tinha alguma coisa estranha assim e tal. Aí a tia dele gritou: "Hã, meu sobrinho aqui e os colegas dele! Pode entrar". Aí o pessoal fez aquele negócio assim, ó, como se tivesse relaxado, entendeu? Aí isso aí pra mim, véi. Ali foi a primeira vez que eu senti que "É, velho, o racismo tá forte, cara. Tá forte". (MESSIAS, 2022, informação verbal)

As narrativas de Sandra e Messias nos revelam uma vigilância excessiva ou excesso de visibilidade que reflete o controle sobre o corpo negro, uma resultante do contexto sócio-histórico produzido como efeito do colonialismo moderno. Mas, o que seria visível? O corpo negro ou o imaginário construído sobre este corpo? Se os/as participantes se narram a partir de contextos distintos, sem evidenciar adereços físicos que possam fortalecer outras construções sociais sobre o corpo negro, o que une as narrativas é a cor da pele, ou seja, este traço fenotípico possui dados suficientes para ativar os sistemas de controle e vigilância dos espaços públicos.

[...] algunas identidades denotan superioridad sobre otras. Y tal grado de superioridad se justifica en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión. En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa. (MALDONADO-TORRES, 2007, P.132)

A colonialidade legada pela construção da ideia de raça produziu uma sociedade em que a inferiorização e a desumanização caminham lado a lado. Segundo dados organizados pelo Observatório de Segurança Pública (OSP), em 2020¹⁵, na cidade de Salvador, todas as pessoas mortas pela polícia eram negras. A pele negra é alvo do controle, da vigilância, da política de morte na segurança pública.

¹⁵ Disponível em: https://www.observatoriodeseguranca.org/artigos/pele-alvo-a-cor-da-violencia-policial/?perpage=48&order=ASC&orderby=meta_value&metakey=7980&metaquery%5B0%5D%5Bkey%5D=8469&metaquery%5B0%5D%5Bvalue%5D=Relat%C3%B3rio&pos=4&source_list=collection&ref=%2Fbanco-de-dados%2F Acesso em: 11 de março de 2023.

Eu me lembro de um acontecimento com um amigo meu. Ele morava no bairro da Santa Cruz e andava muito com a gente no Rio Vermelho. Ele mergulhava junto, ele ia pra praia, ele jogava bola, ele ia até o porto de bicicleta e voltava com a gente e tal, e eu percebi - depois de um certo tempo - que ele se sentia confortável em sair um pouco do bairro do Rio Vermelho quando ele tava perto principalmente de mim e de outro amigo, brancos, e ele negro, morador da Santa Cruz. Ele se sentia confortável em sair do Rio Vermelho, em ir na Barra, em ir na Pituba, tal, que sozinho ele não ia. Ou se a gente fosse na frente e ele precisasse ir sozinho depois, ele não ia. Mas se fosse junto com a gente, ele ia. E às vezes a gente falava "Pô, umbora, tal" e ele "Não...se vocês forem, eu vou". Às vezes até outros colegas chamavam - do bairro dele mesmo - pra ir e tal, ele não ia, mas quando era comigo e com esse outro amigo, ele ia. Eu vim perceber qual era a preocupação quando aconteceu um fato no Select do Rio Vermelho. Ali, aquele posto de gasolina ao lado do MC Donald's. Nós estávamos lá fazendo um lanche, estávamos lá, assim, início da noite e aí ocorreu uma briga dentro do Select com outras pessoas que não éramos nós e, de repente, os seguranças do Select entraram pra tentar conter essa briga e foram justamente em cima dele e pegaram ele e imobilizaram ele no chão. E aí precisou eu e o amigo "Não, perai, ele tá com a gente e tal", e ele ficou "Calma, calma, eu não tô na briga", e aí os seguranças falaram "Ele tá com vocês? Ele tá com vocês?, a gente "Não, ele tá com a gente, ele tá com a gente". Aí liberou ele, entendeu? Ele aí correu, assim. A gente botou ele um pouco mais atrás assim "Calma. O que é isso, rapaz? Ele não tá envolvido na briga, na confusão". Ele aí comentou, né? Ele falava "Esse é meu medo: de muitas vezes tá em determinados espaços onde eu não sou conhecido, onde eu não tô com pessoas que me conheçam e que possam me ajudar também a me defender, porque geralmente eu sou visto dessa forma. Quando tem uma confusão, quando tem algum problema, as pessoas olham logo pra mim". Aí eu vim perceber essa questão com mais clareza, né? Porque eu vivenciei. Foi algo que me impactou muito, porque eu ainda não tinha visto com meus próprios olhos, de perto, algo. Já tinha ouvido falar, visto na televisão, mas aí eu vi com uma pessoa muito próxima. Muito próxima mesmo. E o medo dele foi tão grande que essa briga ganhou lá uma certa proporção que veio uma viatura da Polícia Militar e ele não queria sair de dentro do Select. Eu disse "Vamos, rapaz! Vamos sair que a gente não tem nada a ver", ele ficou super receoso de sair. Ele: "Não, rapaz, se eu sair o segurança já pode ter falado alguma coisa, podem achar que eu tava envolvido e aí não vai ter jeito, tal". (COSME, 2022, informação verbal)

A considerar a narrativa trazida por Cosme, do seu lugar de homem branco, percebe-se que nenhum sujeito estará alheio a todo este processo de racialização, desumanização e inferiorização dos/as negros/as, posto que este modelo de construção social persiste através dos atores sociais, sejam aqueles/as que se beneficiam deste modelo social e aqueles/as que são os/as condenados/as por ele. E refletindo a narrativa trazida, mesmo o participante revelando um olhar crítico acerca das relações raciais no Brasil, a sua percepção normaliza o fato de que a sua presença, enquanto homem branco, foi tomada como garantidora da “humanidade” do seu amigo negro: *"Não, perai, ele tá com a gente"*. Por seu turno, do lugar social de quem é tomado como superior ou inferior, as subjetividades serão bem distintas, sobretudo, se considerarmos o quão são definidoras as experiências vividas.

Porque quando você ouve uma pessoa branca, vamos dizer assim, dizer assim "Ah, eu sei... Ah, eu consigo me colocar...". Não, ela não consegue se colocar. A pessoa branca ela jamais vai conseguir se colocar no nosso lugar, porque só quem vive esse tipo de constrangimento que é você entrar numa loja, por exemplo. Vou trazer aqui um exemplo de uma dessas formas de expressão do racismo. Você entrar numa loja e imediatamente você ser interpelado, não porque aquele vendedor vê em você um potencial comprador, mas porque aquele vendedor...fica claro pra você que ele tá apressado em lhe atender pra que você se retire logo da loja. Então, eu já passei por situação assim ou por situação em que você se sente perseguido dentro de um ambiente. Perseguido dentro duma loja, porque não sei o que passa pela cabeça de uma pessoa...talvez que você seja um potencial...alguém que pode pegar alguma coisa ali dentro daquela loja. Então eu já vivenciei isso. E eu me senti muito incomodada, sabe? Muito incomodada mesmo. Machuca. Viver esse tipo de coisa, machuca bastante. E só quem vive sabe o que é, sabe? Não tem como alguém que nunca passou pelo que a gente passa dizer assim "Ah, eu posso imaginar o que você sente". Não tem como. Só quem vive. (SILVANA, 2022, informação verbal)

As experiências vividas pelo sujeito tomado como inferior produz subjetividades que revelam as estratégias de sobrevivência que estes sujeitos elaboram para lidar com o racismo no seu território. *“Eu já deixei de frequentar várias lojas, porque eu sinto que quando eu entro, eu sou seguida”*; *“Ele se sentia confortável em sair um pouco do bairro do Rio Vermelho quando ele tava perto principalmente de mim e de outro amigo, brancos, e ele negro, morador da Santa Cruz”*. *“Até mesmo de quando perceber que alguém tá me observando, eu vou até...me dirijo à pessoa, porque aí, pra ver se gera um constrangimento”*. Como observa-se, as estratégias podem ser de aceitação - apesar da percepção crítica - ou de enfrentamento. E qualquer que seja o caminho, o que fica evidente é que contra estes sujeitos se levanta e se impõe toda uma estrutura racialmente hierarquizada.

Então, eu no início, assim...vamos dizer assim, enquanto eu não tinha uma certa maturidade, eu me sentia incomodada e acabava saindo. Mas depois eu disse "Não, na verdade, eu tenho que resistir a isso". Pra você ter uma ideia, antes eu trabalhava na minha cabeça assim "Poxa, eu me sinto incomodada, eu não vou nem entrar mais naquela loja", aí depois eu disse "Não, não posso fazer isso comigo. Eu vou sim entrar naquela loja e vou dizer: "Eu estou aqui olhando e vou comprar na hora que eu quiser e se eu quiser". E eu posso também entrar na loja, olhar e não querer comprar nada e sair. Então hoje eu já assumi uma outra postura, sabe? Até mesmo de quando perceber que alguém tá me observando, eu vou até...me dirijo à pessoa, porque aí, pra ver se gera um constrangimento. Então, assim, hoje eu já...hoje eu encaro dessa forma. Eu procuro não me intimidar mais diante dessas situações não. Aliás, eu digo: "Não, eu tenho que ocupar sim. Eu tenho que tá aqui sim. E se eu puder comprar eu vou comprar. Se eu puder frequentar aquele restaurante, eu vou". E procuro não mais ficar me incomodando tanto assim com essas questões. Claro, não tem como você não se incomodar. Mas, eu digo assim, não deixe que isso me faça não querer mais estar naquele lugar, naquele espaço, entende? (SILVANA, 2022, informação verbal)

Por fim, se de um lado temos a interação com o território forjando identidades sociais e diferenças, de outro, temos as experiências vividas por sujeitos, a partir da colonialidade, em serem tomados como sujeitos superiores ou inferiores. O fato é que todas essas construções

sociais desembocam na escola, na relação professor/aluno, na comunidade escolar como um todo, no currículo, no fazer pedagógico. A pergunta é: o que se escolhe fazer com todo esse caldeirão cultural, social e político que é a escola?

4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DOS/AS PROFESSORES/AS: CURRÍCULO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, parto da premissa de que a escola se constitui num *locus* de tensões. Marco as discussões na tensão entre a pedagogia das ausências e pedagogia das emergências (GOMES, 2017) como forma de dialogar com as narrativas pedagógicas dos/as professores/as naquilo que se relacionam com a ideia construída de raça. Seja nas suas interações com a comunidade escolar, com o currículo e na construção das suas práticas pedagógicas. Além disso, analiso como percebem a política para a educação das relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino de Salvador e os caminhos que apontam para a construção de uma educação antirracista.

Enquanto instrumento de mediação simbólica nas sociedades contemporâneas, a escola acumula históricos investimentos no sentido de fortalecer a dominação e exclusão dos grupos subalternizados. Deste modo, a escola não pode ser analisada de forma desconectada dos mecanismos de manutenção do poder econômico e político na sociedade brasileira. Entretanto, constatar a existência de toda essa engrenagem de dominação sobre a escola não significa que não existam operações de resistência ou graus de consciência acerca do padrão de poder instituído. Assim, as narrativas pedagógicas se apresentam neste fluxo entre a percepção da dominação e as estratégias dos sujeitos que em alguma medida tensionam este poder.

4.1 “Eu tive uma visão muito deturpada da história”: colonialidade do currículo e da escola

Em sua abordagem, inspirada na elaboração teórica de Boaventura de Sousa Santos (2004), Nilma Lino Gomes (2017) nos apresenta o conceito de pedagogia das ausências dando conta de que a escola e os currículos brasileiros foram forjados sob a lógica da exclusão, apagamento e invisibilização dos conhecimentos construídos pelos povos historicamente subalternizados: povos indígenas desterritorializados e povos africanos na diáspora.

Segundo a autora, o conceito foi desenvolvido numa perspectiva de procedimento teórico-epistemológico posto que consiste num posicionamento de vigilância epistemológica e pedagógica diante das lacunas existentes no pensamento educacional. Diante disso, analisando o processo que envolve a luta e a resistência negra no Brasil, a história e a cultura ocupam um

lugar central para a construção de imaginários coletivos e de sentidos. Tomando primeiramente o caso da história, a narrativa oficializada que tomou conta das escolas é centralizada pela trajetória dos povos europeus que migraram para o Brasil, especialmente, os portugueses. A lacuna passa pela ausência de uma abordagem crítica acerca da trajetória europeia e a exclusão dos povos racializados e subalternizados.

Não tratavam essas questões. A gente tinha...inclusive, na ocasião, só depois, a gente já como adulta, é que eu vim acessar trabalhos, leituras que são feitas hoje em relação aos livros didáticos, em relação às práticas que são realizadas em sala de aula. Os livros didáticos, por exemplo, a gente não se reconhecia nos livros didáticos. Durante muito tempo. Até agora...só mais recentemente é que a gente consegue ver pessoas negras nos livros didáticos, porque na época que eu estudava, dificilmente a gente via. E quando a gente via alguma pessoa negra no livro didático, eram pessoas que estavam ali colocadas como subjugadas, como pessoas que foram escravizadas e só. Então a história do negro que foi passada pra gente, era sempre essa história, esse recorte - contado pelo ponto de vista do europeu - em que o negro ele tava sempre nessa condição. Não passavam a história pra gente do negro em condição de resistência, do negro na formação política, na formação dos quilombos. Isso não foi passado pra gente naquela ocasião. Então, assim, eu tive uma visão muito deturpada da história. Eu vejo hoje isso, mas essa leitura eu faço agora, entende? Na ocasião em que eu estava vivendo, eu não conseguia fazer essa leitura. Até porque a minha formação não me dava esse embasamento pra que eu pudesse fazer essa leitura naquela ocasião. Então eu vivia a escola, mas eu não conseguia ter essa noção. E, hoje, eu já consigo fazer essa leitura de que a escola realmente...embora eu - agora pouco, como disse pra você - gosto de ter estudado na escola pública, porque são outras vivências e outras experiências que a gente tem na escola também. A escola não se resume também a essa parte da relação com a aprendizagem ou com o conteúdo. A escola é muito mais que isso. Então eu tive vivências boas na escola. Tinha a questão das amizades e outras experiências que a gente tem também nesse espaço. Mas, com relação a tratar de questões raciais, não, a escola ficou muito a desejar. Na época que eu estudei, essas questões não eram tratadas não. Eu cresci mesmo com uma visão deturpada da história. (SILVANA, 2022, informação verbal)

A narrativa da participante Silvana ilustra como o processo formal de escolarização se constitui em uma experiência tortuosa para a população negra, ou seja, uma experiência impactada por um paradigma educacional excludente que interfere diretamente na vida destes sujeitos. A persistente dominação cultural eurocêntrica que dirige as instituições escolares, seus currículos e práticas pedagógicas promove apagamentos epistêmicos e invisibilização da população negra.

[...]a escola é uma das principais instituições afetadas por essa tensão, pois ela é socialmente responsável pela transmissão e socialização do conhecimento. Mas, qual é o conhecimento que a escola se vê como instituição responsável a transmitir? Por mais que hoje tenhamos mais experiências de educação e diversidade, ainda é possível afirmar que é o conhecimento científico, e não as outras formas de conhecer produzidas pelos setores populares e pelos movimentos sociais (GOMES, 2017, p.53).

O paradigma científico moderno que organiza as instituições escolares e seus currículos baseia-se em algumas dicotomias que foram sedimentadas ao longo do tempo para sua

efetivação, qual seja: conhecimento científico *versus* conhecimento cotidiano, conhecimento válido *versus* senso comum, alta cultura *versus* baixa cultura. O que significa, por seu turno, que a preponderância deste paradigma passa pela consolidação da tradição escrita sobre a oralidade, do conhecimento científico em detrimento de outros saberes e formas de interpretar a realidade. Segundo Amílcar Pereira: "modernidade não é o desenrolar ontológico de uma história universal, mas sim a interpretação de certos eventos por atores e instituições que se viam e se veem como estando no centro da Terra e no presente de um tempo universal". (PEREIRA, 2021, posição 577) Ou seja, relações de poder produziram este domínio e lançam mão de meios para sua manutenção, com aparelhos culturais, controle das subjetividades e a consolidação de narrativas históricas.

Como história também, essas questões têm que tá mais vivas nesse contexto, no currículo dessas matérias, porque elas têm que ser conhecidas pra poder serem trabalhadas. Então o aluno não vai ter o argumento se ele não conhecer, se ele não tiver a vivência daquilo que tá sendo imposto a ele, né? Dele conhecer a própria história, das raízes das culturas, né? E isso foi negado por muito tempo dentro da nossa educação. Eu mesmo não tive nenhum tipo de referência, nenhum tipo de estudo voltado para a história do povo negro, né? E porque se não tem um indígena, fica uma coisa fantasiosa. Todo mundo da minha idade, sabe? Porque a gente viveu essa questão do indígena, dos povos nativos de forma bastante marginalizada. Até nas questões que são referentes à minha área de Artes isso era completamente deturpado. (ELIAS, 2022, informação verbal)

Então, eu tava dando aula sobre a formação do povo brasileiro, e aí falei sobre as três principais culturas que acabaram contribuindo. Várias interferências de cada um desses grupos, e aí quando chegou nessa questão da religião, falei um pouco da questão de como os indígenas viam, os portugueses, mas quando chegou nas religiões de matriz africana, os meninos se mostraram interessados. Outros gritaram: "professora, a senhora vai ensinar macumba pra gente?". Eles vêm com alguns preconceitos, mas quando você conversa, quando você sabe como falar, não vem de uma forma impositiva, quando você vai naquela postura acolhedora de escutar, eles são relativamente tranquilos. Só que eu expliquei isso e eu não sei de que forma um aluno contou isso em casa. A mãe no outro dia foi pra escola reclamar que eu estava ensinando macumba, né? E aí a gente teve que sentar, conversar com ela, falar... Ela: "É, mas eu não quero. Eu não quero que você ensine isso à minha filha ". Eu dizia: "Mãe, mesmo que a senhora não queira, tem uma lei que me obriga". Tive que chegar a argumentar dessa forma. Não que eu só desse a aula por causa da lei, mas eu tive que chegar a esse ponto de argumentar dessa forma. E aí deu um trabalho. O diretor entrou na história, a secretária da escola entrou na história. Enfim, ela não gostou muito não, mas a gente teve que se mostrar firme, que ela dizia que eu estava ensinando macumba. (SANDRA, 2022, informação verbal)

Considerando a postura de vigilância epistêmica invocada pela pedagogia das ausências, observa-se que os processos de exclusão que permeiam a escola - de ontem e de hoje - não estão desconectados da colonialidade que abordamos no capítulo anterior. De modo que, ao mesmo tempo que a escola reproduz dinâmicas da sociedade, ela é alvo de uma constante vigilância reguladora. Um outro tipo de vigilância é exercido de fora e dentro da escola por membros da

comunidade escolar, uma vigilância que se distingue ou se opõe àquela proposta pela pedagogia das ausências. É como se também existisse uma vigilância reguladora da comunidade escolar baseada nos imaginários construídos sobre as culturas dos povos indígenas e africanos, acrescidos de uma moral religiosa cristã.

Uma coisa que eu instituí: eu não falo de data comemorativa católica. Não só pela questão do estado laico, da escola laica, mas também porque eu não trago outras perspectivas. Se eu não posso trazer outras, eu também não vou falar daquela. E eu tô falando isso, porque quando a gente foi trabalhar o indígena, um mês, um dia do índio - que isso me irrita profundamente, porque a gente devia trabalhar durante todo o ano - eu falei...tinha um livro muito legal, era Daniel Munduruku, que ele fala sobre aves, é um livro infantil muito legal. Ele fala desde a criança, do papel da criança, de como é a aldeia e no final ele fala sobre a espiritualidade dentro da perspectiva indígena. Aí vai a coordenadora e me diz: "Não leia essa parte do livro para as crianças. Só vá até aqui, porque vai ficar muito comprido". (ROSANE, 2022, informação verbal)

Eu estudei aprendendo, por exemplo, que a Princesa Isabel era a que nos libertou; eu estudei achando que Machado de Assis era branco; eu estudei numa perspectiva de lidar com personagens negros que representavam o mal, a maldade (como o Saci Pererê e tal); eu estudei sem...tive algumas professoras negras, mas também elas não falavam dessas questões; não via nada em relação ao candomblé, porque essas escolas todas - embora o estado seja laico - a gente percebia nas salas, nas acomodações, nos espaços, o crucifixo e imagem de santos católicos. Então é aquela coisa assim muito brancocêntrica, muito cristã. (PAULO, 2022, informação verbal)

Percebe-se, através das narrativas de Rosane e Paulo, que a vigilância reguladora que aqui oponho à vigilância epistêmica da pedagogia das ausências também faz parte dos espaços de poder da escola. De um lado, com possibilidades de produzir interdições baseadas nos imaginários sobre os povos subalternizados, não permitindo o conhecimento, por parte dos estudantes, do quanto estas culturas são plurais e diversas e que operam em lógicas distintas da racionalidade moderna. De outro, com poder suficiente para impor, ainda que de forma imagética, um discurso religioso. Mas, na perspectiva da reação, um ator social coletivo conseguiu com sua atuação política e vigilância epistêmica incidir sobre o Estado e a sociedade brasileira, o movimento social negro.

No Brasil, a vigilância epistêmica e pedagógica tem sido exercida de forma destacada pelo movimento negro, que se constitui como uma agência de letramento racial crítico. O seu discurso no sentido de construir uma interpretação alternativa sobre a trajetória dos negros no Brasil cumpre um papel pedagógico sobre os/as professores/as, ou até mesmo da comunidade escolar, de tal maneira, que a ausência do movimento na escola surge ora como uma lacuna destacada, ora como uma cobrança acerca das tarefas que se espera que seja cumprida por este ator social.

Porque às vezes, por exemplo, a gente quer falar de um tema que a gente não domina e aí a gente fica um pouco limitado. A gente quer passar um vídeo sobre um assunto

pra depois discutir, entendeu? Aí a gente não tem projetor, não tem uma televisão, não tem uma pessoa que vem, às vezes a pessoa tá precisando de um transporte pra vir, né? De uma gasolina, alguma coisa assim. Tem gente que vem de graça, né? Infelizmente tem pessoas que também não vem de graça. É...fazer uma parceria com movimentos, com o movimento negro, uma parceria pra dentro da escola, trabalhar essa causa até pra poder diversificar, porque a gente mesmo falando disso, pessoas que estão ali com eles o tempo todo, eles podem até não querer abraçar a causa ou levar na brincadeira e tal. E a gente percebe que quando tem uma pessoa diferente, eles ficam mais atentos, eles escutam mais. Pra dar essa desligada, né? Então, eu acho que essa estrutura aí é necessária. (MESSIAS, 2022, informação verbal)

Eu, por exemplo, hoje. Muitas vezes quando me chamam na época da Consciência Negra para falar, inclusive lá na minha própria escola, eu digo "Que tal chamar um outro professor?", porque a gente precisa ouvir as pessoas, colocar essas pessoas pra falar. "Ah, não, é porque você que tá o tempo todo usando camisas de tecido africano, que tem esse discurso, que pesquisou um pouquinho e tal..." "participa do movimento negro". Eu digo: "não...vamos colocar outras pessoas pra falar, né?" Porque eu ouvi de uma coordenadora "Não, você que estuda isso". Tá entendendo? Isso é muito louco, velho. É muito louco. (PAULO, 2022, informação verbal)

As narrativas de Messias e Paulo evidenciam uma expectativa de aprendizagem da comunidade escolar em relação ao movimento social negro. Ao mesmo tempo, as vozes denotam uma percepção dessa mesma comunidade da "história e cultura afro-brasileira" não como um conhecimento curricular e, portanto, também fincado em bases científicas e de estudo obrigatório para docentes e discentes, mas tratado como uma causa, como um conteúdo da luta a ser mais bem conduzido pelo movimento social negro. Entretanto, a perspectiva trazida pela lei n° 10.639, em seus parágrafos 1° e 2°, antes de tudo, é de um conteúdo curricular que perpassa todas as áreas do conhecimento:

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; 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. (BRASIL, 2003)

Portanto, o conteúdo "história e cultura afro-brasileira" agrega essas duas dimensões: um conteúdo da luta do povo negro e um conteúdo curricular obrigatório. É possível que a comunidade escolar consiga superar a dicotomização destas dimensões? Como a atuação do movimento social negro poderá transitar da incidência sobre o Estado e a sociedade para um papel pedagógico mais direto a ser desempenhado dentro da escola formal? Segundo Nilma Lino Gomes, "[...] quando a produção teórica educacional desconsidera os saberes produzidos pelo Movimento Negro enquanto tais, ela possibilita o desperdício da experiência desse movimento social." (GOMES, 2017, posição 678)

Eis uma discussão epistêmica fundamental, que une ciência, sociedade, escola e currículo na contemporaneidade: a herança colonial da modernidade. O imbricamento da concepção moderna de ciência com o capitalismo acabou por sedimentar uma concepção do conhecimento que é disciplinar, linear, totalitário e eurocêntrico. De modo que, os efeitos deste amálgama que envolve o trinômio modernidade/colonialidade/capitalismo estão em nosso cotidiano, são concepções estruturais na sociedade brasileira, assim como o racismo:

Eu acho que o racismo tá em todo lugar e na escola ele é reafirmado. Ao invés de ser combatido, ele é alimentado. Eu acho que na escola a gente não faz enfrentamentos. Eu acho que a gente deixa de fazer enfrentamentos que a gente precisa fazer. Por exemplo, eu falo de...data comemorativa. Algo pra mim tem me incomodado muito na educação: a gente comemora tudo quanto é dia santo, páscoa, o calendário é muito pautado das festas católicas e ninguém se incomoda de falar sobre isso na escola. Eu me incomodo, mas a maioria das professoras não se incomodam de falar isso na escola. Eu me incomodo, porque eu queria trazer isso, mas eu queria trazer outras perspectivas. E eu queria trazer a perspectiva negra, queria trazer a indígena e eu não trago, porque se eu trouxer, sempre tem uma questão, que é a família, as famílias, que não gostam, as professoras que não querem e às vezes a própria coordenação que diz "Ó, não vamos fazer, porque vai ser uma polêmica que a gente vai ter que tratar", entendeu? Aí são essas questões que, pra mim, se a gente não enfrenta, se a gente não faz isso, a gente reafirma. Eu acho que começa com uma consciência escolar. Com uma consciência de projeto, uma consciência do que se tá na legislação. Se a gente fosse se basear pela legislação, por exemplo, a gente teria que contemplar, né? Então por que isso acontece? Porque as pessoas da escola, que fazem a escola, não querem que seja contemplado? Querem que seus próprios valores, seus próprios princípios prevaleçam ali. Não o que tá na legislação, não o que o aluno tem o direito de saber, não que a gente vai ampliar a visão do aluno, entende? Então tem que se fazer o que elas acham. (ROSANE, 2022, informação verbal)

Por exemplo, nós vamos tratar de manifestações culturais (é um dos meus "conteúdos", como a galera gosta de chamar, dessa segunda unidade), então as manifestações culturais são lá manifestações culturais que tenham origem na cultura europeia, na cultura africana, na cultura...E dentro do processo de debate daquela manifestação, de apresentação de mestres da cultura, a gente pode ou não - a depender da situação que acontece na sala - puxar situações outras que não são a dez mil¹⁶, porque a dez mil ela pressupõe o debate da história, cultura... mas o debate sobre o racismo precisa aparecer em alguns momentos, porque...como é que eu coloco? Senão não tem muito sentido, né? A nossa sociedade, na realidade, ela tá pautada em cima de um massacre da cultura de uma população. Então como é que eu apresento uma manifestação cultural que tem origem num povo que foi massacrado, e que há uma tentativa de aculturação, e esse debate não entra na hora em que aquela manifestação é trazida? Mas a minha tentativa é que ela vá acontecendo transversalmente ao que a gente comumente chama de conteúdo. Eu acho que tem uma área que, pelo menos no discurso, se ressentem muito, que são as chamadas áreas exatas. Saindo da área das exatas, se eu não me engano. Eu não lembro se tá na legislação. Vai ser no parecer que desemboca numa legislação, ele já sinaliza, né? Que as áreas de humanas e a área de arte seriam os espaços favoráveis pra introdução e, de fato, o pessoal de exatas/de natureza se ressentem um pouco. Recentemente, na discussão da construção do currículo Bahia, eu achei que o pessoal de natureza já saiu um pouco desse lugar, já consegue visualizar mais os espaços e os caminhos possíveis (metodológicos) pra dialogar. O de exatas eu acho que a galera ainda tá meio perdidona. Acho que as

¹⁶ Referência à lei nº 10.639/03.

demais áreas fora de exatas já tem algum caminho apontado pelos sujeitos que de alguma forma querem travar esse debate. (TASSILA, 2022, informação Verbal)

O currículo enquanto processo/fenômeno não será em si determinante na vida dos sujeitos, uma vez que existem outras dimensões da vida sociocultural. Ainda que reconhecidamente as instituições escolares se constituam num espaço tão relevante de construção do conhecimento, não são as únicas. Porém, as instituições escolares, o currículo e as práticas pedagógicas afetam as trajetórias dos sujeitos do currículo. Entretanto, se existe a consciência por parte dos/as sujeitos participantes da exclusão dos conhecimentos e das culturas produzidas pelos povos indígenas e pelo povo negro, e ao mesmo tempo, existe o respaldo legal conferidos pelas leis antirracistas nº 10.639 e nº 11.645, que estrutura é esta que interdita ou neutraliza a abordagem destes conhecimentos?

Eu tinha um aluno que dizia que ele era branco dos olhos azuis e ele era preto. E ele vai crescer com esse sentimento de que ele não é o que ele devia ser. Ele não devia ser preto, ele devia ser branco dos olhos azuis. E, assim, como é que nós vamos construir um cidadão, um ser humano que entenda quem ele é - pra que ele possa lutar pelo lugar que ele faz parte dentro da sociedade - se a gente não traz isso dentro da escola, se a gente finge que isso não existe, se a gente traz pra ele a perspectiva de que tá certo ser do jeito que é, entendeu? "Seu lugar é esse aí mesmo", "O que tá certo é o que o branco faz", sabe? A gente só reafirma o que tá aí. Se a gente não trazer uma perspectiva nova pra quem tá vindo, não vai trazer consciência pra ninguém, nem mudança. E eu acho que se muda a prática, muda...se eu mudar a minha, outra professora vai lá, muda a dela, e aí a gente muda um sistema, entendeu? (ROSANE, 2022, informação verbal)

Segundo Roberto Sidnei Macedo (2011), ainda que se adote uma perspectiva crítica do currículo e seus impactos nas trajetórias dos sujeitos, o currículo não é feito apenas por uma institucionalidade oficial constituída, um poder centralizador. Ele também é feito pelos atores sociais e sujeitos que afetam e são afetados, ao passo que também alteram as cenas curriculares. Esta percepção revela possibilidades emancipatórias na escola, outras pedagogias possíveis, possibilidade de uma perspectiva democrática dos currículos e da escola. A interação indivíduo/estrutura, portanto, se constitui numa chave analítica fundamental para o entendimento da colonialidade na escola, mas algumas outras questões surgem e ultrapassam os limites deste estudo: até que ponto o agenciamento dos/as professores/as é capaz de produzir abalos à estrutura? A atuação individual, isolada e desarticulada dos/as professores/as - como um fim em si mesmo - seria capaz de produzir transformações na estrutura?

4.2 "Ih, a secretaria quer saber o que é que a gente fez em relação à lei": percepções acerca da política para a educação das relações étnico-raciais na rede

Em 2003, com a promulgação da lei nº 10.639, os sistemas de educação foram instados a desenvolverem iniciativas e políticas públicas no sentido de atenderem às determinações estabelecidas pela lei. Por sua vez, considerando o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, todos possuem ingresso na Rede Municipal de Ensino de Salvador posterior à vigência da lei educacional antirracista, aspecto que confere às narrativas pedagógicas destes sujeitos uma experiência vivida no calor da implementação das políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais na Rede em decorrência da lei.

Como observado no Capítulo 2, a Rede Municipal de Ensino de Salvador possui um histórico de iniciativas e políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais, e especificamente, em vista da implementação das legislações antirracistas da educação. Todavia, como o registro destas iniciativas partiram das chamadas fontes oficiais no referido capítulo, as narrativas pedagógicas proporcionarão o acesso às percepções dos sujeitos participantes acerca destas políticas e, ao mesmo tempo, tais percepções oferecem pistas à institucionalidade de como estas políticas são avaliadas por estes/as professores/as e se elas os afetam e produzem conhecimentos necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas e transformações da escola.

Começando pelo Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER), criado em 2008, dos/as nove participantes da pesquisa, oito revelaram conhecer a existência do Núcleo, um percentual relativamente elevado: 90% dos/as professores/as. Todavia, este conhecimento não se desdobra em uma interação qualificada como o desenvolvimento desta política exigiria. Vejamos:

Eu conheço assim, de momentos de estar em formação e o representante estar presente, tratar da importância de...e, de fato, essa pessoa - esse representante - ele fala veementemente que é preciso tratar dessa questão. Mas, assim, eu acho que a gente precisa sair do lugar de dizer que precisa tratar da questão e a gente precisa agora fazer encaminhamentos. Eu acho que já passou da hora de ter encaminhamentos, de...não dá pra tá numa formação e dentro dessa própria formação eu não ter um trabalho desenvolvido, né? Já era pra ter. (SILVANA, 2022, informação verbal)

Só de nome. (ROSANE, 2022, informação verbal)

Já ouvi falar, mas não...nada de perto. Nada, nada, nada chegou até mim. (PAULO, 2022, informação verbal)

Já ouvi falar, mas nunca tive de fato acessando informações sobre. Mas já ouvi falar. (ELIAS, 2022, informação verbal)

Eu conheço, sei da existência, mas não. Nunca participei de nenhuma proposta deles, nem acessei nenhum documento. (COSME, 2022, informação verbal)

Já ouvi falar rapidamente no grupo de Educação Física do município. Uma professora colocou lá. Eu já ouvi falar sim, mas ação, pra gente, nunca. (MESSIAS, 2022, informação verbal)

Eu poderia ter ouvido falar, mas esqueci. Aquilo que eu não vivencio ali/vejo, facilmente eu esqueço. Então, se não houver uma presença lá de uma forma...eu posso ter esquecido. (JOANA, 2022, informação verbal)

Conheço. Já fizemos algumas ações em que a gente convidou. O GT (grupo de trabalho) de Artes já fez algumas ações em parceria com o NUPER. Convidamos...antes até...se eu não me engano, a última...nós tivemos um último encontro antes da parada pandemia e Fernanda, que é a pessoa que coordena o GT de Artes, informou a gente que a Secretaria tinha tomado uma decisão de gestão em que o Núcleo iria agora participar de todas as ações de formação que a Secretaria viesse a ofertar, de alguma maneira. Ou seja, ele estaria presente em todas elas. Mas isso eu acho que foi uma decisão razoavelmente recente se a gente tira aí o intervalo da pandemia, né? Ou seja, pouco antes da pandemia estourar. Mas antes disso, o GT de Artes já tinha feito algumas ações em conjunto. (TASSILA, 2022, informação verbal)

O que se observa a partir destas percepções narradas é que o Núcleo, embora conhecido, está ausente de onde mais deveria se fazer presente: a escola. Esta constatação contraria a principal motivação para a criação da instância: “propor, implementar e acompanhar Políticas Públicas Educacionais relativas às questões raciais”. Todavia, mais que apontar responsabilidades, se dos sujeitos ou da institucionalidade (estrutura), esta lacuna constata que os prejuízos educacionais são distribuídos entre os/as estudantes que integram a Rede.

Das atividades desenvolvidas pelo NUPER, no período entre julho de 2017 a agosto de 2022, como vimos no capítulo 2, 54% delas foram atividades formativas como seminários, *lives*, palestras, rodas de conversa com limitação de vagas ou abertas à comunidade escolar.¹⁷ Entretanto, se os/as professores/as afirmam desconhecer tais ações, significa que, antes de tudo, existe uma lacuna comunicativa do Núcleo com seu público-alvo. De modo que, esta lacuna fortalece a falta de respaldo institucional que os docentes denunciam na forma de vigilância reguladora exercida ora por coordenadores/as pedagógicos/as, ora pelos pais e responsáveis dos/as estudantes.

Além disso, observa-se as contradições do Núcleo diante da abordagem pedagógica centrada nas chamadas datas comemorativas, posto que, como vimos no Capítulo 2, enquanto

¹⁷ Dado constante no capítulo 2, página 30, levantado através de pesquisa realizada na página virtual da Secretaria Municipal de Ensino de Salvador.

orientação, elas são questionadas por seus representantes. Mas, as contradições se aprofundam, à medida que as datas comemorativas representam 23% das atividades realizadas no período supracitado¹⁸. É a segunda categoria das atividades realizadas em termos percentuais. Independentemente do que preconizam os documentos oficiais e referenciais curriculares, é na escola que muitas “tradições” consagradas e concepções sedimentadas se materializam, viram norma e resistem ao tempo, este é o exemplo das datas comemorativas. Os professores questionam a predominância desta abordagem na escola de modo persistente como um projeto pedagógico:

Está para mim que estou caminhando nesse processo mais crítico e está para pessoas que ainda usam "índio" ao invés de "indígena"; que ainda acham que a princesa Isabel é uma grande libertadora dos escravos; que comemoram o dia 13 de maio, mas se esquecem que houve depois o dia 14, 15, 16 e por aí vai. Então a rede ela tá sendo, digamos assim, nos postos mais elevados, conduzida por pessoas que estão ao largo dessas discussões e que ainda acreditam muito nessas questões, nessas construções, nesses mitos aí. É triste. É triste, porque eu acho que na rede - e digo isso muito mais aqui do lado como professor, não posso falar muito lá por cima, que está dentro, lá tem gente muito boa. Muito bom, muito competente. Muito competente. Alguns estão de fato dispostos, outros estão acomodados. (PAULO, 2022, informação verbal)

É uma coisa até que eu não gosto, que eu acabo combatendo um pouco na escola. Chega todo ano no Dia da Consciência Negra: "vamos fazer uma avaliação com a temática sobre a consciência negra". E eu "Gente, não é por aí...", porque oh a mensagem que a gente passa pros meninos, né? Que a gente deve pensar consciência negra somente agora, que só porque tem essa data que a gente tem que trabalhar isso. A gente tinha que fazer uma construção desde o início do ano. Se quisesse, poderia ter um clímax aqui - beleza, tem a comemoração, não vamos deixar de fazer - e depois continuaria até o final, né? Participando dos AC's, das reuniões de coordenação, dos ACzões com todo mundo, eu não vejo grandes discussões a respeito. A não ser quando, geralmente, ali em novembro, a coisa começa a ganhar corpo, e aí querem fazer alguma coisa referente ao Dia da Consciência Negra e trabalhar um pouco racismo, essas questões. (COSME, 2022, informação verbal)

Eu digo assim "GRE¹⁹, libere aí pra mim um ônibus pra eu pegar e levar meus alunos pra eles verem de perto em algum museu o que eu ensinei a eles", "Ó, inscreva aí meus alunos em um evento desses com a temática pra poder eles ficarem só de ouvinte vendo as discussões". Então, é muito lindo...por isso que eu digo a você que na teoria, é maravilhoso, mas quando chega na prática, diante da falta de subsídio que a gente tem pra trabalhar, eles acabam de certa forma reforçando, né? Porque aí o que é que se reduz ao trabalho dessa temática? Datas específicas. (SANDRA, 2022, informação verbal)

Eu acho que uma que não funciona bem é quando as pessoas vão pras unidades e ficam fazendo datação de comemoração. Isso, ao meu ver, não funciona bem. Você faz aquilo que é pra não fazer, você retifica o debate. Ou seja, não queremos sair do gueto - amplamente falando, de todas as formas possíveis - e aí você pega o debate e bota ele no gueto dentro da unidade. Então eu acho que isso não funciona bem. Isso é um mal, mata as pessoas? Não, ok. Há que se fazer algo? O companheiro lá, o colega

¹⁸ Dado constante no capítulo 2, página 30, levantado através de pesquisa realizada na página virtual da Secretaria Municipal de Ensino de Salvador.

¹⁹ Gerência Regional.

só consegue visualizar desse jeito? Ok, comece aí. Agora, depois que você começar, camarada, vamos seguir, vamos ampliar, vamos ver as outras possibilidades que você tem de construir e começar a perceber o quanto esses conteúdos - que a gente chamava de conteúdo até recentemente, né? - tá racializado. Então, na medida em que você for percebendo isso, você vai conseguir sair desse gueto aí da comemoração, da festividade aqui do agosto e do novembro. (TASSILA, 2022, informação verbal)

Observa-se que, o próprio advento da lei nº 10.639, com uma outra intencionalidade, uma vez que se justifica como um dia para chamar a atenção para a luta política das populações negras - destaca-se aqui o imbricamento da luta com o conteúdo curricular - produziu o contexto contestado pelos/as professores/as quando se referem à inclusão, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. O artigo 79-B, que institui o Dia, tornou-se mais evidente nas escolas do que o próprio conteúdo principal da lei. De forma que, os/as participantes denunciam o confinamento da abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira a este único dia.

E embora existam iniciativas individuais dos/as professores/as no que se refere à implementação das legislações antirracistas, com o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, na percepção dos/as participantes, a legislação não encontra efetividade na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Os motivos apontados são diversos e passam por questões intersubjetivas como a religiosidade, a ausência de uma articulação pedagógica com o órgão central da educação municipal, a ausência da formação continuada dos/as professores/as voltada para a construção de uma educação antirracista, o confinamento da temática “cultura e história afro-brasileira” nas áreas das artes, língua portuguesa e história ou a falta de sensibilidade para o tema. Estes são aspectos narrados como entrave à efetivação da lei na Rede:

Eu não tô me colocando num pedestal - até mesmo porque eu não gosto de ficar em posição de destaque - mas esse trabalho de tornar natural o trabalho com a cultura afro-brasileira, são poucos os professores que fazem. E aí vem vários motivos: ou porque esses professores não pararam pra estudar o que estão fazendo ou porque esses professores não conhecem, né? Mas eu acho que o principal - minha percepção - é a questão religiosa desses professores. (SANDRA, 2022, informação verbal)

Eu gostaria muito que fosse, mas eu não vejo muito. Eu vejo, na verdade, ainda com os colegas dentro das salas de professores a educação ainda sendo muito conteudista, muito engessada àquilo que outrora a gente vivenciava, e mesmo com essa questão pra melhorar essas questões de raça e de gênero, dos povos indígenas e tudo mais, é muito pouco o que se é trabalhado em sala. Talvez até na minha vertente seja até um pouco mais trabalhado, que Artes ela é muito abrangente e a gente consegue trazer essas questões pra dentro da sala de aula e trabalhar com os meninos, né? Mas eu acredito que matérias como a Literatura, Português, que é uma coisa mais forte em termo de você tá trabalhando o discurso, a força da argumentação, né? Como História também, essas questões têm que tá mais vivas nesse contexto, no currículo dessas matérias, porque elas têm que ser conhecidas pra poder serem trabalhadas. (ELIAS, 2022, informação verbal)

Primeiro, eu acho que falta uma sensibilidade, porque é aquilo que eu disse a você: não dá pra ficar assim "Ah, mas eu não sei. Me ensine". Pô, velho, a gente não está no momento de ficar ensinando. Eu tô cansado de ensinar, essa é a grande verdade, né? Porque as pessoas se colocam nesse lugar também, de "Ah, eu não sei, então se eu não sei, eu tenho que ser ensinado. Eu não vou, eu não estudo". Eu acho que, primeiro, tem que ser uma pessoa sensível. Não é uma pessoa consciente. Eu não acredito na conscientização, e sim na sensibilização, porque a conscientização é uma coisa muito mais de dentro pra fora. Eu estou falando de uma coisa mais de fora pra dentro, né? Aquela velha diferença entre estímulo e motivação e tal. (PAULO, 2022, informação verbal)

Curiosamente, há uma baixa percepção das próprias práticas pedagógicas narradas por estes sujeitos como iniciativas que de alguma maneira aplicam a legislação na escola, ainda que de modo pontual e desarticulado. Mais uma vez, prevalece a dicotomia entre indivíduo e estrutura, sobre de que lado deve recair a responsabilidade para uma melhor efetivação das leis antirracistas. Observando este cenário, a responsabilidade não pode ser creditada ao indivíduo, aos/as professores/as. Há sinais de como o próprio órgão central de educação desconhece tais práticas pedagógicas - mesmo que pontuais - por realizar um acompanhamento pedagógico precário:

Essa semana, a Secretaria de Educação andou perguntando às escolas de que forma a lei tá sendo aplicada. Eu recebi essa informação anteontem na escola. Fez assim "Ih, a secretaria quer saber o que é que a gente fez em relação à lei", acho que de 2018 até agora, e isso gerou um...todo mundo com a mão na cabeça "Ai meu deus! Vamos ver. O que é que você fez, o que é que você fez, o que é que você fez?". Rolou uma cobrança recente ali - essa semana - sobre a aplicação da lei. Foi bem legal ter lembrado isso pra dizer, porque há um bom tempo que não se falava da lei e a coordenação pedagógica ela falou na última reunião de AC que ela precisava de dados, do que é que cada professor tava fazendo em suas disciplinas, porque a secretaria queria isso numa espécie de...como é que a gente chama? Portfólio. (COSME, 2022, informação verbal)

Falta um acompanhamento. Falta um acompanhamento no sentido assim, de ter mesmo formações. Os professores precisam de formações. Formações continuadas voltadas para a implementação dessa lei, né? Pensar em práticas, discutir de forma coletiva quais práticas poderiam ser implementadas. Porque, assim, eu não posso ter uma escola desenvolvendo um trabalho. A gente precisa pensar na rede como um todo. Precisa pensar no sistema como um todo. Você não pode ter escolas isoladas trabalhando, professores em suas salas trabalhando. Precisa ter uma consciência coletiva voltada pra essa questão. Então, eu acho que a escola, a rede toda precisa tá voltada pra essa questão e de fato não acontece. Então, precisa partir da rede e a gente sabe que existe um setor na rede municipal que trata dessas questões, mas já vi inclusive a pessoa aparecer em algumas formações. Porque nós fazemos formações...mensalmente, nós temos uma formação do Programa Aprender Pra Valer, mas o Programa Aprender Pra Valer ele vem e não trata dessas questões, e aí a pessoa que é desse setor, eventualmente aparece, fala, mas fica assim uma coisa descolada da outra, entendeu? (SILVANA, 2022, informação verbal)

De um lado, o acompanhamento pedagógico precário, de outro, a lacuna em torno de uma questão fundamental na educação: a formação. Passados vinte anos da lei nº 10.639, a

existência da legislação, em si, já se consolidou como uma das grandes conquistas da luta negra no Brasil recente. Deste modo, o ano de 2003 se constitui num marco para os estudos acerca da educação da população negra. É possível afirmar que a lei impulsionou, inclusive, o crescimento das pesquisas relacionadas à educação da população negra nas regiões Norte e Nordeste, como revela o estudo de Delcele Queiroz (2013) e de forma mais abrangente, no Brasil, conforme o estudo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018).

A legislação escancarou ainda a ausência da população negra e dos povos indígenas, inclusive, do componente curricular História da Educação no Brasil dos cursos de licenciatura conforme denúncia de Mariléia dos Santos Cruz (2005)²⁰, evidenciando como a pedagogia das ausências, os existentes tornados ausentes e invisíveis, permeia os cursos de formação de professores/as nas universidades. Revelando que o que se toma aqui como estrutura envolve um lastro grande de instituições que vão das secretarias de educação e escolas, até as universidades. Segundo os/as participantes, a ausência de uma formação continuada ou uma formação em serviço na escola, aprofunda uma lacuna que se origina na formação acadêmica e universitária:

Na minha formação acadêmica mesmo, na graduação, eu não tive. Eu lembro que tinham componentes, mas eram colocados como optativos, porque tinham algumas disciplinas que eram ofertadas pra gente como optativas e eu acabei optando por outras na ocasião. Por outras áreas. No mestrado, também não. Não me recordo de ter tido alguma formação voltada para a questão racial brasileira. Até porque, quando você vai fazer um mestrado, você faz a escolha de uma linha de pesquisa, e aí geralmente você acaba escolhendo os créditos que estão mais relacionados com a sua pesquisa, com o recorte da sua pesquisa, né? E aí acabou que não fiz também. E no doutorado, da mesma forma. Não tive, assim, uma...formação. Agora, eu leio bastante. Eu leio muito e me interessa muito por textos voltados pra essa questão. Então muito conhecimento que eu tenho foi por conta de leituras mesmo que eu sempre busquei fazer. (SILVANA, 2022, informação verbal)

Foi na época que a lei tava sendo também estabelecida. Mas, muito mais por vontade própria. Não por algo sistematizado. Tinha uma matéria obrigatória em relação a isso, mas nada que fosse trazer pra mim algo de profundidade que eu pudesse, naquele momento, fazer uma prática pedagógica diferenciada a ponto disso, entendeu? (ROSANE, 2022, informação verbal)

No meu curso de Letras, na minha graduação, não tive nada, absolutamente nada que tocasse na questão racial. Tive uma disciplina, que acho que era Cultura Baiana I e II, com uma professora que estava fazendo mestrado e que utilizava daquela grande estratégia de colocar os alunos pra fazerem pesquisas que ajudariam no mestrado dela, mas que eram pesquisas que não tinham esse atravessamento racial. (PAULO, 2022, informação verbal)

²⁰ CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: História da educação do negro e outras histórias. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

Eu tive um amplo acesso. Um amplo acesso mesmo, que foi desde disciplinas à participação em projetos de extensão e à participação em projetos de monografia e mestrado de colegas. Aí eu tive uma participação bem bacana no que se refere a essa temática racial. Foi na grade de bacharelado, muito mais voltado pra pesquisa. Nas disciplinas de licenciatura que eu fiz na Faculdade de Educação, da UFBA, não teve nenhuma que eu lembre, nenhum ponto relacionado a essas questões. Mas já no âmbito da pesquisa, lá nas disciplinas do bacharelado, aí sim. A gente tinha um grupo de pesquisa chamado A Cor da Bahia lá na Faculdade de Filosofia que era bem atuante, bem bacana, então sempre tava acontecendo alguma coisa. E aí eu tava lá participando, como ouvinte. (COSME, 2022, informação verbal)

A formação inicial dos participantes revela uma grande lacuna no que se refere a uma educação para as relações étnico-raciais, cuja única exceção quanto ao acesso a este conhecimento, neste estudo, se deu no curso de bacharelado, no contexto de formação para a pesquisa. Os participantes obtiveram suas formações iniciais nas mais distintas instituições baianas, entre públicas e privadas, mas o elo que une a formação de professores/as nelas é a ausência da história e culturas indígenas e afro-brasileiras, as pluralidades de passados destas populações.

Já a formação continuada ou formação em serviço na escola, destacada pelos/as participantes como mais uma ausência por parte do sistema de ensino de Salvador, prevalece, como vimos, como principal ação desenvolvida pelo NUPER. Quando se confronta os registros da atuação do Núcleo e a percepção dos/as professores/as, observa-se, em mais um aspecto, o descompasso ou desalinhamento entre as políticas desenvolvidas e sua percepção no chão da escola. Segundo os/as participantes, hoje, prevalece uma grande lacuna de formação continuada promovida e pensada como política na Rede:

O município aqui de Salvador mesmo, ele traz as diretrizes curriculares pra que essa lei seja implementada, mas eu acho que falta muito no sentido de acompanhamento e no sentido de promover mesmo espaços de formação, porque... não é que... não é uma queixa no sentido de dizer assim "Ah, eu não tive...a minha formação não deu conta disso". Não é isso que eu tô querendo falar. Até porque eu enquanto professora, não só professora da educação básica - porque eu também tive uma experiência de formação no ensino superior, como professora do ensino superior, trabalhando com formação de professores, e lá nessa ocasião eu sempre abordava. O professor não deve se colocar nesse lugar de "Ah, eu não consigo fazer, porque a minha formação não deu conta disso", sabe? Porque eu acho que o professor é um sujeito...um eterno pesquisador. O professor precisa ser aquela pessoa que tá sempre buscando, que precisa ter curiosidade e tá sempre buscando. Eu não quero dizer com isso que o professor tem que ser autodidata também, mas ele acaba tendo que lançar mão desse recurso da pesquisa e buscar formação continuada pra que ele possa suprir, de repente, lacunas...que a gente não vai ter em nenhuma formação, eu não consigo aqui dizer que alguma formação vai dar conta de um profissional perfeito. Ele vai se deparar com situações na sua prática que - de repente - a formação dele não deu conta mesmo. Ele vai precisar buscar. Então eu acho que tem informações...buscar formações pra que ele consiga ter subsídio pra poder desenvolver essa prática. Então é isso que eu...uma crítica que eu faço com relação a colegas que se colocam nesse lugar, entende? Acho que essa não deve ser a postura. Mas é claro que eu reconheço que, de fato, a formação

não dá conta. Você faz parte de um sistema que faz mais propaganda do que de fato tá preocupado em executar uma lei, e aí a gente fica sentindo falta. Sente falta desse aparato, porque você tem a lei, você tem as diretrizes, mas quando você vai pro dia a dia, você não percebe o trabalho que tá sendo executado. Você vê uma coisa assim, pontual, que a gente não precisa. A gente precisa de trabalhos efetivos. Não dá pra ser pontual com essa questão. O pontual não vai dar conta, entendeu? Se a gente tá buscando superar, se a gente tá buscando caminhar pra uma sociedade antirracista, então a gente precisa de fato fazer com que essa lei realmente seja implementada. Não dá pra gente ficar mais no pontual. (SILVANA, 2022, informação verbal)

Então é um outro problema, porque eu já vi algumas formações da rede (em geral) e aquela velha história, né? É pra dormir. Tem uma coisa assim que não tem profundidade, não tem vivência, muitas vezes não tem coerência. Tem sim - me desculpe - mas eu acho que tem o oportunismo. Eu vi, por exemplo...eu participei de algumas ano passado, nesse período de pandemia, aí falavam lá de Conceição Evaristo, do termo "escrevivência", tal. Mas, assim, para além de Conceição Evaristo? E Conceição Evaristo está saindo daquilo que se chama de escritora marginal e indo pro cânone. Ela tá virando um cânone, de uma certa forma, né? Assim como Carolina Maria de Jesus. Eu quero que eles falem, por exemplo, de uma Vanessa Gonçalves, de um Landê Onawale, de Sandro Sussuarana. Pessoas que não estão aí na ordem do dia, que não têm livros publicados por grandes editoras, que ainda pagam para produzir os seus livros. E isso me incomoda. Vez ou outra eu estou participando dessas formações, mas eu estou ali porque eu sou obrigado, companheiro. (PAULO, 2022, informação verbal)

Formação que cê fala seria um curso, um minicurso, um simpósio, um debate, alguma coisa, promovido pela secretaria? Não, já participei promovido pela minha unidade escolar, mas pela secretaria, não. Minha unidade escolar, de forma independente, já fez sim. Traz convidados, tal, e por aí vai. Mas, a secretaria, não. (COSME, 2022, informação verbal)

Eu acho que a gente teve uma gestão que tinha uma preocupação muito grande com isso e, nesse período, isso foi fortalecido (materiais foram produzidos, o debate passou a ser corrente e recorrente nas unidades), então se isso aconteceu nesse período, na gestão de Olívia Santana²¹, eu acho que se o corpo dirigente da Secretaria, o órgão central...se o órgão central tiver vontade política pra estabelecer um currículo que tenha essa preocupação, isso ajudaria muito. Eu acho que as formações que tragam novamente...por exemplo, eu não tenho há anos na área de Artes nenhum debate nesse sentido. Nada, nada, absolutamente nada. E olha que a gente tem tido algumas formações da área de Artes. Nenhuma com a preocupação de racialização do debate. Não tenho tido. Então eu acho que a preocupação e a responsabilização do órgão central em pensar de fato a política pública que volte a inserir fortemente o tema na rede e uma das ações que eu acho que o órgão central precisa fazer é pensar na formação de professores. (TASSILA, 2022, informação verbal)

Em face do cenário atual, são grandes os desafios para a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Todavia, ao mesmo tempo, existem diversas iniciativas dos/as profissionais que integram a Rede, em sala de aula, no sentido de construir uma educação antirracista e não devem ser desconsideradas. Isto posto, ainda que tais iniciativas não possuam uma regularidade e os/as participantes são unânimes em tecer críticas ao caráter pontual das práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas, considero

²¹ Secretária Municipal de Educação de Salvador no período de 2005 a 2006.

que o conhecimento destas iniciativas aponta pistas e possíveis caminhos no sentido da construção de uma educação comprometida com o combate ao racismo no território de Salvador.

4.3 "Vamo lá, vamo espremer aí pra ver o que é que sai, que a secretaria tá pedindo, tá querendo saber de que forma a gente trabalhou a lei": a construção cotidiana de uma educação antirracista

No contexto da cidade de Salvador, em 2005, as Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana foram publicadas com o objetivo de orientar os/as professores/as no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Todavia, passadas quase duas décadas da vigência desta diretriz, o documento orientador é representado de uma forma distante nas percepções narradas pelos/as professores/as:

Então, não é suficiente eu ter as diretrizes, eu ter aquele material bonito que traz - de forma até metodológica - as áreas do conhecimento, de como você pode abordar na área de Ciências, na área de Geografia e tudo...mas aquele documento, ele precisa ser ampliado. Aquele documento, ele pode dar um norte, mas ele não é um documento suficiente pra que o trabalho esteja acontecendo em sala de aula. Ele é um orientador, mas ele não é suficiente. Precisamos de mais, precisamos ter mesmo um acompanhamento pra que a lei seja de fato implementada. (SILVANA, 2022, informação verbal)

Eu noto que acontece comigo também algumas vezes. Eu me sinto um pouco distante também. Me assusta um pouquinho quando vem assim, a gente olha assim, mas eu já me aproximo mais, tanto que eu trago pra casa, dou uma olhada quando eu vou construir meu planejamento, tal. Eu tenho até aqui no formato digital no computador. Sempre que eu preciso, eu dou uma olhadinha. Mas eu acho que tem um distanciamento, sim, do professor, e acho que esse ponto é chave, viu? O medo do novo, de mudar o que eles já vêm fazendo, de trabalhar com aquelas questões que às vezes ele não sabe, aí tem a vaidade também, o medo. Tem algumas questões, acho que no campo subjetivo ali do professor com essas coisas. (COSME, 2022, informação verbal)

Tais percepções comunicam que a emergência de uma pedagogia comprometida com o combate ao racismo não se dará por atos individuais isolados ou tão somente com a elaboração de documentos de referência. Certamente, existe uma potência na atuação individual, mas ela não será suficiente sem articulação pedagógica que vai desde a coordenação na escola até a Secretaria da Educação. É preciso se pensar a construção coletiva em rede na educação como um caminho para se combater o racismo na escola. E os/as professores/as demonstram esta

percepção quando reivindicam uma abordagem interdisciplinar do conhecimento da história e cultura afro-brasileira.

Olha, eu tento estabelecer interdisciplinaridade. Claro que tem literatura que vai, por exemplo...vai tá mais propício pra fazer, por exemplo, uma integração com a área de Língua Portuguesa; uma outra que vai ter um enfoque que vai me permitir fazer/estabelecer algum link com Matemática, sabe? Então, assim, depende muito daquela história que tá sendo contada ali, dos elementos que compõem a história, pra que eu consiga estabelecer alguma interdisciplinaridade. Mas, na maioria das vezes, eu consigo fazer isso: estabelecer links com Ciências, com Matemática, com Língua Portuguesa. Até mesmo com a área de Artes, que eu não sou professora de Artes, mas em alguma medida a gente acaba - como pedagogo - você acaba transitando por todas essas áreas, entendeu? (SILVANA, 2022, informação verbal)

Oh, a discussão racial só aparece nas disciplinas quando é pensado algo em conjunto, algo lá dentro daquela ideia de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade. (COSME, 2022, informação verbal)

Na minha área, na área de metodologia da arte educação, por exemplo, é engraçado quando a gente vai ouvir alguns companheiros de outras áreas que vão tratar do debate de interdisciplinaridade como se fosse algo de um tempo pra cá. Eu digo "gente, em Arte Educação, não dava pra fazer diferente disso. É o oposto, é o caminho inverso. A gente não tem como tratar arte educação sem fazer o que vocês hoje acham que é uma grande mudança, né"? (TASSILA, 2022, Informação verbal)

Ou seja, através do desejo em desenvolver uma abordagem interdisciplinar, os/as professores/as demandam ação conjunta, acompanhamento pedagógico, articulação e uma visão sistêmica da educação. Assim, é como a acepção do próprio prefixo 'inter' enuncia: é o fazer junto e de modo regular que melhores resultados poderão trazer para a efetivação das legislações antirracistas. Todavia, as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas hoje nas escolas - mesmo quando isoladas, pontuais e desarticuladas - precisam ser conhecidas e analisadas como forma de se investigar as dinâmicas da colonialidade e do combate a ela na escola, para além de uma perspectiva avaliativa se são suficientes ou não. Vejamos:

Olha, eu tento aplicar (a lei) de diversas formas. E não é fácil não, é difícil. Então, eu tenho que buscar formas de fazer com que a criança compreenda essas questões. E aí, trazendo o exemplo do momento presente que eu tô vivendo, eu tenho muito a literatura como caminho. A literatura tem me ajudado bastante, a literatura infantil, por exemplo. Porque, a partir da literatura, eu encontro outros caminhos. Por exemplo, hoje nós temos diversos textos literários que abordam essa questão. Então, por exemplo, levar pra sala de aula "Menina bonita do laço de fita", "Cabelo de Lelê", é...porque você vai tratar da questão de uma forma lúdica. Pra tratar com a criança, o lúdico precisa tá presente. Então, você traz o lúdico, você traz a questão, você discute, você aborda a questão e a criança compreende. Ela compreende. Então eu tô trabalhando, nesse primeiro bimestre mesmo, eu trabalhei a questão da identidade, e eu coloquei o enfoque na questão da identidade étnico-racial. E procurei discutir com eles o respeito às diferenças. Entender que nós somos diferentes, sim, e aí eu fui trabalhando pela via da literatura. Estes livros aqui que eu citei, eu também trabalhei com "Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!", então tem sido bastante satisfatório trabalhar por essa via da literatura com eles, mas eu tenho outros trabalhos que eu já

desenvolvi. Por exemplo, fazendo o resgate de conhecimentos ancestrais, eu fiz um trabalho na ESCOLAB Boca do Rio, que foi uma escola que eu trabalhei com inovação pedagógica...a gente trabalhava com o uso de alguns recursos tecnológicos...e lá nessa escola, eu desenvolvi um trabalho com um grupo de alunos, que foi a criação de um mini guia de plantas medicinais. Foi um trabalho tão rico que foi feito com esses alunos, que eu sei que ficou ali pra eles, sabe, um conhecimento. Porque a gente fez todo um trabalho de pesquisa, entender por que do uso das folhas, e aí buscar, entender que esse é um conhecimento ancestral que passa de geração pra geração. E foi bonito ver como eles compreendiam isso e traziam os exemplos deles (das vivências deles de casa com as avós/com as mães, do uso das folhas pra tratar determinados tipos de doença). E envolvi também nesse trabalho - eu, juntamente com a coordenação pedagógica da escola - nós conseguimos envolver a tia da merenda, que tinha um conhecimento também nessa linha, nessa direção. Ela participou do trabalho...porque é difícil você conseguir fazer esse tipo de integração dentro de uma escola. Geralmente os sujeitos ficam cada um no seu espaço, né? Apartados, assim. Não existe esse tipo de interação. Eu não vejo em outras escolas que eu já transitei esse tipo de interação. E ali foi muito rico essa vivência. E ela trazer e a gente colocar inclusive folhas pra ela falar sobre as folhas, falar de propriedades, mas falar também desse conhecimento ancestral que ela trazia e compartilhar ali com aqueles alunos naquele momento, então foi um trabalho bastante significativo. (SILVANA, 2022, informação verbal)

Enfim, é isso aí, é dessa forma que eu tenho pensado a lei 10.639 e 11.645. Então, eu tenho tentado me debruçar muito mais para a literatura indígena, literatura negra, porque, por enquanto, eu vivia ali naquela periferia. Daniel Munduruku, Márcia Kambeba, enfim, me aproximar desses acervos intelectuais que foram apagados, invisibilizados e são ainda. (PAULO, 2022, informação verbal)

Eu vejo aquele trabalho de formiguinha que eu começo a fazer com os alunos do 7º ano...e isso aí é muito claro, muito óbvio pra própria escola, eu tenho me afastado mais do ensino da gramática pela gramática, saindo do texto voltando ao texto, então ali eu trabalho com os alunos indiretamente a gramática. Não perco muito tempo ensinando regras. Eu diria até assim pra você tranquilamente que faço isso mais na rede privada, porque eu sou cobrado pra fazer isso de uma forma direta, né? Como se isso funcionasse...mas eu não acredito mais nisso, não acredito mesmo, porque você só memoriza. Hoje você sai de casa cantando "sabão, sabão, sabão, sabão", aí toma uma topada, quando levanta é "pão, pão, pão, pão". Então memorizar regra não leva a muito lugar, então eu escolho um texto bacana, um texto que atravesse uma questão racial, uma questão cidadã, uma questão de emancipação mesmo do sujeito que tá dentro da escola pública e ali eu vou trazendo a gramática, fazendo reflexões, vendo e ouvindo o desconfiômetro dele em relação à minha negritude, porque tenho uma pele um tanto menos melanizada do que a deles. (PAULO, 2022, informação verbal)

Olhe, eu vou ser sincera, eu insiro de acordo com a - vamos dizer assim - demanda do conteúdo programático. Sei lá, é meio tradicional falar isso, né? Mas eu insiro, insiro na minha pauta. Quando eu tô dando aula, por exemplo, eu gosto de...na aula de práticas literárias, eu gosto de fazer tipo muitas leituras deleite, e aí, às vezes eu escolho aleatoriamente a temática, mas às vezes eu escolho algumas temáticas, porque eu vi que em determinado momento na minha turma aquilo aconteceu, eu digo "Ó, preciso inserir isso aqui". Tem um texto mesmo - eu esqueci o autor - "Por que somos diferentes" e eu gosto muito desse texto, né? Costumo trabalhar. Ainda não trabalhei esse ano com meus alunos, mas, assim, eu vou inserindo de acordo com as necessidades do conteúdo em si, de acordo com as perguntas que meus alunos fazem...porque também eles têm...essa turma que eu tô agora (de terceiro ano) mesmo, é a turma do Acelera, eles perguntam. Às vezes você tá dando um assunto, eles fazem uma pergunta que tem relação e você acaba entrando mais, aprofundando mais. E também trabalho essa temática quando eu vejo que aconteceu uma situação pontual e eu preciso dar mais ênfase naquilo. (SANDRA, 2022, informação verbal)

Pensando de modo propositivo, a princípio, observa-se o lugar da literatura como disparador da abordagem étnico-racial na escola. Entretanto, a legislação não restringe, curricularmente, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena a esta área do conhecimento. Mas, percebe-se, ao mesmo tempo, que a literatura se constitui numa porta de entrada para a integração com as outras áreas do conhecimento. Todavia, que literatura é esta que possibilita uma abordagem pedagógica crítica das relações raciais brasileiras e do racismo?

Historicamente, através da literatura, as dinâmicas da colonialidade foram reforçadas na sociedade brasileira a fim de se alcançar a defesa de um projeto de país hierarquizado racialmente e baseado numa cultura dominante, reforçando a visão da elite brasileira. O que se entende por literatura oficial preencheu/preenche os currículos enquanto leitura obrigatória, uma literatura escrita por escritores/as quase sempre brancos/as, que em muitos casos fornece as bases de sustentação da monocultura racional e branca na escola ou reforçam imaginários sobre os corpos racializados, cujas culturas são tomadas como exóticas.

Portanto, a literatura apontada pelos/as participantes como caminho para uma abordagem pedagógica antirracista é uma literatura produzida por sujeitos negros/as ou indígenas, uma literatura que expressa a visão dos corpos que experimentam, na sociedade brasileira ou noutras sociedades, a vivência de serem tomados como inferior, a exemplo dos/as citados/as Daniel Munduruku, Márcia Kambeba, Lucimar Rosa Dias. Essas outras narrativas que se contrapõem à colonialidade e ao racismo contando uma outra história sobre seus povos, suas memórias e vivências. Os/as professores/as também se valem de obras produzidas por escritoras brancas não comprometidas com a colonialidade, a exemplo das citadas Valéria Belém e Ana Maria Machado. Como diz Conceição Evaristo quando se refere ao lugar da literatura produzida por sujeitos que possuem as marcas da subalternidade experimentada:

Sendo o discurso literário uma criação autônoma – uma vez que não é nem um discurso religioso, nem histórico, tampouco um discurso educacional ou outro qualquer –, justamente por sua autonomia, por não ter bordas demarcadas, definidas, **a literatura** pode dialogar, conter em si, confrontar todos os outros discursos. Pode confrontar a história oficial criando outra versão para um fato ocorrido. **Pode inaugurar acontecimentos novos vividos somente no universo da ficção e, com isso, alimentar a dignidade de um povo.** Nesse sentido, é perceptível a existência de um discurso literário, notadamente de autoria negra, que se estabelece em confronto com a história oficial no que diz respeito à saga dos africanos e seus descendentes no Brasil. **O discurso literário pode contestar, inclusive, a própria literatura, criando novos imaginários e edificando novas ficções em que a identidade negra é afirmada positivamente.** (EVARISTO, 2021, posição 410, grifos nossos)

Diante das narrativas analisadas, observa-se que os desafios - chaves ou guarda-chuva por abrigarem outros abaixo deles - à efetivação de uma educação antirracista ou para as

relações étnico-raciais na escola reside na colonialidade persistente baseada na ideia de raça e no legado epistêmico da modernidade baseado na disciplinaridade, linearidade, concepção evolucionista do conhecimento e da cultura, e finalmente, na monocultura racional. Qualquer caminho pedagógico que não rompa com o imbricamento entre colonialidade e paradigma moderno será sempre um caminho com limites, o que faz com que uma educação antirracista demande a atuação na sala de aula, mas também na institucionalidade que formula e executa políticas educacionais. É preciso, portanto, conferir à estratégia pedagógica um caráter sistêmico e coletivo.

Dentre as discussões que giram em torno do conceito de educação antirracista, conceito que recentemente tem se popularizado no âmbito pedagógico e na sociedade, os/as participantes, em alguma medida, denotam ter uma percepção em torno deste conceito. E o que vem a ser uma educação antirracista? Seria uma abordagem que problematiza o racismo em toda e qualquer oportunidade? Uma abordagem que visibiliza as populações racializadas, subalternizadas e inferiorizadas? Na perspectiva dos/as professores/as, educação antirracista é percebida das seguintes formas:

Olha, faz muita diferença, viu? Porque a questão do respeito, né? Da valorização às diferenças, do respeito à diversidade...que eu penso assim: aquele aprendizado ele não vai ficar ali na sala de aula. Esse aprendizado que essa criança tá tendo, ela vai levar pra vida. E ela pode influenciar até outras pessoas que fazem parte do convívio dela. Então conhecimento é um aprendizado que extrapola os muros da escola, sabe? Então eu acho que faz todo o sentido pensarmos em uma educação antirracista. (SILVANA, 2022, informação verbal)

Eu, em mim, eu acho que eu ainda tô num processo de desconstrução de uma prática mais colonial. Eu acho ainda que a gente pra sair desse lugar tem que sair do corpo pra enxergar fora [risos], né? E aí esse sair do corpo é todo esse processo, a gente sair do corpo pra enxergar o fora. (ROSANE, 2022, informação verbal)

Tem que ser o lugar (a escola). Tem que ser o lugar e a gente tem que trazer isso em pauta, porque a gente vivencia isso no cotidiano. É o nosso modelo de sociedade. Pra poder a gente...pra que o indivíduo se entenda enquanto sujeito de cor e quais são as demandas que levam ao racismo. Eles têm que entender pra poder se impor, pra exigir o respeito e pra não replicar essa condição de forma até subliminar, né? Porque como essa...como se fala? Racialização. Como ela é uma prática de sempre, acaba que mesmo quem não tem a condição, nem o poder pra fazê-la, acaba fazendo de forma...por osmose, né, reproduzindo? Agora, eu falei por osmose, porque absorve de outras pessoas que ela tem como referência. Infelizmente, as nossas referências não são todas de pessoas negras, de ícones negros. Então tem pessoas que são adoradas, são pessoas que estão na mídia, que tão nos grupos, nas redes sociais...que fazem esse tipo de coisa e que as pessoas absorvem e replicam sem mesmo saber o que tá sendo replicado, né? E isso, o racismo, tem que ser combatido e tem que ser exposto e esclarecido na sala de aula. (ELIAS, 2022, informação verbal)

A escola é ali um espaço onde as coisas acontecem. A vida do jovem tá ali. Família, comunidade...muitos já trabalham, mas eu percebo que a escola é um momento ali onde ele consegue trazer os elementos de todos esses campos e aquilo, de certa forma, explode ali. Eu acho que a escola, enquanto espaço de formação, ela teria que - de

forma obrigatória - estar tratando cotidianamente da questão racial. Principalmente, por estarmos falando de uma escola majoritariamente negra. Uma escola onde os alunos são, em sua esmagadora maioria, negros. Então eu acho que seria de grande importância sim (pensarmos uma educação antirracista). Eu acho que é uma falta que faz e isso remete à formação dos estudantes, né? Remete. Eu acho que a falta de debate, de aulas, de projetos, de livros que tratem da temática, elas refletem totalmente no discurso, na fala e na atitude dos estudantes quando tem aí como foco a questão racial. (COSME, 2022, informação verbal)

Eu acredito que parte também do racismo é a falta de conhecimento. De conhecer o outro e de conhecer a história do outro. Então, eu trabalhei - tentei trabalhar na minha área de língua inglesa - com a história da África no período pré-colonial, como eles viviam. Porque a ideia que as pessoas têm...inclusive pra tentar quebrar os estereótipos da África como povos incivilizados, como povos pobres. Então, eu tentei, juntamente com o corpo discente, ver essa história. Como eram os povos africanos? Quais são os povos que vieram pro Brasil? Quais foram as - aí a gente vai falar - culturas deles? Que religião, né? O que era...enfim...então saber um pouco da nossa história, saber um pouco dos nossos antecedentes. Saber quem éramos, quem eram nossos antepassados. Eu acho que isso é importante. Mostrar também pra todos, pra toda a comunidade, sobre a religião, porque existe muito isso: o condenar a religião afrodescendente, não respeitar. (JOANA, 2022, informação verbal)

Segundo Nilma Lino Gomes (2020)²²:

a construção de uma educação antirracista pode ser compreendida, nesse sentido, como um projeto político que expande as conquistas legais que o movimento negro obteve nas últimas décadas em nosso país, desde a instituição do racismo como crime inafiançável e imprescritível na Constituição de 1988 até a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira através da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (GOMES, 2020)

Como visto, os entendimentos dos/as participantes e de Nilma Lino Gomes são complementares por expandir a possibilidade de construção de uma educação antirracista para além dos/as professores/as, dando conta de que esta construção vem de longe e envolve outros atores coletivos. Além disso, a perspectiva de educação antirracista que perpassa este estudo parte da visão que ela envolve um esforço em transformar em presente o tornado ausente, ou seja, tornar presente nas escolas, nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas as pluralidades de passados das populações negras e dos povos indígenas. Dito isso, a possibilidade de uma educação antirracista é aqui percebida no âmbito da pedagogia das emergências, ao denunciar o quanto estas lacunas foram ativamente produzidas e que hoje precisam ser enfrentadas, transformando as ausências em presenças.

A perspectiva de uma educação antirracista envolve, de um lado, a denúncia das ausências produzidas (pedagogia das ausências) e, de outro, o anúncio de outras pedagogias possíveis e necessárias (pedagogia das emergências). E mais, as percepções narradas pelos/as

²² Fonte: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/desafios-para-uma-educacao-antirracista-das-raizes-historicas-as-conquistas-legais-e-politicas> Acesso em: 10/11/2020

participantes nos dizem que uma educação antirracista precisa ser construída como uma perspectiva teórico-prática que envolve concomitantemente reflexão e ação, que inclui todas as diferenças, que não esteja baseada numa monocultura racional e que rompa com a colonialidade. Nas palavras de Santos (2004), "substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação, procurei abordar as discussões acerca da permanência da ideia de raça, que reafirmam a perspectiva da dupla dimensão do racismo na sociedade brasileira: o seu caráter estrutural e como ele se reproduz através das subjetividades dos indivíduos. A tensão entre estrutura e indivíduo revela uma espécie de interdependência entre estes polos. Nesse sentido, conforme Almeida (2022), se o racismo produz o racista, o racista é fundamental para a manutenção da estrutura. Ou seja, desta interação entre estrutura e indivíduo, para que o racismo se reproduza faz-se necessário a operação de indivíduos forjados por imaginários racistas produzidos e veiculados por esta estrutura. A ideologia racista internalizada por sujeitos movimenta esta engrenagem desumanizadora e excludente em relação aos corpos racializados. Dito isso, o Estado é o âmbito da estrutura, suas instituições operam numa lógica de reprodução do racismo e do capital.

A escola é parte dessa engenharia social e emula características da sociedade, sobretudo por sua ambivalência enquanto espaço de reprodução, mas que também produz as próprias possibilidades de emancipação. Enquanto espaço de reprodução, a escola reflete e reproduz o racismo presente na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, como nos lembra Nilma Lino Gomes (2017), a escola pública é fruto da luta dos movimentos sociais negros por direito à educação e segue como o principal caminho educacional dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as e dos/as negros/as brasileiros/as.

Refletindo com Sodré (2010) quando ele diz que os equipamentos coletivos ou grupais precisam ser verdadeiramente postos à disposição de todos, as questões que emergem são: permitir o acesso universal à escola pública se constitui em si num processo emancipatório? Sobretudo, quando esta escola está comprometida com as forças de regulação? Ou, indo mais além, é possível falar em democracia enquanto persistem o racismo e a desigualdade racial? Quando se fala da escola como espaço democrático, essa assertiva se concretiza se considerarmos as configurações da escola descritas neste estudo?

Por falar em democracia e racismo, não se pode perder de vista os efeitos ainda não superados do mito da democracia racial, embora bastante combatido pelo movimento social negro e pelos estudos acerca das relações raciais no Brasil, este mito ainda preenche imaginários na sociedade brasileira. Seja através da defesa de uma igualdade apenas imaginária entre negros/as e brancos/as, da própria negação do racismo enquanto um fenômeno persistente, como pôde ser observado em diversas ocasiões nas falas do ex-presidente da república durante

a vigência do seu mandato no período entre 2019 e 2022²³ ou por meio de ideais liberais de respeito à diversidade e tolerância com a diferença. Assim, negar as desigualdades socio raciais ou abandonar a categoria raça não vai erradicar o racismo. A ideia de raça segue de modo persistente e produzindo opressões.

Nesta sociedade com características multiculturais e multirraciais como a brasileira, prevaleceu na educação por muito tempo o discurso esvaziado - de política - do respeito à diversidade e tolerância com a diferença, sintetizado nos termos da diversidade cultural e pluralidade cultural, uma nova roupagem do mito da democracia racial. Há de se perguntar: até que ponto esta perspectiva é capaz de incluir uma crítica às relações de poder que cercam a produção social da identidade e da diferença? Seria este discurso do respeito à diversidade e da tolerância capazes de mobilizar os grupos sociais historicamente subalternizados e, ao mesmo tempo, transformar a sociedade ou o que fazem é neutralizá-los numa perspectiva reguladora que se limita ao reconhecimento das diversidades?

As narrativas de respeito à diversidade e tolerância têm seu lugar nas sociedades liberais, mas, são perspectivas adormecedoras das populações historicamente excluídas. Se de um lado, assumem a perspectiva de enaltecimento pontual e datado das culturas produzidas por estes grupos, por outro, confinam tais culturas e conhecimentos a um lugar isolado, fora do que se entende enquanto universal e/ou global. Como observamos nas escolas municipais a partir das narrativas dos/as professores/as. Isto é, as abordagens que se encerram na perspectiva do respeito e da tolerância frente ao diverso tiram deste ato qualquer dimensão política ou de poder.

Enquanto isso, a identidade - com tudo que há de complexo num contexto contemporâneo de múltiplas possibilidades de identificação - pode cumprir uma função na emancipação, ou seja, mobilizar, unificar, encontrar uma razão comum para a luta por transformação, a partir de uma construção identitária positivada. Esta é uma abordagem necessária para uma escola comprometida com a emancipação. Entretanto, percebe-se que a dimensão da identidade encontra energias de contestação na sociedade brasileira de hoje, uma contestação que une grupos antagônicos, ou seja, uma união que vai de setores do campo progressista até a extrema-direita ascendente. Uma crítica que não distingue as especificidades das lutas emancipatórias dos grupos minoritários no Brasil.

²³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2022/09/bolsonaro-faz-piadas-de-cunho-machista-e-diz-que-racismo-nao-existe-da-forma-como-falam-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 11 de abril de 2023.

Neste sentido, a crítica que se constrói ao chamado “identitarismo” pode ser percebida como mais uma estratégia para neutralizar e interditar no debate público os grupos sociais historicamente subalternizados, que desqualifica a legitimidade das lutas emancipatórias. O que se percebe, ainda, é uma intenção de se colar um rótulo reduzindo a luta emancipatória à busca de um lugar estanque de poder, o que leva à conclusão de que identidade/diferença seriam questões sem lugar também nas instituições escolares.

Portanto, é a partir deste cenário que se percebe a ambivalência da escola, de um lado observa-se que nela deságua um projeto institucional com viés centralizador, normativo e regulador, por outro, uma instituição que reserva possibilidades de transformação por aqueles sujeitos que estão no cotidiano escolar, que a partir da ação consciente e reflexiva, podem produzir práticas pedagógicas antirracistas mobilizados por uma energia de emancipação.

Por projeto institucional, entende-se o prevaecimento de uma história única propagada como história oficial, a produção teórica que deu sustentação ao mito da democracia racial brasileira, a ação do Estado brasileiro em vista do embranquecimento da população através da tecnologia social da miscigenação, o eurocentrismo, ou seja, o projeto institucional de Brasil é permeado pela colonialidade. Como diz Guimarães (2009), a nacionalidade brasileira nasce de um projeto elitista de país e não como resultado das lutas populares, o que em parte explica a não distribuição da cidadania para todos os brasileiros.

Deste modo, não é apenas a escola que precisa ser transformada em vista da construção de uma educação antirracista. Transformá-la é fundamental, mas não suficiente se não pensarmos no combate ao viés estrutural do racismo. É preciso transformar as estruturas. O que aqui se entende enquanto estrutura, segundo Almeida (2018), resulta de um processo que é sócio-histórico e político que produz a forma da sociedade, neste caso, o que ela tem de racista é resultado de operações desta natureza.

Portanto, como procurei demonstrar ao longo deste trabalho, a escola pública integra um sistema educacional verticalizado que a controla com alguma vigilância reguladora e, ao mesmo tempo, não a acompanha pedagogicamente como deveria. O que conduz os/as professores/as a uma posição de vulnerabilidade ante a uma estrutura com contradições e ambiguidades. Muito facilmente, a não aplicação das legislações antirracistas pode ser creditada aos/às professores/as, sem que a própria institucionalidade seja cobrada pelo não combate ao racismo através da escola ou responsabilizada pela sua reprodução.

Deste modo, os esforços docentes no sentido de aplicação das legislações antirracistas, por meio de suas práticas pedagógicas antirracistas pontuais e não regulares, são legítimos e

reconhecidos neste trabalho. Sobretudo, porque estes/as mesmos/as professores/as reivindicam nas suas narrativas uma abordagem pedagógica com caráter de construção coletiva, sistemático, articulado e continuado. Logo, esta construção vai além da escola e do trabalho docente.

As percepções, entre os/as participantes, sobre as opressões sociais que incidem sobre os grupos sociais subalternizados revelam graus distintos de consciência. Segundo Freire (2010), a ação/reflexão por parte dos indivíduos lhes permite conhecer o quanto suas percepções são condicionadas pela estrutura, o que pode levá-los a mudar o olhar sobre a realidade, o que não necessariamente significa de imediato a mudança da estrutura, mas ele destaca o potencial transformador que reside na descoberta da condição mutável da realidade pelo seu caráter histórico, cultural e humano.

Deste modo, não se pode falar da construção de uma educação antirracista sem desestabilizar tradições no pensamento educacional e científico. Uma educação emancipadora é incompatível com uma abordagem pedagógica que não seja crítica e problematizadora da realidade. Como vimos, muitos/as dos/as participantes revelaram quanto tempo levaram para perceber as opressões vivenciadas e só então mudaram sua atitude enquanto educadores/as. Esta consciência não pode ser compatível com a reprodução reguladora nas suas práticas pedagógicas.

A perspectiva do letramento racial crítico trazida nas discussões anteriores se associa com esta dimensão da consciência que de alguma maneira dirige a atitude dos indivíduos e, neste caso, sua disposição em desestabilizar a estrutura em vista da emancipação. Portanto, quando se destaca entre os participantes um quadro de graus distintos de letramento racial crítico, o que envolve todos/as, independente se negros/as ou brancos/as, a percepção é que este letramento racial crítico permeia o seu fazer pedagógico e, especialmente, aquelas práticas pedagógicas em vista do combate ao racismo. Além disso, o que se percebe é que este letramento é forjado a partir das experiências vividas no território e na interação com as agências de letramento racial crítico, daí a dimensão que os contextos ganham quando se discute questões de raça.

O território de Salvador se constitui num território usado com possibilidades de agenciamento, seja pela presença cultural negra, maioria demográfica negra, religiosidade afro-brasileira, que operam com as agências de letramento racial crítico destacadas nas narrativas dos sujeitos com os quais trabalhei nessa pesquisa. As agências de letramento racial crítico se revelam como potenciais produtoras de subjetividades desestabilizadoras (GOMES, 2017). São

essas subjetividades que conectam a percepção e o combate ao racismo, com a disposição em incidir pedagogicamente na escola através da construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Dito isso, o território de Salvador, com suas especificidades, forja a identidade social de raça dos/as professores/as e letramento racial crítico, ainda que em graus distintos. Com suas agências de letramento racial crítico, eles/elas produziram subjetividades desestabilizadoras no sentido de se combater o racismo dentro ou fora da escola. Como um pesquisador que não entende o fazer científico como uma ação dotada de neutralidade, reconheço o quanto fui atravessado ao longo da vida por dinâmicas semelhantes.

Por seu turno, para os/as participantes desta pesquisa, a lei 10.639 abriu os caminhos para que hoje se discuta a emergência de uma educação antirracista, entretanto, estes/as professores/as demonstram pouca convicção de que o aparato legal seja suficiente para se combater o racismo. Segundo eles/as, as leis que criminalizam o racismo e a injúria racial existem há décadas e o fenômeno dá sinais de recrudescimento. Esse quadro de descrença pode ser creditado à percepção de que a cidadania é plena para alguns e precária para outros, apesar da Constituição Federal de 1988 garantir a igualdade de direitos entre todos os brasileiros. Entende-se que o combate ao racismo na sociedade e na escola passa pela construção da consciência racial, no que creditam um papel relevante aos movimentos sociais negros. E sobretudo, às instituições escolares, seja por suas ausências e emergências.

Daí a relevância conferida às práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas pelos/as participantes, pelo que reservam de intenção emancipadora revelada nas narrativas sobre estas práticas. Por isso, não se conclui tão somente que as legislações antirracistas não são aplicadas na Rede Municipal de Ensino de Salvador, as ações não possuem continuidade, portanto, precisam ser aprofundadas, para que estas experiências das escolas - ainda que pontuais e irregulares - sejam conhecidas, debatidas e ganhem caráter sistêmico na Rede. Sem incorrer, com esta perspectiva, em ilusões individuais neoliberais como saída para a construção de uma agenda antirracista na escola.

Além disso, quando se aborda a ação/reflexão numa perspectiva que não seja dicotômica, como observado mais acima, destaca-se uma das chaves para se neutralizar a monocultura racional difundida pela ciência moderna naquilo que organiza nossas instituições escolares e seus currículos. Por neutralizar, não se entende como uma espécie de interdição à modernidade, mas da percepção crítica do seu caráter dominante e dos efeitos que produziu. Até porque não se trata de uma interdição possível frente à penetração social, cultural e política deste legado, mas combater suas consequências, como a colonialidade e o racismo.

Por falar em neutralização da monocultura racional, as culturas afro-brasileiras e indígenas não partem da dicotomização entre corpo e mente, sentir e pensar, logo, são culturas que precisam ser refletidas também por este viés da neutralização da monocultura racional nas instituições escolares, inclusive, como ampliação dos horizontes culturais, científicos e educacionais. Portanto, essa é uma questão epistêmica, de práxis pedagógica e da luta por emancipação. Além disso, dar centralidade à cultura nas instituições escolares é importante pelo que proporciona em aprendizagens, reelaborações, desestabilização da estrutura e subversões do paradigma dominante, insistindo na sua característica de um campo em constante recriação, contradição, negociação e enfrentamentos. Segundo Souza (2011), “[...] para a população negra a política se fez e se faz pela cultura”.

Como dito, no capítulo 1, considera-se aqui a perspectiva de cultura em Certeau (2012), o que significa percebê-la como construção cotidiana por parte do indivíduo, ou seja, o contrário do recebimento passivo. É sobre como o indivíduo marca aquilo que recebe para viver e pensar. Isto remete à percepção das culturas afro-brasileiras e indígenas não como algo estanque datado no passado, mas como culturas em constante recriação cotidiana. Essa é uma perspectiva fundamental no que se considera aqui como caminhos para construção de uma educação antirracista.

Deste modo, a universidade enquanto formadora dos/as profissionais da educação e instituição dotada de capacidade para incidir sobre a sociedade precisa ser envolvida nessa discussão. Os/as participantes revelaram uma percepção crítica sobre a universidade que vivenciaram enquanto estudantes dos cursos de formação de professores/as e sobre seu papel na sociedade. Assim, as narrativas constataram lacunas semelhantes às que observamos na escola e seus currículos, qual seja, a ausência da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, assim como, a ausência da percepção destes povos enquanto produtores de conhecimento. Aspectos que reafirmam a permanência do trinômio modernidade/colonialidade/capitalismo também neste espaço.

Esta é uma dimensão estrutural pelo que tem da consolidação do projeto institucional baseado na política de dominação, isto é, colonialidade, racismo e o capitalismo são partes de uma mecânica construída para possibilitar a dominação dos grupos subalternizados. É preciso, além de tudo, perceber que papel a escola cumpre nesta engrenagem que também envolve as leis e o paradigma científico. Sobretudo, envolve o controle sobre o que se ensina para as massas.

Segundo Santos (2005), o que caracteriza a trajetória social do paradigma científico moderno é sua relação progressiva com o desenvolvimento histórico do capitalismo, especialmente, a partir do século XIX, o que fez com que as energias emancipatórias fossem convertidas em energias regulatórias. Esse processo histórico é responsável por produzir ativamente as ausências dos povos subalternizados na universidade enquanto sujeitos. Portanto, desestabilizar a centralidade do paradigma científico moderno nas instituições escolares e nos currículos significa a abertura destes espaços para a existência de conhecimentos produzidos por sujeitos sociais em realidades culturais distintas.

A formação inicial dos/as participantes, em termos temporais, diz muito sobre um período anterior ao acesso dos estudantes à universidade através da política de cotas. O ingresso dos/as estudantes oriundos/as da escola pública, negros/as e indígenas, nos mais diversos cursos, fez emergir novas demandas sociais, bem como novos sujeitos e reivindicações dos grupos subalternizados na universidade. Contexto que precisa impactar o currículo destas instituições e seus limites paradigmáticos, naquilo que anunciam as teorias pós-críticas do currículo quando revelam a emergência de novos atores, novas identidades. Esta transformação da universidade precisa caminhar *pari passu* com a emergência de uma educação antirracista, até mesmo pelo papel que pode ser cumprido pela universidade na formação continuada destes agentes.

De tudo que se discutiu até aqui acerca da emergência de uma educação antirracista, não se espera que o caminho para essa construção se limite à ação individual dos/as professores/as, sobretudo, porque não partimos de uma matriz neoliberal do pensamento. Ao indivíduo, a partir do letramento racial crítico construído, cabe a ação cotidiana no que envolve sua autonomia pedagógica, capacidade de disputar e incidir sobre o projeto político pedagógico (PPP) da escola no que ele apresenta de colonialidade e, sobretudo, a percepção da luta política coletiva que tensiona a estrutura.

No contexto da Rede Municipal de Ensino de Salvador, percebe-se que o NUPER, enquanto parte da estrutura, encontra-se em grande medida neutralizado pelas engrenagens desta estrutura, sem autonomia orçamentária para que suas ações tenham mais incidência sobre a escola, sem força política para que suas ações tenham centralidade no pedagógico da Rede e sem diálogo com atores coletivos da sociedade civil soteropolitana ou com os/as professores/as que atuam no cotidiano da escola.

A política de cotas e a lei nº 10.639 resultam das lutas do movimento social negro que foram capazes de incidir sobre o Estado brasileiro. Este movimento, enquanto sujeito coletivo,

ensina por intermédio da sua experiência que a construção de uma educação antirracista também precisa ser coletiva. Pensando além, como alerta Crenshaw (2002), as opressões incidem de modo interseccional sobre os sujeitos. Portanto, a provocação que faço é se o combate a elas não será mais eficiente partindo da perspectiva de uma coletividade que extrapole as questões de raça, unindo as lutas emancipatórias dos/as negros/as, dos/as indígenas, do movimento feminista, do feminismo negro, da população LGBTQI+ e outros, sem perder de vista a luta anticapitalista.

Para não deixar de apontar contrapontos ao antirracismo que vá além dos racistas e produtores ativos das hierarquias raciais, a luta antirracista constitui um movimento bastante heterogêneo, o que não surpreende dado a amplitude que o termo invoca. Paul Gilroy (2018) constrói uma crítica sobre a luta antirracista, sobretudo, por sua dificuldade em apresentar respostas distintas daquelas utilizadas no passado e que dê conta da escalada fascista e racista, atualmente no mundo todo, com sua atuação em rede e nas redes. Segue Gilroy na sua problematização: "os antirracistas são, afinal, a favor do quê?" "Estamos positivamente comprometidos com o quê?" "E como isso se conecta com o momento necessário de superação que define nossas esperanças e escolhas políticas?" (*Apud* GUIMARÃES, 1998, p 49)

Dialogando com tais provocações, sem pretensões de responder aos questionamentos levantados por Gilroy, finalizo refletindo em conjunto com os/as participantes como uma sociedade pós-racial deve nos mobilizar enquanto uma utopia necessária para a transformação, a luta emancipatória carece de mais ações coletivas que individuais, mas cada consciência que se levanta é fundamental. E o passado, às vezes nem tão bem conhecido, pode fornecer inspirações para o amanhã.

Enfim, na história da educação brasileira registra-se a ocorrência de campanhas por reformas educacionais como o movimento da escola nova encampado através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), por exemplo. Por que não articular uma grande frente educacional popular em vista da construção de uma educação antirracista? Uma campanha que se diferencia do exemplo trazido acima pelo seu caráter popular. Uma grande mobilização popular que defenda que a escola só poderá ser democrática, se entre outras transformações, ela for antirracista e intercultural; que tenha em vista a superação da pedagogia tradicional e da pedagogia crítica no que convergem para uma mesma genealogia moderna comum (SILVA, 2011); por uma pedagogia que reconhece e não desperdice os saberes produzidos na luta pelos movimentos sociais; que tenha a memória como um dispositivo legítimo de contraposição à dimensão de tempo da modernidade ocidental. Uma pedagogia que não tenho pretensões de

nomear, mas que já delimita o que pretende romper e/ou desestabilizar, que beba na fonte de outras elaborações do pensamento educacional em curso como a pedagogia da diversidade e a pedagogia das encruzilhadas.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Silvio. **Sílvio Almeida fala de STF, governo Bolsonaro, eleições, racismo, lei de cotas**. Entrevista em vídeo. UOL, 2022. Disponível em: <https://m.youtube.com/live/veqhL6m51Bk?feature=share> Acesso em 22 de mar. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 mai. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.. Acesso em: 08 mai 2023.

BRASIL. **Lei 10.639**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 08 mai 2023.

BRASIL. **Lei 11.645**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 08 mai 2023.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

CARNEIRO, Suelaine. BENEDITO, Beatriz Soares. PORTELLA, Tânia. (Org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

COSTA, Eliane Sílvia. SCHUCMAN, Lia Vainer. **Identidades, identificações e classificações raciais no Brasil: o pardo e as ações afirmativas**. Florianópolis/SC: Estudos e Pesquisas em Psicologia Social, 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, v.10, n.1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros.** In: História da educação do negro e outras histórias. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Narrativas de (re)existência.** In: Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação. Campinas: Unicamp, 2021.

FACINA, Adriana. et al. **Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias.** Revista da ABPN, v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, 2018, p.678-703.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

_____. **Em defesa da revolução africana.** Lisboa: Editora Livraria Sá da Costa, 1980.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica.** Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Pontes, p. 127-160, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: Com atividades reflexivas.** Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz & Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz & Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz & Terra, 2011.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GILROY, P. (2018). **Civilizacionismo, a "alt-right" e o futuro da política antirracista: um informe da Grã-Bretanha.** *Revista Eco-Pós*, 21(3), 17–34.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão.** In: Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, nº 21, pp. 40-51, 2002.

_____, (2002). **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte.** Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2011.

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

KILOMBA, Grada. **Fanon, existência ausência.** In: FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas.* São Paulo: Ubu Editora, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares.** Currículo sem fronteira, v.13, n.3, p. 427-435, set./dez. 2013.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MALDONADO TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org s *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEREIRA, Amilcar Araújo. (Org). **Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação**. Campinas: Unicamp, 2021.

PETRUCCELLI, José Luís. SABOIA, Ana Lucia. (Orgs). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Brasília: IBGE, 2013.

QUEIROZ, D. M., MACÊDO, M. d. L. **A produção de estudos sobre a lei 10.639 nas regiões norte e nordeste**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n. 1 – jan./jul. 2013.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Ayres: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SALVADOR. **Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador**. Salvador, Ba: Prefeitura Municipal de Salvador/Secretaria Municipal da Educação e Cultura, 2005.

SALVADOR. **Referencial curricular municipal para os anos iniciais do ensino fundamental**. Salvador, Ba: Prefeitura Municipal de Salvador/Secretaria Municipal de Educação de Salvador, 2015.

SALVADOR. **Plano Municipal de Educação de Salvador**. Lei nº 9105/2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Ed. Afrontamento, 1998.

_____. **Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, B.S. (org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-821.

_____. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O Fim do Império Cognitivo: as afirmações das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. GEOgraphia – Ano. 1 – No 1 – 1999, p. 7-13.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência. Poesia, grafite, música, dança: hip hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

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

APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro para entrevista com os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Salvador

Local da entrevista:

Data: Início: Término:

Nº da entrevista:

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome (iniciais):
2. Idade:
3. Identificação de gênero:
4. Profissão:
5. Cursos realizados (especificar área):
6. Capacitação/Aperfeiçoamento:
7. Especialização:
8. Mestrado:
9. Doutorado:
10. Tempo de atuação em educação:
11. Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Salvador:
12. Heteroidentificação racial:

II. QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA

1. Com base no sistema de autodeclaração racial do IBGE, como você se define por cor/raça?
2. Onde você cresceu? Como foi/é sua relação com o bairro onde você cresceu? Quais memórias de infância estão presentes na sua vida?
3. Como se deu o seu processo de identificação racial?
4. Na sua perspectiva, como a sua identidade racial te posiciona na sociedade?
5. Você considera que existe racismo na sociedade brasileira? Se sim, como ele se expressa?
6. Como você se deu conta de que o racismo existe?
7. Nas suas memórias de infância, você destacaria algum episódio que tenha o racismo como disparador de tensões ou como fenômeno que provocou alguma marca em você?
8. Você já ouviu falar em negritude? Qual o sentido que este termo tem para você?
9. Você já ouviu falar em branquitude? Qual o sentido que este termo tem para você?
10. Considerando a compreensão que você apresentou até aqui sobre raça, racismo e seu lugar de mulher/homem negro/a na sociedade brasileira, baiana e soteropolitana. Fale

- um pouco sobre suas experiências enquanto sujeito racializado/a? (P/ autodeclarados negros/as)
11. Considerando a compreensão que você apresentou até aqui sobre raça, racismo e seu lugar de mulher/homem branco/a na sociedade brasileira, baiana e soteropolitana. Fale um pouco sobre suas experiências enquanto sujeito não racializado/a no contexto da sociedade brasileira? (P/ autodeclarados brancos/as)
 12. Já participou ou participa de algum coletivo ou movimento social cuja pauta central seja as discussões sobre pensamento africano, raça, combate ao racismo ou às desigualdades raciais? Caso positivo, descreva essa experiência.
 13. Ao longo de sua vida escolar, você estudou em escola pública, privada ou nos dois sistemas?
 14. Você considera que o racismo enquanto fenômeno social está presente na escola? Como?
 15. Nas memórias da sua vida escolar, você destacaria algum episódio de racismo? Poderia descrever este episódio?
 16. Tomando a questão racial como central na sua análise, qual a percepção que você tem da/das escola/as que te formou/formaram?
 17. Como se deu a escolha da sua profissão?
 18. Você vislumbrava uma trajetória profissional diferente da carreira docente? Uma outra profissão?
 19. Você considera que sua trajetória profissional tem alguma relação ou foi atravessada pelo fenômeno do racismo?
 20. Você já ouviu falar ou conhece alguma experiência de educação escolar antirracista?
 21. Você conhece a lei 10.639? Sabe sobre o que ela trata?
 22. Como você aplica essa legislação antirracista na sua sala de aula?
 23. Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula? Como a escola pode ser um lugar de combate ao racismo?
 24. Você já desenvolveu ou desenvolve práticas curriculares antirracistas na sua sala de aula? Caso positivo, descreva estas práticas (seus impactos e resultados). Caso negativo, qual o motivo?
 25. Estas práticas desenvolvidas foram em algum período específico ou são práticas permanentes no seu planejamento anual? Você encontrou alguma resistência da gestão, coordenação, dos/as alunos/as, pais, mães ou responsáveis a elas? Caso positivo, descreva este episódio.
 26. De acordo com suas experiências/vivências na educação pública formal do município de Salvador, a lei 10.639 é aplicada conforme o que preconiza a lei? Caso negativo, o que falta para a efetivação desta lei? Caso positivo, quais aspectos que mais tem contribuído para esta efetivação da lei?
 27. Você considera que o racismo muda por força da lei? Por quê?
 28. Você já participou de alguma formação para a educação das relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino de Salvador?
 29. Ao longo da sua formação acadêmica, você acessou componentes curriculares ou participou de formação na universidade com esta abordagem?

30. Você conhece o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (Nuper), da Secretaria Municipal de Educação de Salvador? Já acessou documentos ou atividades produzidas pelo órgão?
31. Você conhece o Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental (Nossa Rede)?
32. Você utiliza ou considera no seu planejamento o Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental (Nossa Rede)? Como?
33. Na sua perspectiva, o Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental (Nossa Rede) possui uma abordagem antirracista ou reproduz o racismo que estrutura a sociedade brasileira? Por quê?

Apêndice B - Cronograma das entrevistas realizadas com os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Salvador

	NOME*	DATA	DURAÇÃO
01	Joana	17.05.22	1:26:53
02	Messias	18.05.22	1:09:16
03	Elias	13.05.22	1:38:41
04	Silvana	06.06.22	1:30:48
05	Rosane	14.06.22	1:24:50
06	Cosme	07.07.22	2:06:30
07	Tassila	11.07.22	1:02:48
08	Sandra	12.07.22	1:41:58
09	Paulo	18.07.22	1:53:45

Observação (*): Os nomes mencionados na pesquisa são fictícios como forma de preservar a identidade dos/as participantes.